

Estudos linguísticos e literários: abordagens

**Marcos de França
Adílio Junior de Souza
Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro
Maria Lidiane de Sousa Pereira**
(Organizadores)

**Estudos
linguísticos
e literários:
abordagens**

Marcos de França
Adílio Junior de Souza
Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro
Maria Lidiane de Sousa Pereira
(Organizadores)

Estudos linguísticos e literários: abordagens

Araraquara
Letraria
2020

Estudos linguísticos e literários: abordagens

PROJETO EDITORIAL

Letraria

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Letraria

CAPA

Letraria

REVISÃO

Letraria

FRANÇA, Marcos de; SOUZA, Adílio Junior de; GRANGEIRO, Cláudia Rejanne Pinheiro; PEREIRA, Maria Lidiane de Sousa. (org.). **Estudos linguísticos e literários: abordagens**. Araraquara: Letraria, 2020.

ISBN: 978-65-86562-23-1

1. Linguística. 2. Literatura. 3. Estudo.

CDD: 400 Linguagem e Línguas

Conselho editorial

Michelle Aparecida Pereira Lopes (UEMG)

Marco Antonio Almeida Ruiz (UFSCar/École des Hautes Études en
Sciences Sociales de Paris)

Caroline de Souza Ferreira (UFJF)

| **Sumário**

Prefácio 9
Profa. Dra. Maria Angélica de Oliveira

Apresentação 12
Os organizadores

Sociolinguística

Pronomes, poder e solidariedade na sala de aula 19
Jilcicleide Augusta Paes
Raquel Meister Ko. Freitag

A relevância da caracterização sociolinguística das comunidades surdas do Brasil 54
Cássio Florêncio Rubio

A variação linguística nas provas de seleção para professores de língua portuguesa da rede pública estadual do Ceará 75
Vinicius da Silva Vieira
Leticia Freitas Alves
Dayane Bezerra de Souza
Aluiza Alves de Araújo

Psicolinguística

Elementos cognitivos implicados no processo de leitura da charge 107
Maria Lúcia de Souza Agra
Sandra Espínola dos Anjos

Análise do discurso

- Uma análise do discurso do agronegócio brasileiro 138
Manoel Sebastião Alves Filho
Carlos Félix Piovezani Filho
- A algoritmização da vida no discurso da pandemia: notas sobre a categorização numérica do sujeito 176
Antonio Genário Pinheiro dos Santos
Maria Eliza Freitas do Nascimento
- A legitimação do ethos feminino na peleja 198
Maria Lúcia de Souza Agra
- O discurso do “sujeito-autor-gramático” e a constituição do discurso gramatical: entre vontades de verdade e contradições 236
Marcos de França

Análise crítica do discurso

- Luta das minorias: análise crítica dos discursos includentes x excludentes 266
Fabíola dos Santos Lima
Cleide Emília Faye Pedrosa
- O significado acional em Salman Rushdie: uma análise crítica do discurso literário pós-colonial 303
Vanusa Benício Lopes
Claudiana Nogueira de Alencar

Análise dialógica do discurso

- A linguagem poética numa perspectiva dialógica em “Ingém de ferro”, de Patativa do Assaré 326
Acácio Lino do Carmo
Francisco Gomes de Freitas Leite

Linguística textual e análise filológica

- Intertextualidade em memes do Chapolin Sincero 349
Maria Lidiane de Sousa Pereira
Rakel Beserra de Macêdo Viana
Yara Ribeiro de Hollanda
- Estudo e tradução do capítulo “De metaplasmo” da *Ars Grammatica* de Élio Donato 373
Adílio Junior de Souza
Denilson Pereira de Matos

Ensino, literatura e teoria da literatura

- Ensino e literatura: breve travessia histórica 397
Maria Ester Vieira de Sousa
Maria Edinete Tomás
- História e literatura: esboço de uma análise ôntica da ficção e da imaginação 432
Raul Azevedo de Andrade Ferreira

Sobre os organizadores e as organizadoras 451

Sobre os autores e as autoras 454

| Prefácio

Dilúvio

Mia Couto

Na véspera do dilúvio,
onde outros levaram posses,
eu apenas levei a palavra.

Amealhei letra por letra
como quem carrega tábua
para fazer ponte, barco, arca sem Noé.

E quando os céus desmoronaram
só em mim as águas desabaram.

Na minha jangada
brotaram fontes,
jorraram rios,
remoinharam oceanos.

Lá fora,
reinava a segura dos desertos.
Apenas na minha arca
se esbanjavam águas.

Então, entendi:
Onde pensara palavra
Não havia senão nascentes.

Semente de toda a semente,
Em palavra desaguei,
Para sempre rio em busca de outra margem.

Caríssimo/a leitor/a, eu rompo o silêncio desse prefácio com um poema de Mia Couto porque a boniteza com que o poema nos apresenta a importância da palavra para nossa existência, resistência e reexistência me fez pensar no valor desta obra para aqueles/as que o estudo da palavra falada, escrita ou gesticulada é seu ofício.

A obra tecida a várias e inquietas mãos nos mostra, em seus quinze capítulos, que sem a palavra reinaria “a segura dos desertos”, pois, ao se fazer língua, linguagem, a palavra alicerça nossa existência, edifica nosso fazer no mundo, é “tábua para fazer ponte, barco, arca sem Noé”. Daí deriva o primeiro mérito deste volume, coletânea intitulada *Estudos Linguísticos e Literários: abordagens* que, calcada na ciência, peleja contra o obscurantismo hodierno.

Consoante Aristóteles, os outros animais possuem a voz e com ela são capazes de manifestar dor e prazer. Esses animais são capazes de responder a comandos dados através da palavra, adquirem “habilidades”. Entretanto, só nós, pessoas humanas¹, temos a palavra, a linguagem articulada, e através dela desempenhamos as capacidades de reflexão e de entendimento. Assim, desaguados em palavras, em língua, em linguagem (real ou ficcional), tornamo-nos animais políticos. *Palavralíngualinguagem* é tábua que nos constitui e que nos possibilita dar sentido às coisas do mundo. Sem ela, não há a possibilidade de *sermos*. Habitamos e somos habitados por ela, somos constituídos por ela e a constituímos.

Portanto, as práticas sociais não acontecem senão na e pela *palavralíngualinguagem*. Não existe outro caminho senão por ela para construirmos nossas identidades, contarmos nossas narrativas, partilharmos nossos saberes. “Semente de toda semente”, ela é prática onde se funda todo regime de produção das formas de representação das ideias e dos valores do corpo social, que se consolida em sua relação com o real, com a história e com a memória. Vinculada inevitavelmente aos processos históricos, sociais e ideológicos, a *palavralíngualinguagem* é a lente através da qual interpretamos o mundo e nele somos interpretados.

Dado esse poder de (re)criar, de nomear e de nos transformar e de transformar a realidade, a *palavralíngualinguagem* é campo profícuo para investigações científicas. Investigações que não se esgotam

¹ Em nossa sociedade hoje, temos a identidade das pessoas não humanas, que seriam animais de grande inteligência como, por exemplo, os símios e os cetáceos.

nos estudos das propriedades da estrutura do sistema linguístico, mas se esbanjam em águas que vislumbram a história, a cultura, a sociedade. Assim sendo, caro/a leitor/a, o livro que você tem diante de si é fruto de estudos que se espraiam pelas águas de nascentes como a Linguística e a Literatura.

Voltando-me ao papel político-social da coletânea: *Estudos Linguísticos e Literários: abordagens* – fazer ciência com responsabilidade, compromisso e competência – lembro-me de um sábio provérbio africano que diz: “O conhecimento é como um jardim: se não for cultivado, não pode ser colhido”. As discussões teóricas propostas neste livro, sem sombra de dúvidas, contribuem de forma significativa ao cultivo de conhecimentos acerca da *palavralíngualinguagem*.

No entanto, saliento que a boniteza desta obra não é apenas as teorias desenvolvidas, mas também o fato de que ela nos auxilia a melhor compreender não só o mundo das letras, mas como existimos nesse mundo de letras. Enquanto continuarmos a cultivar o conhecimento científico com a paixão e a responsabilidade que encontramos neste exemplar, teremos motivos para, como diz Paulo Freire, esperar o mundo mais justo e igualitário.

Isso posto, sem mais tardança, boa colheita.

Profa. Dra. Maria Angélica de Oliveira
Campina Grande, 8 de agosto de 2020
Universidade Federal de Campina Grande

| Apresentação

Conforme a linha filosófica que norteia a obra intitulada *Estudos Linguísticos e Literários: abordagens*, proposta pelos professores-pesquisadores Marcos de França (URCA) e Adílio Junior de Souza (URCA/UFPB) e pelas professoras-pesquisadoras Maria Lidiane de Sousa Pereira (URCA/UECE) e Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro (URCA), damos início a uma coletânea calcada na *ciência* e contra o *obscurantismo* hodierno.

A linha estabelecida visa a uma diversidade temática e disciplinar que abranja as áreas da Linguística, da Literatura e do ensino, de um modo geral. Essa mesma diversidade também se estende às linhas de pesquisa e aos(as) professores(as)-pesquisadores(as) que compõem este volume com seus respectivos textos. São professores(as)-pesquisadores(as) de diferentes instituições, com propostas teóricas próximas e distintas a partir da área da Linguística Teórica (em suas diversas disciplinas: Sociolinguística, Psicolinguística, Análise do Discurso, Análise Crítica do Discurso, Análise Dialógica do Discurso, Linguística Textual e Análise Filológica) e da Literatura e Teoria da Literatura.

Assim, fazemos uma radiografia da alma da coletânea: ela se propõe plural e abrangente, cumprindo um papel político-social de divulgação e popularização de ciência e conhecimentos produzidos por sujeitos comprometidos com o fazer docente e o fazer ciência com responsabilidade, compromisso e competência em suas respectivas linhas de pesquisa e abordagens teóricas. A ideia, portanto, é que cada autor e cada autora (solo ou em coautoria) contribua a partir de seu lugar de professor(a)-pesquisador(a), seja de caráter teórico, prático ou relacionado ao ensino, com uma discussão crítica, reflexiva, problematizadora; ou mesmo uma revisão teórica sobre língua(gem), literatura desses objetos, caso seja essa a abordagem.

Dividimos os textos por seções de acordo com a abordagem teórica e/ou temática, como se segue:

SOCIOLINGUÍSTICA

O texto “Pronomes, poder e solidariedade na sala de aula”, de Jilcicleide Augusta Paes e Raquel Meister Ko. Freitag apresenta o resultado do desenvolvimento de um recurso didático-pedagógico para explorar os empregos pronominais em relações hierárquicas e contextos que demandem formalidade e informalidade. O recurso instiga os alunos a repensarem a forma como empregam os pronomes “tu”/“você” e o seu equivalente “o(a) senhor(a)” de acordo com o interlocutor e o nível de monitoramento dos contextos.

O capítulo assinado por Cássio Florêncio Rubio, intitulado “A relevância da caracterização sociolinguística das comunidades surdas do Brasil”, busca apontar a relevância de estudos que se centrem na caracterização das comunidades surdas brasileiras. São debatidos diferentes aspectos relacionados à temática, dentre eles: o papel das línguas em uma comunidade de fala, a avaliação linguística e o contexto de bilinguismo bimodal experimentado pelos surdos.

No capítulo “A variação linguística nas provas de seleção para professores de língua portuguesa da rede pública estadual do Ceará”, de autoria de Vinicius da Silva Vieira, Leticia Freitas Alves, Dayane Bezerra de Souza e Aluiza Alves de Araújo, o objetivo é analisar e discutir, com base nas premissas da Teoria da Variação e Mudança Linguística e da Sociolinguística Educacional, a presença da variação linguística em questões de provas dos três últimos concursos (2009, 2013 e 2018) para professores de Língua Portuguesa da rede pública estadual do Ceará (SEDUC-CE).

PSICOLINGUÍSTICA

Em “Elementos cognitivos implicados no processo de leitura da charge”, Maria Lúcia de Souza Agra e Sandra Espínola dos Anjos tomam como base os pressupostos da Linguística Cognitiva e da Psicolinguística e analisam o processo cognitivo que se desenvolve

durante o processo de leitura, tendo como referência, principalmente, Ferrari (2014), Monteiro-Plantin (2012) e Leffa (1996). Para tanto, as autoras escolhem o gênero *charge* para demonstrar a eficiência do uso de elementos cognitivos no processo de leitura.

ANÁLISE DO DISCURSO

O capítulo intitulado “Uma análise do discurso do agronegócio brasileiro”, de autoria de Manoel Sebastião Alves Filho e Carlos Félix Piovezani Filho, apresenta os principais pressupostos teóricos e procedimentos analíticos da Análise do Discurso de linha francesa derivada de Michel Pêcheux e em contribuições de Michel Foucault, e os aplica a discursos publicitários do agronegócio brasileiro.

A discursividade da pandemia e o efeito de algoritmização da vida pela tática de categorização numérica do sujeito e o dizer institucional em plataformas eletrônicas e no jornalismo mediado que mensura e instaura o cenário de crise pelo acontecimento da atualização dos números da COVID-19, no Brasil e no mundo, é a abordagem do capítulo de Antonio Genário Pinheiro dos Santos e Maria Eliza Freitas do Nascimento, intitulado “A algoritmização da vida no discurso da pandemia: notas sobre a categorização numérica do sujeito”.

O trabalho de Maria Lúcia de Souza Agra, intitulado “A legitimação do ethos feminino na peleja”, se apoia metodologicamente na Análise do Discurso de Maingueneau, com o objetivo de analisar a constituição dos *ethé* femininos em folhetos de cordel que têm em seu enunciado a cenografia de uma peleja, buscando interpretar como a enunciadora se posiciona, legitimando seu discurso, em um cenário reconhecidamente masculino.

O texto “O discurso do ‘sujeito-autor-gramático’ e a constituição do discurso gramatical: entre vontades de verdade e contradições”, de autoria de Marcos de França, objetiva mostrar a posição do sujeito-gramático na ordem do discurso, como aquele que está autorizado

a legislar em matéria de língua materna na função-autor. Mas esse poder de legislar está assujeitado às formações ideológicas em que este discurso está inserido: o gramático é aquele que diz o que é certo e o que é errado na língua, seguindo uma tradição normativa.

ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

O capítulo “Luta das minorias: análise crítica dos discursos incluídos x excluídos”, de autoria de Fabíola dos Santos Lima e Cleide Emília Faye Pedrosa, analisa criticamente as manifestações discursivas presentes nas páginas do INEP, do MEC e da *Folha de São Paulo* sobre o tema da redação do ENEM 2017, “Desafios para a Formação Educacional dos Surdos no Brasil”, com base na Análise Crítica do Discurso e nos Estudos Surdos.

O texto “O significado acional em Salman Rushdie: uma análise crítica do discurso literário pós-colonial”, de autoria de Vanusa Benício Lopes e Claudiana Nogueira de Alencar, consiste numa proposta de análise crítica do discurso literário de Salman Rushdie sobre identidade cultural, buscando averiguar as características do pós-colonialismo presentes na obra *Imaginary Homelands*. Investiga de que modo este discurso, através do significado acional, identifica diferenças e caracteriza as pessoas que migram de sua terra natal.

ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

O capítulo “A linguagem poética numa perspectiva dialógica em ‘Ingém de ferro’, de Patativa do Assaré”, de Acácio Lino do Carmo e Francisco Gomes de Freitas Leite, traz uma análise do poema “Ingém de ferro”, da obra *Cante lá que eu canto cá: filosofia de um trovador nordestino*, de Patativa do Assaré. O estudo aborda, em perspectiva dialógica, como o autor-criador usou a palavra viva para dar acabamento estético ao conteúdo semântico-dialógico do objeto artístico, explorando os valores axiológicos e os tons emotivo-volitivos da linguagem para a construção de sentidos do poema.

LINGUÍSTICA TEXTUAL E ANÁLISE FILOLÓGICA

O capítulo de Maria Lidiane de Sousa Pereira, Rakel Beserra de Macêdo Viana e Yara Ribeiro de Hollanda, cujo título é “Intertextualidade em memes do Chapolin Sincero”, aborda a intertextualidade por copresença em memes do Chapolin Sincero. O objetivo é analisar como esse fenômeno se manifesta no conjunto dos memes selecionados e como a intertextualidade por copresença contribui para a construção de sentidos vinculados nos memes analisados. Para tanto, tomou-se como aporte teórico os postulados da Linguística Textual, quando das noções de intertextualidade, texto e construção de sentidos, e adotou-se o modelo teórico proposto por Piègay-Gross (1996), para a análise da intertextualidade por copresença nos memes selecionados.

No capítulo intitulado de “Estudo e tradução do capítulo ‘De metaplasmo’ da *Ars Grammatica*” de Élio Donato, Adílio Junior de Souza e Denilson Pereira de Matos realizam a tradução direta do latim para o português do capítulo “De metaplasmo”, escrito por Donato, na obra *Ars Grammatica (Ars Maior)* (350 d. C.). O objetivo dos autores foi o de conduzir a comparação entre o que dizia o autor latino e os fundamentos teóricos postulados por Coutinho, em *Pontos de Gramática Histórica* (1981).

ENSINO, LITERATURA E TEORIA DA LITERATURA

No capítulo “Ensino e literatura: breve travessia histórica”, Maria Ester Vieira de Sousa e Maria Edinete Tomás discorrem sobre a relação entre o ensino e a literatura a partir de um início que nos remete às grandes narrativas primárias (orais), articulando-os a outros eventos históricos, que nos autorizam a inferir respostas para a presença conflituosa da literatura em currículos educacionais. O que explica essa relação tão duradoura e, ao mesmo tempo, tão polêmica?

Em “História e literatura: esboço de uma análise *ôntica* da ficção e da imaginação”, Raul Azevedo de Andrade Ferreira realiza a revisão dos pressupostos da prática historiográfica ocorrida dentro do paradigma teórico surgido a partir do advento do pós-estruturalismo, que passou pela aproximação entre narrativa histórica e criação literária. Exemplos modelares deste entendimento podem ser encontrados no trabalho de Hayden White assim como nas propostas do chamado *New historicism* desenvolvido nas universidades estadunidenses. Este ensaio elabora uma crítica ao entendimento da narrativa histórica como criação literária a partir da análise ôntica das categorias *ficção* e *imaginação* tal como elas aparecem no discurso histórico e no discurso literário.

Os organizadores

Crato, 1 de agosto de 2020

Universidade Regional do Cariri

SOCIOLINGUÍSTICA

Pronomes, poder e solidariedade na sala de aula

Jilcicleide Augusta PAES

Secretaria de Estado da Educação,
do Esporte e Cultura de Sergipe – SEDUC/SE

Raquel Meister Ko. FREITAG

Universidade Federal de Sergipe – UFS

Introdução²

A variação é constitutiva das línguas humanas. Sempre existiu e sempre existirá independente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades (BRASIL, 1998).

O Brasil é um país com uma rica variedade étnica e cultural e essa variedade reflete em sua língua. A língua varia em decorrência de diversos fatores a que ela se expõe, sejam eles sociais, históricos, geográficos ou culturais.

No entanto, há alguns contextos em que a variação se sobressai: “No domínio do lar ou das atividades de lazer, observamos mais variação linguística do que na escola ou na igreja. Mas em todos esses casos há variação porque a variação é inerente à própria comunidade linguística” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 15). A variação do português brasileiro segue três contínuos: o contínuo

² Este texto é recorte desdobrado do trabalho final de curso do Mestrado Profissional em Letras (Profletras/UFS), a partir de evidências empíricas e reflexões sobre a realidade linguística da comunidade de fala sergipana em relação ao paradigma pronominal, em pesquisas vinculadas ao Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade – GELINS (ARAUJO, em andamento; MENDONÇA, em andamento; MENDONÇA, 2016; SANTOS, 2014; FREITAG; CARDOSO; GOIS, 2018; MENDONÇA; FREITAG, 2018; CARDOSO; SOUZA; QUIRINO, 2018; FREITAG, 2016; ARAUJO; MENDONÇA, 2018; MENDONÇA; ARAUJO, 2019; PINHEIRO; SILVA; CARDOSO, 2018; MENDONÇA; FREITAG, 2016; SANTOS; FREITAG, 2016; FREITAG, 2016).

da urbanização polariza de um lado o falar rural, em regiões mais isoladas e, de outro lado, o falar urbano, espaço que foi passando por transformações no decorrer do processo histórico; o contínuo de oralidade e letramento, em que situações de letramento se apoiam em contexto de escrita e as de oralidade, em contexto de fala; e o terceiro contínuo é o da monitoração estilística, polarizando situações interacionais mais espontâneas ou mais monitoradas, de acordo com o ambiente, o interlocutor ou o tópico da conversa.

O professor de língua precisa assumir, em sala de aula, uma postura que evidencie a valorização da pluralidade linguística e combata o preconceito às variedades desprestigiadas pelos membros da sociedade que se consideram “cultos”, além de incentivar os alunos a adotarem conduta equivalente (GÖRSKI; FREITAG, 2013; GÖRSKI; COELHO, 2009). E a aula de Língua Portuguesa não pode ignorar a variedade que os alunos trazem consigo, em detrimento de outra, que é tomada como conteúdo, considerada de prestígio. A escola tende a conservar as variantes de prestígio, não por elas serem abonadas pelos instrumentos normativos, mas porque elas são objetos de avaliação social, consciente ou inconsciente (FREITAG, 2017).

Tendo ciência deste fato, a aula de Língua Portuguesa precisa ser o espaço para o estudo da língua como produto de interação social e não como um conjunto de regras descontextualizadas que privilegia determinada variedade por questões que fogem aos interesses didáticos e pedagógicos. A escola precisa adotar uma postura representativa da realidade linguística brasileira, uma vez que o Brasil é rico em variedades de falares. Essa questão precisa ser trazida à tona e discutida no ambiente escolar. O professor de língua materna deve reconhecer e explorar a variação linguística dos alunos, assim como lhes apresentar outras variedades, ampliando a competência comunicativa, partindo do conhecimento que eles já têm.

Mas, para pautar as práticas pedagógicas nessas premissas, além de conceber a língua como uma atividade social em constante mudança e transformação de acordo com os aspectos sociais, culturais, econômicos e geográficos, é preciso também ter acesso a material didático-pedagógico apropriado para as aulas; nossa proposta de produto vem no sentido dessa contribuição, em alinhamento aos propósitos do eixo III do ensino de gramática (VIEIRA, 2017), que objetiva trabalhar com a variação nos planos da modalidade (fala e escrita) e do registro, consoante graus diversos de formalidade.

1 Tratamento da variação linguística e os três eixos do ensino de gramática

A Sociolinguística é uma área de estudo e investigação do fenômeno linguístico em seu contexto social e cultural, em situações reais de uso dentro de uma comunidade. As contribuições da Sociolinguística para o ensino da língua são muitas. Os estudos sociolinguísticos ganham espaço a partir da década de 1960, quando William Labov começou a desenvolver a teoria da variação e mudança linguística, que concebe a língua dotada de heterogeneidade sistemática. Labov (2008 [1972], p. 184) propõe “o estudo da estrutura e evolução da língua dentro do contexto social da comunidade de fala”, como forma de situá-la à realidade do falante. A partir desses estudos, foi constatado que a língua varia de acordo com as diferentes classes socioeconômicas, com o gênero, com o interlocutor, com a situação discursiva, entre outros fatores. As contribuições da Sociolinguística enquanto ciência descritiva são especialmente úteis nas abordagens para o ensino de língua materna em seus diferentes níveis, e este tipo de abordagem tem sido denominada de Sociolinguística Educacional (FREITAG; CYRANKA, 2014).

A Sociolinguística Educacional evidencia a importância de aproximar o ensino da realidade dos alunos, em uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos, atenta às

diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e que mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças (BORTONI-RICARDO, 2004).

A democratização e universalização da educação básica no Brasil trouxe à escola alunos de vivências diversas: a escola recebe alunos de realidades econômicas e culturais distintas, o que interfere diretamente nos usos que estes fazem da língua (COAN; FREITAG, 2010). Considerando esta diversidade, as aulas de Língua Portuguesa precisam propiciar aos alunos a capacidade de interagir e se expressar nas mais diversas situações comunicativas, diferentes das suas, ao mesmo tempo em que propicia a reflexão sobre a diversidade. Esta é uma das competências específicas para o ensino de Língua Portuguesa na área de Linguagens: saber “empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual” (BRASIL, 2017, p. 85).

Para desenvolver esta competência, é preciso adotar práticas pedagógicas que permitam transformar as salas de aula em espaços de discussão das variedades linguísticas. E, para tanto, não são necessários recursos sofisticados, visto que, partindo de uma concepção de língua, e por tabela, de gramática, que considere a variação como inerente ao sistema, o conhecimento gramatical está presente no mais simples enunciado que pronunciamos.

Nessa perspectiva, a gramática não é apenas um conjunto de regras e princípios de uma língua, visto que ela é, antes de tudo, o saber linguístico que todo falante possui, com domínio e perfeição. Ensinar português, em uma perspectiva sociolinguística, é possibilitar aos alunos o aprimoramento do conhecimento que estes já possuem e o domínio de informações da língua que os mesmos não dispõem antes de chegar à escola, sem impor restrições ao ensino de determinadas formas, construções e variantes em detrimento de outras.

Tomemos como exemplo o fenômeno de variação entre os pronomes “tu”/“você”; os alunos não devem ser levados a substituir o sistema de “você” – forma de segunda pessoa do singular no português brasileiro, pelo sistema de “tu”. Entretanto, não considerar a forma “tu” também é negar aos alunos o conhecimento dessa estrutura pronominal.

As práticas pedagógicas precisam aliar os conhecimentos metalinguísticos a uma reflexão crítica e contextualizada da língua em uso. “Essa postura respeitosa no trato das diferenças socioculturais e linguísticas é um compromisso dos professores” (COAN; FREITAG, 2010, p. 180). Um ensino eficaz da língua deve explorar a sua sistematicidade, interatividade e heterogeneidade, ou seja, o tripé proposto por Vieira (2017). Tal prática exige mudança de postura da escola e dos profissionais de educação.

As aulas de Língua Portuguesa não podem ficar restritas a um universo homogeneizador da escrita e ao que se chama “norma padrão”, uma vez que, quando se fala em ‘Língua Portuguesa’ está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades” (BRASIL, 1998, p. 29). Nessa perspectiva, a norma, considerada “padrão”, deve ser apreendida apenas como uma das possibilidades de registro da língua, considerando a noção de adequação e não de imposição linguística. Os professores de Língua Portuguesa devem buscar uma aproximação das teorias e estudos linguísticos com a prática linguística dos alunos, a fim de formar cidadãos capazes de se expressar de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, demonstrando uma verdadeira e efetiva educação linguística.

A língua enquanto produto histórico reflete a dinâmica do processo cultural de um povo, capaz de envolver o cidadão ativamente em sociedade. Trabalhar com essa visão de língua é um desafio a ser superado, afinal, o falante faz uso da língua de forma eficiente nas interações sociais; o problema está na forma como a escola trata essa língua em uso. Nesta perspectiva, Cunha e Tavares (2016, p. 14) defendem que a escola deve considerar “língua enquanto atividade

social enraizada no uso comunicativo diário e por ele configurada”. Assim, a língua é determinada pelas situações de interação em que os falantes estejam engajados e não pelo estudo resumido de análises de sua forma. E o seu ensino, portanto, deve respeitar o tripé: sistematicidade – interação – heterogeneidade (VIEIRA, 2017).

O desprestígio da língua em uso em detrimento de uma língua estática e estéril é comum nas práticas escolares. Por essa razão, percebe-se uma tendência do ensino de gramática em preconizar um ideal de língua desvinculado do contexto histórico. Para Görski e Freitag (2013, p. 14), “o ensino de gramática não deve ser descontextualizado, mas deve corresponder a uma práxis que parte da reflexão produzida com/pelos alunos”.

Castilho e Elias (2012, p. 14), na *Pequena Gramática do Português Brasileiro*, defendem que os estudos gramaticais deveriam começar pela formulação de perguntas para juntos (professor/aluno) procurarem as respostas: “o tratamento da língua materna tem esse objetivo maior entre seus falantes: provocar a indagação, desenvolver o espírito crítico que se espera de cidadãos de uma democracia”.

A atitude do professor de Língua Portuguesa em sala precisa estimular a reflexão: “não se trata de prática intuitiva, nem secundária. O desafio, portanto, é acima de tudo metodológico: o de integrar – sempre que possível – a reflexão linguística aos outros objetivos escolares, quanto ao plano textual e à complexidade da variação linguística” (VIEIRA, 2017, p. 70). Porém, Vieira (2017, p. 69) enfatiza que:

Por outro lado, não se pode negar que os elementos de natureza formal – relativos aos diferentes níveis da gramática – são essenciais para a construção do sentido, em nível micro ou macroestrutural. Para que esses elementos sejam reconhecidos e manejados como matéria produtora de sentido, eles obviamente precisam ser tratados como objeto de ensino, numa abordagem reflexiva da gramática, e sistematizados na medida e no momento oportuno e adequados ao alunado, em cada série escolar.

Assim, nesta perspectiva de língua, o ensino de gramática prioriza uma abordagem reflexiva, pensando em regras variáveis ou não. O que importa é o método indutivo para a construção participativa do aluno, que parte de seu conhecimento internalizado da língua. As regras da gramática normativa não podem ser impostas como única forma de expressar-se em sociedade.

O professor não poderá ficar limitado aos modelos propostos na *norma gramatical* (aquela divulgada nos compêndios tradicionais), que certamente deixarão de fora estruturas pertencentes à *norma-padrão*, aquela idealizada pela elite letrada e que inspira a *norma culta escrita e falada*, a efetivamente praticada no Brasil. (VIEIRA, 2017, p. 78, grifos da autora).

Visando orientar o ensino de gramática de forma reflexiva, Vieira (2017) propõe que o ensino com estruturas gramaticais seja por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, apresentando quatro grandes áreas propostas por Neves (2006) que evidenciam a inter-relação gramática e texto e possibilitam um trabalho linguístico na perspectiva discursivo-funcional: “(i) a predicação; (ii) a criação da rede referencial; (iii) a modalização; e (iv) a conexão de significados” (VIEIRA, 2017, p. 74). A proposta de trabalho com gramática sugerida por Vieira leva em consideração os três eixos a seguir:

Eixo I – considera o funcionamento de recursos linguísticos em diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo); *ou seja, elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática*. Eixo II – permite o acesso às práticas de leitura e produção de textos orais e escritos, utilizando os recursos linguísticos como elementos fundamentais à produção de sentidos; Eixo III – propicia condições para que o aluno tenha acesso a variedades de prestígio na sociedade, segundo os contínuos de variação (cf. BORTONI-RICARDO, 2005), que configuram uma pluralidade de normas de uso, sem desmerecer outras variedades apresentadas pelo aluno e/ou nos diversos materiais usados. (VIEIRA, 2017, p. 70-71, grifos nossos).

Com a abordagem proposta, o professor não poderá ficar limitado aos modelos propostos na norma gramatical: as aulas de Língua Portuguesa, geralmente, apontam como foco o ensino metalinguístico, “apenas um dos componentes da língua”, como afirma Antunes (2007, p. 41). Dentro dessa concepção de ensino mais tradicional, a variação linguística só é abordada como conteúdo em séries específicas, sem produzir efeitos significativos na concepção de língua em sala de aula. É necessário que se leve em conta a heterogeneidade da língua e que se valorize o conhecimento dos alunos quanto ao seu uso, conduzindo-os em atividades pedagógicas que ampliem suas competências comunicativas, orais e escritas, por meio de tarefas que estimulem o raciocínio crítico e conseqüentemente a reflexão sobre a língua e seus usos. Nesse sentido, a Sociolinguística contribui para a nova postura do professor, para a definição de conteúdos e metodologias (COAN; FREITAG, 2010). Assim, assumindo a perspectiva de três eixos para o ensino de gramática, apresentamos a questão do tratamento das normas linguísticas – variação, normas, sociolinguística e o ensino de português; em seguida, informações sobre pronomes pessoais e referência, ou seja, questões do funcionamento da língua e, por fim, as suas relações com as práticas de leitura, escrita e oralidade.

2 Tratando de pronomes pessoais na escola: referência, poder e solidariedade

O comportamento dos pronomes pessoais usados em referência aos interlocutores é abordado por Benveniste (1995) como um fato de linguagem, mostrando que pronomes não compõem uma classe homogênea e uniforme, mas espécies diferentes segundo o modo de linguagem do qual são os signos. Uns pertencem à sintaxe da língua e outros às instâncias do discurso. Para o autor, a noção de pessoa dos pronomes é própria somente de “eu” e “tu”, faltando em “ele”. Na proposta de Benveniste, é identificando-se como pessoa única pronunciando “eu” que cada um dos locutores se propõe alternadamente como sujeito.

A forma *eu* só tem existência linguística no ato de palavras que a profere. Há, pois, nesse processo uma dupla instância conjugada: instância de eu como referente, e instância de discurso contendo eu, como referido. Introduzindo-se a situação de “alocução”, obtém-se uma definição simétrica para tu como o “indivíduo alocutado na presente instância do discurso contendo a instância linguística tu”. (BENVENISTE, 1995, p. 278-279, grifos do autor).

É o discurso que constitui o traço que relaciona a “eu” e “tu” indicadores (de pessoa, de tempo, de lugar, de objeto mostrado, etc.) e a presente instância do discurso. As formas pronominais não remetem à realidade nem a posições objetivas no tempo e no espaço, mas à enunciação. Assim, ainda consoante Benveniste, os pronomes pessoais são móveis, ou seja, o “tu” passa a ser “eu” quando o “eu” assume a posição de “tu” no ato da enunciação. De “eu” surgem também outros referenciais que tomam o “eu” como seu ponto inicial, seja para representar proximidade ou distanciamento de lugar ou tempo no enunciado.

Utilizando a enunciação como critério para a classificação das pessoas do discurso, o autor aponta a existência de duas redes de correlação opositiva na categoria de pessoa, sendo a primeira a oposição de “eu/tu”, pessoas efetivas, a “ele”, não-pessoa, e a segunda, a correlação de subjetividade que opõe “eu”, pessoa subjetiva, a “tu”, pessoa não subjetiva. Diferente do que ocorre na relação eu/tu, a terceira pessoa é desprovida da noção de pessoalidade.

Na classe formal dos pronomes, os chamados de terceira pessoa são inteiramente diferentes de eu e tu, pela sua função e pela sua natureza. Eles têm a função de substituir um ou outro elemento do enunciado ou revezam com eles, função esta que pode ser cumprida por elementos de outras classes, não havendo nada em comum entre a função desses substitutos e a dos indicadores de pessoa (BENVENISTE, 1995). O fato é que a terceira pessoa é realmente a “não-pessoa” e o que é preciso considerar como distintiva da terceira pessoa é:

A prioridade 1º de se combinar com qualquer referência de objeto; 2º de não ser jamais reflexiva na instância de discurso; 3º de comportar um número às vezes bastante grande de variantes pronominais ou demonstrativas; 4º de não ser compatível com o paradigma dos termos referenciais como *aqui, agora, etc.* (BENVENISTE, 1995, p. 283).

Na proposta de Benveniste, a 3ª pessoa é fundamentalmente diferente das outras duas, tanto em seu estatuto quanto na sua função. Gramáticos como Bechara (2015), em alinhamento à proposta de Benveniste, consideram as duas pessoas do discurso “eu” e “tu”, e “ele” como a não-pessoa. Os pronomes pessoais designam as pessoas do discurso, sendo a primeira quem fala, a segunda com quem se fala e a terceira de quem se fala, singular e plural, respectivamente.

Quadro 1 – Pronomes pessoais

Número	Pessoa	Pronomes retos	Pronomes oblíquos átonos (sem preposição)	Pronomes oblíquos tônicos (com preposição)
Singular	Primeira	Eu	me	Mim
	Segunda	Tu	te	Ti
	Terceira	Ele/Ela	lhe, o, a, se	Ele, Ela, Si
Plural	Primeira	Nós	nos	Nós
	Segunda	Vós	vos	Vós
	Terceira	Eles/Elas	lhes, os, as, se	Eles, Elas, Si

Fonte: Bechara (2015, p. 172).

Sobre os pronomes oblíquos tônicos com preposição, segundo Bechara (2015, p. 172, grifo do autor),

Se a preposição é com, dizemos comigo, contigo, consigo, conosco, convosco, e não: *com mi*, com ti, com si, com nós, com vós. Empregam-se, entretanto, *com nós e com vós*, ao lado de *conosco e convosco*, quando estes pronomes tônicos vêm seguidos ou precedidos de *mesmos, próprios, todos, outros, ambos*, numeral ou oração adjetiva, a fim de evidenciar o antecedente.

Com relação aos pronomes de segunda pessoa, para Bechara, existem formas substantivas de tratamento indireto de 2ª pessoa que levam o verbo para a 3ª pessoa. “São as chamadas *formas substantivas de tratamento* ou *formas pronominais de tratamento*, a exemplo de ‘você’, ‘vocês’ (no tratamento familiar), ‘o senhor’, ‘a senhora’ (no tratamento cerimonioso)” (BECHARA, 2015, p. 173).

Observamos que, na gramática de Bechara (2015), o pronome “você” é apresentado como uma forma substantiva de tratamento familiar. O autor não esclarece o papel do pronome “você”, uma vez que esse é empregado em larga escala como pronome pessoal reto de segunda pessoa do singular em nosso país. Traz apenas uma pequena observação: “Você, hoje usado familiarmente, é a redução da forma de reverência Vossa Mercê. Caindo o pronome vós em desuso, só usado nas orações e estilo solene, empregam-se vocês como o plural de tu” (BECHARA, 2015, p. 173).

Diferente de Bechara, Castilho e Elias (2012) apresentam os pronomes como integrantes da classe que pode retomar um substantivo previamente enunciado, substituindo-o na sentença. No caso dos pronomes pessoais, apenas o pronome de terceira pessoa, “ele”, é anafórico. Já os pronomes pessoais de primeira e de segunda pessoas, “eu” e “você”, designam os participantes de uma conversação. Juntamente com outras formas que exercem a mesma função, pronomes são designados como palavras dêiticas, uma vez que pronomes são classes de palavras e anáfora e dêixis são classes semânticas, como exemplificado a seguir.

1. O filho da vizinha chegou ontem. O filho da vizinha é estudante.
2. O filho da vizinha **que** chegou ontem é estudante. (A palavra **que** retoma a expressão *o filho da vizinha*) = anafórico (CASTILHO; ELIAS, 2012, p. 84).

3. Você sabe quem venceu a copa de 1966? (A palavra **você** localiza no espaço e no tempo os participantes do discurso) = dêitico (CASTILHO; ELIAS, 2012, p. 85).

Todos os pronomes, segundo o autor, são anafóricos ou dêiticos, mas nem todas as expressões anafóricas ou dêiticas integram as classes dos pronomes. Segundo Castilho e Elias (2012, p. 87), os pronomes pessoais em uso no português brasileiro passam por uma grande reestruturação que repercute: “i) na morfologia, simplificando as terminações verbais; ii) na sintaxe, simplificando as regras de concordância do sujeito com o verbo e iii) na representação do sujeito e dos complementos na sentença.”.

Quadro 2 – Pronomes pessoais

Pessoas	PB Formal		PB Informal	
	Sujeito	Complemento	Sujeito	Complemento
1ª pessoa singular	Eu	Me, mim, comigo	Eu, a gente	Eu, me, mim, Prep.+ eu, mim
2ª pessoa singular	Tu, você, o senhor, a senhora	Te, ti, contigo, (Preposição +) o senhor com a senhora	Você/ocê/ tu	Você/ocê/ cê, te, ti, Prep. + você/ ocê (= docê, cocê)
3ª pessoa singular	Ele, ela	O/a (em desaparecimento), lhe, se, si, consigo	Ele, ei, ela	Ele, ela, lhe, Prep. + ele, ela
1ª pessoa plural	Nós	Nos, conosco	A gente	A gente, Prep. + a gente
2ª pessoa plural	Vós (de uso muito restrito), os senhores, as senhoras, vocês	(Prep. +) os senhores, as senhoras	Vocês/ ocês/ cês	Vocês/ocês/cês, Prep. + vocês/ ocês
3ª pessoa plural	Eles, elas	Ao/as (em desaparecimento), lhes, se, si, comigo	Eles, eis, elas	Eles/eis, elas, Prep. + eles/eis, elas

Fonte: Castilho e Elias (2012, p. 87).

Castilho e Elias (2012) explicam que a segunda pessoa do singular, “tu” tem sido substituída por “você”, que deriva da expressão de tratamento “Vossa Mercê”: Vossa Mercê > vosmecê > você > ocê > cê. A forma “vosmecê” varia com “vosmicê” e “vassuncê”. Vossa Mercê era um tratamento dispensado aos reis. Com o desenvolvimento da burguesia, os novos-ricos quiseram esse tratamento para eles também. Indignado, o rei passou a reclamar Vossa Majestade para ele, lembrando decerto aos burgueses que uma força tinha sido convenientemente erigida defronte ao poço, caso eles resolvessem repetir a gracinha. De todo modo, Vossa Mercê e derivados foi um tratamento cerimonioso dado “pelos de baixo” “aos de cima”.

Em regiões brasileiras em que o tratamento “tu” continua vigente, o uso de “você” traz de volta o antigo distanciamento válido nos tempos imperiais. E onde o “tu” bateu retirada, ele e seus derivados podem reaparecer quando se quer afetar distanciamento, como nesta bronca familiar: “Olhe aí o que o **teu** filho aprontou! Eu **te** falei para vigiar esse menino!” (CASTILHO; ELIAS, 2012, p. 91, grifos do autor).

Conforme podemos observar, Castilho e Elias (2012) dedicam maior atenção ao pronome “você” e seu processo histórico no Brasil do que Bechara (2015), que apresenta o quadro pronominal sem a forma “você” dentre os pronomes pessoais do caso reto, ao passo que aquele apresenta o pronome “você” como pronome de segunda pessoa do singular ao lado do “tu”, registrando, portanto, um fenômeno de variação no PB. Observa-se, porém, que embora apresente as variantes pronominais de uso real no vernáculo brasileiro, a exemplo de “você”, “ocê”, “cê” e “a gente”, o quadro pronominal de Castilho e Elias apresenta uma distinção entre PB Formal e PB Informal. E esta divisão nos causa incômodo: até que ponto as variantes apresentadas no quadro são de fato informais? Castilho e Elias apresentam a forma “a gente” como fazendo parte do português informal, informação questionável em virtude de que, atualmente, o pronome de primeira pessoa do plural “a gente” faz parte do português brasileiro formal (FREITAG, 2016).

As mudanças no quadro pronominal, mais especificamente nas formas de tratamento, se correlacionam com fatores socioculturais. A interação entre os indivíduos ocorre de acordo com os princípios organizacionais de cada grupo social, ou seja, cada cultura elabora o seu próprio sistema. Portanto, a variação nas formas pronominais referenciais é motivada, também, pelas escolhas linguísticas.

Os sistemas linguísticos apresentam mecanismos para designar a posição social dos sujeitos envolvidos em situações de interação social. Brown e Gilman (1960) tratam da estreita associação dos pronomes pessoais com as dimensões fundamentais para a análise da vida social: as dimensões do poder e da solidariedade.

Poder é uma relação entre, pelo menos, duas pessoas, e isso é não-recíproco no sentido de que ambos não podem ter poder no mesmo campo de comportamento. As bases para o poder podem ser de força física, riqueza, idade, sexo, papéis institucionalizados na igreja, no Estado, no exército ou no seio da família. Brown e Gilman (1960) sustentam a ideia de que o poder semântico presente nas relações de tratamento se efetiva linguisticamente através dos pronomes.

Por muitos séculos, o Francês, Inglês, Italiano, Espanhol e Alemão usaram o pronome seguindo a regra de não-recíprocidade T-V entre pessoas de poder desigual e a regra de mutualidade V ou T (de acordo com a associação de classe social), entre pessoas de poder mais ou menos equivalente. Não foi a primeira regra de diferenciação de tratamento entre iguais, mas, gradualmente, uma distinção desenvolvida que às vezes é chamado de T de intimidade e de V de formalidade. (BROWN; GILMAN, 1960, p. 257, tradução nossa)³.

³ No original: "For many centuries French, English, Italian, Spanish, and German pronoun usage followed the rule of nonreciprocal T-V between persons of unequal power and the rule of mutual V or T (according to social-class membership) between persons of roughly equivalent power. There was at first no rule differentiating address among equals but, very gradually, a distinction developed which is sometimes called the T of intimacy and the V of formality."

As línguas românicas de forma geral gramaticalizam as relações de poder e solidariedade no paradigma pronominal. Genericamente, as formas de T são de proximidade em que se pode usar em relações hierárquicas simétricas ou então as formas V em relações assimétricas.

Estudando o processo sócio-histórico das civilizações, sabe-se que “diacronicamente havia apenas um pronome singular T; a forma variante V emerge para se dirigir a uma pessoa que tinha poder superior” (SANTOS; FREITAG, 2013, p. 65). Assim, os pronomes sinalizam linguisticamente relações simétricas e assimétricas estabelecidas.

A não reciprocidade do poder que se dá por meio da linguagem – poder semântico – prescreve usos que se efetivam entre superiores e subordinados. [...] A dimensão de solidariedade pode ser aplicada a toda pessoa que se dirige a alguém, ou seja, na dimensão do poder superior e na do inferior. Pode haver solidariedade no poder superior entre pais, irmãos mais velhos; e não pode haver, ainda com relação ao poder superior, no poder de um funcionário de alto cargo, o que raramente se vê. (SANTOS; FREITAG, 2013, p. 65-66).

A idade, o cargo que ocupa, o grau de instrução e a função exercida dentro de um determinado grupo social, dentre outros fatores, interferem diretamente na maneira como se efetivam as relações pessoais discursivas.

A diferença entre as pessoas [...] implica diferença de poder, e esta causa V, o qual pode ser verificado na forma de se dirigir a T. Assim, quando se ouvem expressões como “mais velho que”, “empregado de”, “mais rico que”, “mais forte que” e, na sala de aula, “mais sábio que”, volta-se para as relações hierárquicas que se estabelecem socialmente e configuram-se no que os autores [Brown e Gilman] chamam de discurso assimétrico. (SANTOS; FREITAG, 2013, p. 65).

No Brasil, nas variedades em que o “tu” não faz parte do repertório de referência à segunda pessoa, essa distinção nos processos de

interação não se perde, ela é realizada de outra forma. A oposição “tu”/“você” não se mantém, mas a relação de poder permanece com o uso de outra forma, a exemplo de “senhor”/“senhora” em relações assimétricas e do “você” em relações simétricas. Ou seja, nas regiões em que o sistema de referência pessoal não tem as duas formas de poder e solidariedade assumidas pelo falante diante do interlocutor, além dos pronomes, quem assume essas formas é o vocativo, que é usado para permitir a manutenção da relação de poder e solidariedade que aparece onde tem as relações T/V.

O português brasileiro oferece pelo menos seis formas (pronominais) para o falante se dirigir à segunda pessoa, de forma direta ou indireta: “você”, “ocê”, “cê”, “tu” e “o senhor”/“a senhora”, e a forma nula, em percentuais variados (SCHERRE *et al.*, 2015, p. 135). As formas “ocê”, “cê”, por não serem identificadas nem na escrita, nem na fala de nossos alunos, assim como a forma nula que ainda não há um tratamento geral e uniforme no português brasileiro e pode gerar ambiguidade, desconsideraremos em nosso trabalho.

Scherre procede a um mapeamento do emprego das variantes pronominais por meio de subsistemas, nos estados e regiões brasileiras, a exemplo do subsistema “só você”.

O uso exclusivo das variantes “você/cê/ocê” do subsistema só você ocorre na região Centro-Oeste (exceto Distrito Federal em registros a partir de 2004); na região Sudeste (Minas Gerais, exceto São João da Ponte; Espírito Santo; e São Paulo, exceto Santos); na região Nordeste (Bahia, em Salvador); na região Norte, em Tocantins (na parte central, sul e sudeste, que recebe forte influência dos mineiros e goianos, nos termos da observação participante do professor Cícero Silva); e na região Sul (Paraná). (SCHERRE *et al.*, 2015, p. 146).

No quadro síntese da distribuição dos seis subsistemas dos pronomes pessoais de segunda pessoa do singular, considerando região e estado, o estado de Sergipe não apareceu por falta de informações disponíveis ou suficientes. Entretanto, Scherre cita uma

pesquisa feita por Cardoso (2008) sobre os percentuais de uso do “tu” em capitais de cinco estados do Nordeste, em que apresenta na Tabela 1 de seu texto, Aracaju (Sergipe) com 6% de uso (SCHERRE *et al.*, 2015, p. 157)⁴.

Araujo e Jesus (2018) relatam resultados de uma pesquisa na comunidade de Moita Bonita/SE, com 120 estudantes do Ensino Fundamental da rede municipal e 69 estudantes de Ensino Médio da rede estadual, em relação aos usos das formas pronominais “tu” e “você”. Esse trabalho teve por objetivo identificar em quais tipos de relações sociais o uso da forma pronominal canônica de segunda pessoa do singular era favorecido/desfavorecido nessa comunidade, considerando a atitude linguística dos estudantes em relação às possibilidades de usos da forma nessa perspectiva.

Os resultados evidenciaram que o uso da forma pronominal *você* é favorecido quando o tipo de relação é simétrico e a díade é amigo/amigo. Quando o tipo de relação é assimétrica, como ocorre nas díades filhos/pais e subordinado/chefe, há o favorecimento da forma *senhor(a)*. A maioria dos informantes avaliou negativamente a forma *tu*, evidenciando que, provavelmente, esta carrega um estigma social na comunidade.

Retomando os estudos sobre os subsistemas dos pronomes pessoais de segunda pessoa e sua distribuição no território brasileiro, segundo a autora, no futuro, se as pesquisas controlarem todas as variantes pronominais singulares de segunda pessoa na função de sujeito, poderemos ter um quadro mais claro dos diversos pares “T/V” no Brasil, nos termos de Brown e Gilman (2003) (SCHERRE *et al.*, 2015).

Assim como os pronomes de segunda pessoa na função de sujeito, as formas de vocativo também participam dos processos de referenciação e da manutenção da hierarquia de poder e solidariedade

4 A descrição da variação na 2ª pessoa do plural em Sergipe é objeto da tese “Os sergipanos falam tu, você ou cê?: variação na expressão da segunda pessoa do singular na fala de universitários” (ARAUJO, em andamento).

na interação discursiva. Os pronomes pessoais e os vocativos mantêm um elo semântico. Os alunos, assim como grande parte da população brasileira, empregam os vocativos e os pronomes referenciais, em um indicativo de que essas formas estão inseridas no repertório pertencente à semântica do poder e da solidariedade.

Em nossa sociedade, há diferentes formas empregadas para referência à segunda pessoa, ao interlocutor: os pronomes você, o senhor, a senhora e os vocativos. Em caso de vocativos, o falante dispõe de uma variedade destes disponíveis com diferentes representações semânticas. Em contextos hierárquicos mais solidários, podem ser usados, entre outros: “cara”, “amigo(a)”, “ô meu”, “brother”. Estes aparecem juntamente com “tu”/“você”. Em situações discursivas preconizadas pela formalidade, em relações de poder, emprega-se, geralmente: moço(a), senhor(a), caríssimo, excelência, doutor(a). Estes, correlacionados às formas pronominais “o senhor”/“a senhora”.

O uso inadequado de determinado pronome ou vocativo pode comprometer a intenção comunicativa do falante e gerar constrangimento. Por isso faz-se necessário o conhecimento metalinguístico sobre pronomes, referência e uso, num trabalho de indução e reflexão sobre adequação de usos de acordo com situações distintas do dia a dia, colaborando para a ampliação da competência comunicativa dos alunos.

A proposta do ensino reflexivo de gramática é levar os alunos a compreender que as escolhas de pronomes são definidas tanto pelas exigências da situação discursiva quanto pela intenção do falante, seja para chamar atenção, estabelecer proximidade ou distanciamento, manter hierarquia, de modo a colaborar com a intenção de seu propósito comunicativo nos diferentes domínios, seja na escola, na família, no trabalho, etc.

Uma abordagem pedagógica nesta perspectiva precisa possibilitar a experiência com as diversas pronominais formas usadas para

referenciar o interlocutor e as relações de poder e solidariedade presentes nessas formas de acordo com o contexto, intensão comunicativa e os interlocutores, em conformidade com os estudos de Brown e Gilman (1960). Esse fenômeno faz parte da gramática da língua e está presente nos processos de interação social vivenciados de forma intuitiva, até então, pelos nossos alunos. Como nossa proposta está centrada nos três eixos para o ensino de gramática, a fim de contemplar o eixo II (aquele que se refere à relação entre expedientes linguísticos e produção de sentidos segundo Vieira, 2007), é importante considerar não só a concepção de pronomes de Benveniste (1995) em referência às pessoas do discurso, mas também suas implicações nas relações de poder e solidariedade que se configura nos processos de interação social, consoante Brown e Gilman (1960).

3 Articulando gramática e relações de poder: a balança das relações sociais

Balança das Relações Sociais (patente requerida) é um recurso desenvolvido para possibilitar a experiência em sala de aula da abordagem da segunda pessoa dos pronomes pessoais do português brasileiro, considerando aspectos morfossintáticos, pragmáticos e sociolinguísticos, segundo a abordagem dos três eixos do ensino de gramática (VIEIRA, 2017) e as relações de poder e solidariedade que envolvem os processos de interação social (BROWN; GILMAN, 1960).

O recurso didático-pedagógico Balança das Relações Sociais contempla os três eixos do ensino de gramática, tendo como ponto de partida a exploração do componente gramatical a partir do eixo III, uma vez que apresenta contextos sociais diversificados, tanto em hierarquia quanto em formalidade, o que favorece o trabalho com a heterogeneidade linguística. Para tanto, almejamos explorar o domínio de estruturas variáveis da língua, a exemplo da variante pronominal de segunda pessoa empregada pelos alunos, considerando aspectos sociais e pragmáticos.

Em relação ao eixo II, a disponibilização de uma variedade de contextos discursivos favorece o trabalho de mediação do professor em instigar os alunos a praticarem a variante usada em situações comunicativas e a mobilizarem seu repertório para organizarem uma sequência textual e produzirem diálogos, contribuindo para que analisem os efeitos do fenômeno linguístico em estudo na produção de sentidos do texto.

Após passar pelas situações do eixo III e do eixo II, por fim, o recurso didático permite exercitar com os alunos a reflexão sobre os usos linguísticos, eixo I.

A Balança das Relações Sociais viabiliza uma reflexão sobre o processo de variação linguística, a partir de *role-plays*, diálogos que são iniciados a partir do objeto pedagógico, em que os alunos naturalmente precisarão fazer uso de referentes pronominais, de forma que a atividade permita desenvolver a consciência de que diferenças sociais também são marcadas linguisticamente.

A Balança das Relações Sociais é um recurso lúdico que possibilita aos alunos, de forma prazerosa, experienciarem os eixos III e II para chegarem ao eixo I, que é o esperado pelo professor. É preciso esclarecer que a Balança das Relações Sociais é um objeto pedagógico (não é um módulo ou sequência didática), e que pode ser utilizado para explorar outros conteúdos gramaticais, a fim de possibilitar a experiência, de modo que, quando o professor for trabalhar o componente gramatical explorado no objeto pedagógico, os alunos já tenham sido sensibilizados para as situações interacionais práticas, contribuindo, assim, com o processo de ensino-aprendizagem.

O objeto pedagógico Balança das Relações Sociais favorece o trabalho com uma série de conteúdos gramaticais, entretanto, exploramos no seu desenvolvimento inicial apenas os pronomes pessoais de segunda pessoa.

Partindo do entendimento de que o estudo da língua deve estar centrado no tripé sistematicidade, interatividade e heterogeneidade,

idealizamos um recurso cujas premissas que norteiam a proposta são:

a) O papel das aulas de Língua Portuguesa deve ser trabalhar os conteúdos gramaticais considerando o contexto e a pluralidade da língua em uso, sem estigmatização de uma variedade linguística em detrimento de outra;

b) A concepção de língua e gramática adotada pelo professor de português deve considerar a língua como produto de interação social e a gramática como um conjunto de regras que o falante domina e que são partilhadas por uma comunidade;

c) Se o tratamento dado aos pronomes no livro didático do aluno não contempla a variação de forma satisfatória, o professor de português precisa encontrar recursos para dar suporte a uma postura pedagógica que considere a dimensão variável da língua;

d) O processo histórico de arcaização do “vós” e consequente substituição do “tu” por “você” em grande parte das regiões brasileiras e também na comunidade sergipana pode influenciar na fala e na escrita dos alunos pertencentes a essa comunidade;

e) As relações de poder e solidariedade, manifestadas nos processos de interação social, devem ser compreendidas com vistas a orientar os usos das formas de tratamento considerando o interlocutor e o contexto de interação social.

O recurso proposto tem por base o uso pragmático da língua e o ensino reflexivo da gramática. O recurso didático-pedagógico proposto favorece uma metodologia pedagógica ativa, uma vez que fornece espaços e contextos discursivos diversos, que demandam situações de formalidade e informalidade para que os alunos, enquanto sujeitos ativos, experienciem o emprego mais apropriado dos pronomes referenciais (“tu”/“você” e “o(a) Senhor(a)”, levando em consideração os interlocutores envolvidos no processo de interação e o contexto discursivo.

O recurso tem como peças principais uma roleta e uma balança (Figura 1). A roleta conta com 40 diferentes espaços que podem ser encontrados em uma comunidade, nos quais as pessoas interagem cotidianamente, a exemplo de uma praça, restaurante, escola, escritório, empresa, etc.

A balança foi pensada por queremos abordar relações semânticas constantes nos usos pronominais, em que algumas formas, socialmente, têm um peso maior do que outras. Para tanto, fizemos uma balança de madeira com dois pratos, nos quais serão colocadas as formas pronominais “tu” ou “você” e “o(a) senhor(a)” para representar as situações de poder e solidariedade que fazem parte dos processos de interação social a que somos expostos cotidianamente, em decorrência do poder aquisitivo, do grau de escolaridade, do cargo que se ocupa, da idade, da intimidade, entre outros fatores. Essa hierarquia entre os interlocutores tem um peso social que, linguisticamente, é expresso por meio dos pronomes.

Figura 1 – Peças do objeto Balança das Relações Sociais



Fonte: Dados da pesquisa.

Além da roleta e da balança, definimos os acessórios e como esses nos auxiliam a atingir o objetivo final, que é identificar a variante pronominal empregada pelos alunos e possibilitar a reflexão destes sobre as relações de poder e solidariedade presentes no emprego dos pronomes.

O recurso conta com 5 elementos acessórios: pesos da balança, envelopes, cartões, placas e fichas. Como pesos para a balança,

usamos 10 porcas de parafusos, sendo 2 maiores e 8 menores. As 8 porcas menores foram sobrepostas uma sobre a outra, totalizando 4 unidades. Ao todo, a balança tem 2 pesos maiores e 4 pesos menores.

Nos pesos, colamos adesivos com os pronomes pessoais “tu” e “você” e o pronome “a(o) Senhor(a)”. Os pesos com os adesivos “tu” e “você” têm massa equivalente e são mais leves do que os pesos com o adesivo “o(a) Senhor(a)”.

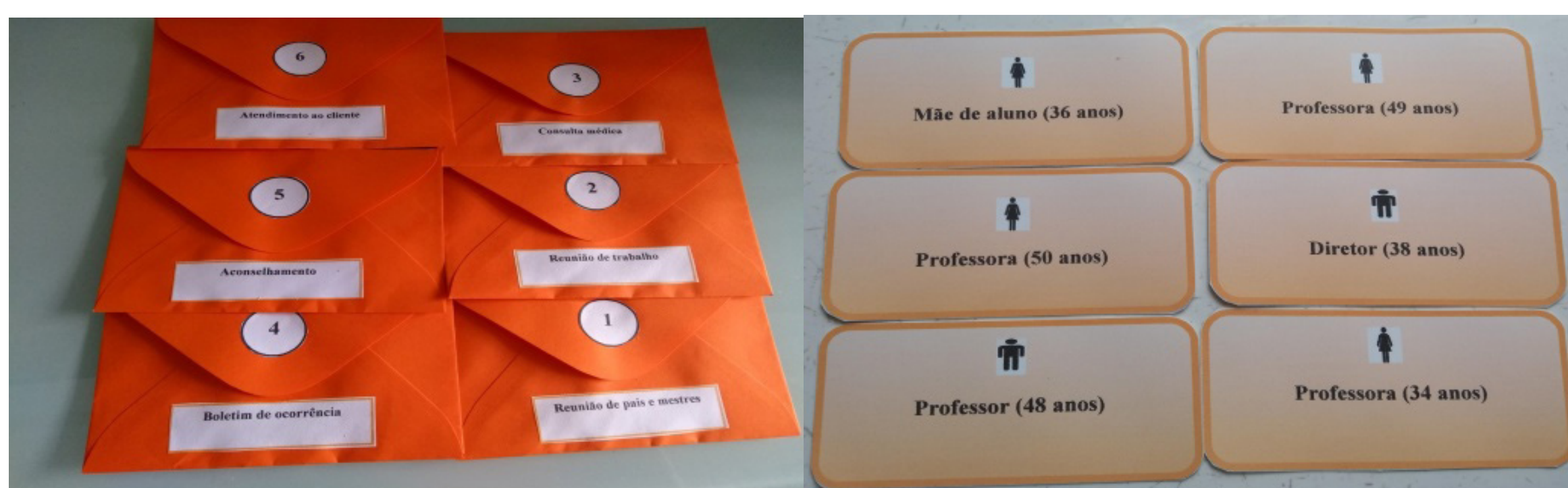
Figura 2 – Pesos da balança do objeto Balança das Relações Sociais



Fonte: Dados da pesquisa.

Os envelopes e os cartões são elementos que se complementam, um traz o contexto discursivo e o outro os interlocutores. Usamos 40 envelopes pequenos numerados de 1 a 40, nos quais constam, na parte de fora, 40 diferentes situações discursivas que podem ocorrer em cada espaço da roleta (encontro de colegas de trabalho, conversa descontraída, atendimento ao cliente, orientação sobre um serviço a fazer, etc.). Dentro de cada envelope foram colocados 6 cartões com os dados dos interlocutores que podem interagir nesses espaços (gênero, idade, profissão/função social), totalizando 240 cartões.

Figura 3 – Envelopes e cartões do objeto Balança das Relações Sociais



Fonte: Dados da pesquisa.

O recurso também conta com 3 tipos de placas diferentes. 1 placa com a gravura de uma balança nivelada, representando a simetria no processo de interação social, 1 placa com a gravura de uma balança baixa do lado esquerdo e elevada do lado direito, representando o desnivelamento, ou seja, a assimetria da inferior para superior e 1 placa com a gravura de uma balança com o lado esquerdo elevado e o lado direito baixo, representando a assimetria de superior para inferior na interação social retratada no decorrer da atividade. São 20 placas de cada, somando um total de 60 placas. A Figura 4 ilustra as placas.

Figura 4 – Placas do objeto Balança das Relações Sociais



Fonte: Dados da pesquisa.

Para a participação dos discentes no recurso, que será definida por sorteio, fizemos fichas numeradas de acordo com o total de duplas participantes. Portanto, o recurso conta com as fichas dos alunos e as do professor, para a realização do sorteio. A seguir, a Figura 5 apresenta o modelo das fichas do professor e do aluno.

Figura 5 – Fichas do professor e do aluno do objeto Balança das Relações Sociais



Fonte: Dados da pesquisa.

Para o desenvolvimento das ações propostas no recurso didático, a execução deve seguir regras (Quadro 3).

Quadro 3 – Regras de uso do recurso didático-pedagógico Balança das Relações Sociais

1. Cada dupla receberá três placas com gravuras de balanças em diferentes posições;
2. Em seguida, cada dupla receberá uma ficha numerada para sorteio, pelo professor, da ordem de participação;
3. A dupla sorteada virá à frente e, como apenas 1 componente irá girar a roleta, essa escolha será feita no par ou ímpar;
4. O componente da dupla, que ganhar no par ou ímpar, girará a roleta;
5. De acordo com o número da roleta em que o ponteiro parar, a dupla deve pegar o envelope de mesmo número, ler a situação discursiva descrita na parte de fora do envelope e, cada um, retirar deste um cartão;
6. Cada membro da dupla deve ler, para toda a classe, a descrição do interlocutor constante no cartão que pegou;
7. A partir desse momento, a dupla tem 2 minutos para cumprir as demais solicitações feitas na atividade (colocar os pesos na balança e criar o diálogo);
8. Com base no espaço indicado na roleta, na situação discursiva descrita no envelope e nos interlocutores de cada cartão, a dupla definirá quais serão os pesos a serem colocados na balança:
 - Se colocará pesos equivalentes em cada lado da balança (“você”/“você”), (“tu”/“tu”) ou (“o(a) Senhor(a)”/“o(a) Senhor(a)”).
 - Se colocará na balança o peso com (“o(a) Senhor(a)”) do lado esquerdo e (“tu” ou “você”) do lado direito.
 - Ou se colocará na balança o peso com (“tu” ou “você”) do lado esquerdo e (“o(a) Senhor(a)”) do lado direito. Identificando o pronome mais apropriado a ser empregado pelos interlocutores na situação específica;

9. Após a colocação dos pesos, a dupla terá que elaborar, oralmente, um breve diálogo, condizente com o referido contexto discursivo.

Exemplo: ESPAÇO: Biblioteca

SITUAÇÃO DISCURSIVA: Empréstimo de livro

INTERLOCUTORES: bibliotecária (40 anos) e estudante (M/16 anos)

EXPECTATIVA DE DIÁLOGO A SER PRODUZIDO: bibliotecária:

_ Você precisa de ajuda? / estudante: _A Senhora sabe me informar em que seção posso encontrar livros de literatura infanto-juvenil?

10. Feita a exposição oral dos diálogos, as duplas deverão justificar, oralmente, a escolha dos pesos usados;

11. Nesse momento, as demais duplas devem levantar uma das placas recebidas. Caso a placa, levantada por alguma ou algumas das duplas, apresente a balança em uma posição diferente em relação à escolha dos pesos da dupla que está respondendo a atividade, a(as) dupla ou duplas que levantou/levantaram a placa discordando também terá/terão que justificar por que discorda/m das escolhas pronominais feitas pelos colegas.

12. Após as justificativas, a dupla que colocou os pesos na balança irá para o seu lugar e em seguida, a próxima dupla será chamada por ordem de sorteio. E assim sucessivamente, até que todo(a)s o(a)s aluno(a)s participem da atividade.

4 Testagem do protótipo Balança das Relações Sociais

No dia 15 de agosto de 2019, iniciamos os procedimentos de testagem do protótipo, que teve a duração de 1 hora e 40 minutos (2 horas/aulas). Assim que entrou em sala, a professora expôs as peças do recurso didático sobre o birô e escreveu na lousa o quadro de situações que a balança poderia assumir no decorrer da aplicação do recurso, a fim de aferir ao final da testagem o total de relações simétricas e assimétricas que surgiram, de acordo com os diálogos produzidos pelos alunos.

Na sequência, a professora solicitou que a turma se organizasse em duplas e deu início à leitura das regras de participação na atividade. Após leitura e explicação das regras de participação, deu-se início ao sorteio das duplas, de forma que todos os presentes, com exceção de três duplas que não quiseram ir à frente, experienciaram o recurso. Participaram dessa aula 30 alunos, os quais foram organizados em 15 duplas.

No decorrer das tarefas propostas, a maior dificuldade percebida foi a elaboração dos diálogos. Todos, sem exceção, demonstraram sentir, na elaboração do texto oral, a mesma dificuldade que enfrentam quando são solicitados a escreverem. Porém, com o incentivo e orientação da professora, os diálogos foram produzidos.

Quanto ao uso dos pronomes, foi ratificado o que já havia sido constatado na atividade de sondagem: os alunos empregaram a forma pronominal “você” em referência à segunda pessoa do singular do discurso, com exceção da dupla 5, em que um de seus componentes empregou o pronome “tu” no diálogo entre duas crianças. Entretanto, este não soube justificar o seu uso.

Em relação às situações de hierarquia, os critérios mais usados foram a idade, a educação e o respeito. O que pode ser justificado pela formação familiar: a orientação que os pais dão aos filhos é de que estes devem tratar as pessoas mais velhas com educação e respeito.

Considerando tanto as duplas que construíram os diálogos quanto as que contestaram os empregos pronominais dos colegas, ocorreram os seguintes quantitativos de critérios hierárquicos: idade – 7, educação – 5, respeito – 2, acostumado – 1, não conhece – 1. Alguns alunos não souberam justificar o uso do pronome. As duplas demonstraram mais preocupação com os interlocutores do que com o contexto discursivo. A seguir apresentamos três excertos dos diálogos produzidos pelas duplas e, na sequência, o quadro 7 com os dados da aplicação do recurso didático, coletados através dos áudios⁵.

5 As duplas e grupos de todas as turmas (6º, 7º, 8º e 9º anos e os juízes-especialistas) foram numerados por ordem de participação na testagem do recurso didático.

1. “ Você é insuportável!” “- O Senhor é muito mal educado!”
2. “- O Senhor pode me dar uma folga na sexta?” “- Não, Senhor!”
3. “- Você tá doente?” “- Sim, Senhor.”

Quadro 4 – Sumarização da testagem do recurso didático na turma do 7º ano

Duplas	Espaço/situação	Interlocutores	Pronomes	Justificativas
1	Supermercado/ Discussão	Vendedor (46)/ Gerente (M/50)	ocê/ o(a)senhor(a)	Dupla: não justificou Contestação: tem que ter educação das duas partes
2	fábrica de cosméticos/ Orientação sobre um serviço a fazer	Empregado (33)/ Patrão (40)	o(a) senhor(a)/ o(a) senhor(a)	Dupla: por educação Contestação: o empregado usa o senhor pela educação e pela idade do patrão.
3	<i>Shopping</i> /encontro de colegas de trabalho	Supervisor (20)/ Gerente (M/28)	ocê/ o(a) senhor(a)	Dupla: 1º usou o critério idade e o 2º educação Contestação: os 2 devem usar o mesmo pronome. Ninguém é superior ao outro.
4	Lanchonete/ compra e venda de lanche	Funcionária (40) Cliente (F/50)	o(a) senhor(a)/ ocê	Dupla: o 1º usou o critério respeito e o 2º não soube justificar. Contestação: não houve
5	Cinema/encontro de amigos	Criança (M/10)/ Criança (F/8)	ocê/tu	Dupla: o 1º usou o critério idade e o 2º não soube justificar Contestação: não houve

6	Empresa/ entrevista De emprego	Candidato (26)/ Candidato (30)	você/você	Dupla: usou o critério idade Contestação: não houve
7	Oficina mecânica/ Serviço automotivo	Mecânico (35)/ Cliente (M/35)	o(a) senhor(a)/ o(a) senhor(a)	Dupla: não soube justificar Contestação: você, porque têm a mesma idade
8	Sala de aula/aula	Aluno (15)/ Professor (30)	você/você	Dupla: já tá acostumado Contestação: o professor é mais velho, o aluno devia usar senhor.
9	Hotel/palestra	Ouvinte (M/35)/ Palestrante (M/50)	o(a) senhor(a)/ o(a) senhor(a)	Dupla: critério educação Contestação: não houve
10	Consultório médico/ Consulta	Médico (35)/ Paciente (M/50)	você/ o(a) senhor(a)	Dupla: 1º não soube justificar e o 2º porque não conhece o médico Contestação: tinha que usar senhor porque o paciente é mais velho.
11	Empresa/ entrevista De emprego	Gerente (M/50)/ Candidato (F/50)	você/ o(a) senhor(a)	Dupla: não soube justificar Contestação: não houve
13	teatro/ conversa durante a peça	Esposa (23)/ Esposa (25)	você/você	Dupla: usou o critério idade Contestação: não houve

Abordar questões voltadas às relações sociais desperta discussões e discordâncias, na maioria das vezes. Ao se explorar uma variedade de situações, com espaços, contextos e interlocutores distintos, o recurso didático não só instiga os alunos a refletirem sobre os usos linguísticos, como também a questionar as escolhas dos colegas. A sua aplicação causou uma euforia nos alunos. Entretanto, durante as participações, a professora se manteve neutra em relação às escolhas pronominais e às discussões que surgiram.

Concluída a participação das duplas, a professora deu o *feedback* coletivo à classe. Nesse momento, foram expostos alguns critérios de hierarquia convencionados pela sociedade nos processos de interação, a exemplo do grau de escolaridade, do poder aquisitivo, do cargo que ocupa, da idade, da intimidade, entre outros, que interferem diretamente no emprego dos pronomes. Em seguida, a professora entregou a cada dupla o questionário de avaliação do protótipo e assim que os alunos responderam, a aula foi encerrada.

O Recurso Didático-Pedagógico possibilita a exploração do fenômeno linguístico estudado a partir de uma diversidade de contextos que demandam situações de formalidade e informalidade, tornar o aluno protagonista de sua aprendizagem, contribuir com o trabalho do professor de adequar o conteúdo à realidade e necessidades da turma, como também, facilitar o entendimento e, conseqüentemente, ampliar o conhecimento dos discentes em relação aos empregos pronominais.

Considerações finais

O recurso didático-pedagógico foi usado para explorar os empregos pronominais em relações hierárquicas e contextos que demandem formalidade e informalidade. O recurso instiga os alunos a repensarem a forma que empregam os pronomes “tu”/“você” e o seu equivalente “o(a) senhor(a)” de acordo com o interlocutor e o nível de monitoramento dos contextos.

O objetivo de nossa proposta interventiva é fornecer dados ao professor sobre a forma como os alunos experienciam o componente linguístico que está sendo explorado no recurso didático para posterior desenvolvimento do conteúdo e, de forma análoga, contribuir para que os alunos não tenham maiores dificuldades de aprendizagem ao fazerem a relação entre o conteúdo estudado e as ações executadas no recurso didático.

O recurso, portanto, permite que a partir da mobilização de um repertório diversificado (eixo III), os alunos organizem uma sequência textual, ao produzirem os diálogos, analisando os empregos pronominais para a produção de sentidos do texto (eixo II), a fim de que reflitam sobre as diferenças sociais como constitutivas de marcas linguísticas (eixo I).

A nossa proposta serve como um norte para o ensino/aprendizagem, permitindo ao professor articular teoria e prática em sala de aula. Para tanto, elaboramos um material de apoio, no qual consta a descrição detalhada de nosso protótipo e um manual de uso. O material está organizado da seguinte forma: primeiro apresentamos o referencial teórico que embasa o nosso produto, na sequência expomos a descrição do protótipo do produto. Nessa etapa, disponibilizamos o projeto do protótipo. Na etapa seguinte, fornecemos o manual de instruções para o professor e exemplos de adaptações do recurso didático-pedagógico a dez conteúdos distintos (em processo de patente).

Referências

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

ARAUJO, A. S.; JESUS, É. A. B. Sociolinguística e ensino: avaliação e atitude linguística no contexto escolar.

Interdisciplinar – Revista de Estudos em Língua e Literatura, São Cristóvão, v. 29, p. 87-107, jan.-jun. 2018.

ARAUJO, A. S.; MENDONÇA, J. de J. Atitudes linguísticas de universitários em relação às formas pronominais a gente e tu. **Tabuleiro de Letras**, v. 12, p. 128-144, 2018.

ARAUJO, A. S. **Os sergipanos falam tu, você ou cê?**: variação na expressão da segunda pessoa do singular na fala de universitários. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe (em andamento).

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 38. ed. ver. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I**. Tradução Maria da Glória Novak e Maria Luísa Neri; revisão Isaac Nicolau Salum. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino Fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, R. W.; GILMAN, A. The Pronouns of Power and Solidarity. *In*: SEBEEK, T. A. (ed.). **Style in Language**. Massachusetts: MIT Press, 1960. p. 253-576.

CARDOSO, P. B.; SOUZA, V. R. A.; QUIRINO, R. R. Como estudantes sergipanos acham que falam? Atitudes linguísticas quanto à variação da primeira pessoa do plural. *In*: ALVES, C. A.; AZEVEDO, I. C. M. de; FREITAG, R. M. K. (org.). **Linguística e literatura: teoria, análises e aplicações**. v. 1. Recife: Pipa Comunicação, 2018. p. 133-144.

CASTILHO, A. T. de; ELIAS, V. **Pequena gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

COAN, M.; FREITAG, R. M. K. Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. **Domínios de lingu@gem**, v. 4, n. 2, p. 173-194, 2010.

CUNHA, M. A. F. da; TAVARES, M. A. **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal: EdUFRN, 2016.

FREITAG, R. M. K. *et al.* Avaliação e variação linguística: estereótipos, marcadores e indicadores em uma comunidade escolar. *In:* FREITAG, R. M. K.; SEVERO, C. G.; GÖRSKI, E. M. (org.). **Sociolinguística e política linguística: olhares contemporâneos**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 139-160.

FREITAG, R. M. K.; CARDOSO, P. B.; GOIS, P. Y. A percepção da variação na primeira pessoa do plural: efeitos do monitoramento estilístico e da urbanização. *In:* LOPES, N. da S.; CARVALHO, C. dos S.; SOUZA, C. M. B. de. (org.). **Fala e contexto no português brasileiro: estudos sobre variação e mudança linguísticas**. Salvador: EdUneb, 2018. p. 65-84.

FREITAG, R. M. K.; CYRANKA, L. F. M. Sociolinguística variacionista e educacional: tendências metodológicas. *In:* GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. de S. (org.). **Ciências da linguagem: o fazer científico**. Campinas: Mercado de Letras, 2014. v. 2, p. 249-290.

FREITAG, R. M. Ko. A mudança linguística, a gramática e a escola. **PerCursos**, v. 18, n. 37, p. 63-91, 2017.

FREITAG, R. M. K. Uso, crença e atitudes na variação na primeira pessoa do plural no português brasileiro. **D.E.L.T.A.**, n. 32, v. 4, p. 889-917, 2016.

GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática. **Working Papers em Linguística**, v. 10, n. 1, p. 73-91, 2009.

GÖRSKI, E. M.; FREITAG, R. M. K. O papel da sociolinguística na formação dos professores de língua portuguesa como língua materna. *In*: MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. (org.). **Contribuições da sociolinguística e da linguística histórica para o ensino de língua portuguesa**. Natal: EdUFRN, 2013. p. 11-51.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

MENDONÇA, J. de J.; ARAUJO, A. S. Evaluation of the pronouns *a gente* and *tu* and of the grammatical patterns of agreement. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 28, p. 1-35, 2019.

MENDONÇA, J. de J. M.; FREITAG, R. M. K. Primeira pessoa do plural com referência genérica e a polidez linguística. **Revista SOLETRAS**, v. 31, p. 39-57, 2016.

MENDONÇA, J. de J.; FREITAG, R. M. K. Indeterminação do sujeito, primeira pessoa do plural e gradação referencial. *In*: CARVALHO, D.; BRITO, D. (org.). **Pronomes: morfossintaxe e semântica**. Salvador: EDUFBA, 2018. v. 1, p. 235-258.

MENDONÇA, J. de J. **Variação na expressão da 1ª pessoa do plural: indeterminação do sujeito e polidez**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe, 2016.

MENDONÇA, J. de J. **Variação na referência à primeira pessoa do plural: especificidade semântica e funções sintáticas**. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe, em andamento.

PINHEIRO, B. F. M.; SILVA, L. S.; CARDOSO, P. B. Como estudantes do ensino médio acham que falamos? Crenças sobre a palatalização de oclusivas e expressão da 1ª pessoa do plural. **A cor das letras**, v. 19, p. 180-195, 2018.

SANTOS, J. C. L.; FREITAG, R. M. K. Construção linguística das relações de poder em comunidades de práticas: controle do tópico e conhecimento. **Forma y Función**, v. 26, n. 2, p. 57-75, 2013.

SANTOS, K. C. dos. **Estratégias de polidez e a variação de nós vs. a gente na fala de discentes da Universidade Federal de Sergipe**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe, 2014.

SANTOS, K. C.; FREITAG, R. M. K. Efeitos de polidez na variação na primeira pessoa do plural. **Veredas**, v. 19, p. 136-159, 2016.

SCHERRE, M. M. P. *et al.* Variação dos pronomes tu e você. *In*: MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. **Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 133-172.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática. *In*: VIEIRA, S. R. (org.) **Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017. p. 64-82.

A relevância da caracterização sociolinguística das comunidades surdas do Brasil

Cássio Florêncio RUBIO

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Introdução

No Brasil, a Língua Portuguesa se constitui em língua oficial e de unidade nacional, entretanto muitas outras línguas estão presentes em comunidades minoritárias de todo o território. Normalmente, esses grupos empregam na comunicação intergrupo uma língua histórica e culturalmente constituída e recorrem à Língua Portuguesa para comunicação nas demais situações, fora de suas comunidades.

Encontra-se em situação de bilinguismo em território brasileiro, por exemplo, parte das populações indígenas, que ainda preserva suas línguas étnicas orais como maternas e, em idade escolar, adquire o português oral e escrito como segunda língua. As comunidades de surdos, em sua maioria, embora com suas peculiaridades, também se encontram em situação de bilinguismo, com o emprego da língua brasileira de sinais (Libras) e do português.

Cabe ressaltar que o contexto de bilinguismo experimentado pelo surdo é bastante complexo e peculiar, e depende de inúmeras variáveis sociais e contextuais, como perfil sociolinguístico dos familiares, atendimento especializado em setores de saúde e educação, políticas governamentais locais, regionais e federais, além da própria avaliação que o indivíduo surdo faz das línguas em contato (Libras e português).

Não obstante, o bilinguismo no qual os surdos estão inseridos, quase sempre, é bimodal, pois opõe modalidades diferentes de língua, com a Libras se apresentando em meio visuo-espacial e o português sendo empregado somente na modalidade escrita.

Essa caracterização excepcional do contexto desses indivíduos supra apontada por si só já constitui motivo para grande heterogeneidade sociolinguística nas comunidades surdas, todavia, associado a isso há ainda o fato de, frequentemente, não haver plena possibilidade de inclusão do indivíduo no ambiente educacional e na vida em sociedade, constituindo-se esse entrave em mais um fator gerador de perfis heterogêneos.

Há ainda outro contexto evidenciado na comunidade, o dos surdos que recorrem ao implante coclear e recuperam parte da audição, ocasionando também o emprego da modalidade oral da Língua Portuguesa em conjunto com a Libras e o português escrito⁶.

É com base nessas constatações preliminares, aliadas a outros subsídios evidenciados ao longo de nossa explanação, que centramos nossa discussão no apontamento da relevância de estudos que permitam caracterizar o perfil sociolinguístico das comunidades surdas brasileiras e, para além disso, que possam revelar a avaliação linguística que os indivíduos dessas comunidades fazem da situação de bilinguismo bimodal vivenciada em seu dia a dia, com as variedades de Libras sendo empregadas no seio das comunidades, e a Língua Portuguesa servindo de meio de comunicação nas demais relações sociais.

1 A visão da sociolinguística sobre as línguas

A Sociolinguística concebe a língua em constante relação com a sociedade, influenciando-a e por ela sendo influenciada (LABOV, 1966). A investigação, segundo essa corrente teórica, centra-se sempre na língua inserida em um contexto social, sendo empregada por usuários reais. Há, nessa concepção, heterogeneidade no indivíduo e, também, na comunidade da qual ele participa.

⁶ Não é intuito deste texto estabelecer debate sobre as diferentes posições assumidas pelas famílias e pelos surdos em relação à surdez.

Dessa forma, a língua é sempre analisada como um *continuum* heterogêneo, que sofre a ação constante de fatores linguísticos e extralinguísticos, que favorecem ou desfavorecem a variação e a mudança.

Segundo Labov (2008), conferem-se valores sociais diferentes a cada uso de uma forma linguística e, assim, essa forma normalmente é ou não selecionada, ainda que inconscientemente, pelos falantes da comunidade de fala, considerando-se, por vezes, as consequências sociais que decorrerão do uso de cada uma delas.

Uma forma linguística ou uma língua pode ser considerada *de prestígio*, se estiver associada a falantes ou grupos sociais de *status* considerado superior. Tal consideração pode ocasionar a reprodução dessa forma ou dessa língua, inclusive por outros grupos sociais, com o intuito de se evitar o preconceito linguístico.

Por outro lado, considera-se *estigmatizada* a forma linguística ou a língua utilizada por falantes desprestigiados socialmente na comunidade, seja por pertencerem a estratos econômicos ou culturais menos prestigiados, seja por possuírem baixo nível de escolaridade, ou ainda por razões étnicas e de espaço geográfico (LABOV, 2008). Na verdade, o estigma se faz pela oposição da forma estigmatizada à forma considerada prestigiada na comunidade. Em qualquer caso, o critério de definição não tem relação direta com padrões linguísticos ou com a eficiência comunicacional; é pautado pela avaliação social atribuída ao usuário da língua. Como consequência dos valores sociais que entram em questão, qualquer fuga dos padrões de prestígio será alvo de preconceito linguístico por parte dos falantes das comunidades de fala, também outra forma de preconceito social, ainda pouco reconhecido. A esse respeito, Gnerre (1987, p. 4) afirma que:

Uma variedade linguística “vale” o que “valem” na sociedade seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. Esta afirmação é

válida, evidentemente, em termos “internos” quando confrontamos variedades de uma mesma língua, e em termos “externos” pelo prestígio das línguas no plano internacional.

Se do ponto de vista social, há uma avaliação das línguas, principalmente se uma língua é a oficial ou padronizada; do ponto de vista linguístico, como aponta Petter (2015), não se pode estabelecer nenhuma distinção entre as línguas, ou mesmo entre uma língua e o que se denomina normalmente de “dialeto”, que nada mais é que uma variedade regional menos prestigiada socialmente. Para a autora, inclusive, a diferenciação com base no conceito de língua e de dialeto não auxilia em nada uma análise linguística, sendo mais frutífero recorrer apenas às designações de língua e de variedade linguística.

Para Petter (2015, p. 14-15):

A língua é um sistema de comunicação constituído por sons verbais (a língua oral) ou por sinais (a língua de sinais) [...] não há nada que distinga de dialeto, que é uma forma de expressão regional, utilizada também com a finalidade de estabelecer comunicação.

Segundo Lucchesi (2015), as línguas irão sempre se constituir por meio de relações sociais entre os indivíduos de uma mesma comunidade, sendo uma forma de interação que possibilita o estabelecimento de vínculos somente experimentados pelos humanos. Elas são sempre fruto da “criação coletiva dos povos” que as empregam, sendo impossível a um indivíduo criar uma língua natural (LUCCHESI, 2015, p. 48).

Com base nessa visão compartilhada pelos sociolinguistas, o olhar se centra na coletividade e na diversidade de situações em que a língua é efetivamente usada e, também, na observação das relações e valores sociais que se estabelecem e se revelam nas interações verbais. Interessa à Sociolinguística os padrões coletivos de comportamento linguístico revelados em seu *habitat* natural, as

comunidades de fala, e interessa também as inúmeras relações estabelecidas entre essas diferentes comunidades.

Não há um limite bem definido entre uma comunidade de fala e outra, pois não é o emprego dos mesmos elementos linguísticos ou o mesmo comportamento linguístico que as define, e sim o efetivo compartilhamento de um conjunto de normas, que podem, inclusive, ser evidenciadas por diferentes comportamentos avaliativos (LABOV, 2008).

Essas comunidades de fala, em determinados contextos, podem não apresentar somente comportamentos diversos em relação ao emprego de uma mesma língua, mas sim em relação ao emprego de línguas diferentes, o que se verifica, por exemplo, em contextos de línguas em contato. Essa realidade não é verificada somente em regiões de fronteira, sendo comum também em países com forte diversidade étnica ou de grande fluxo migratório.

2 O contato entre línguas

Conforme aponta Lucchesi (2008), o contato linguístico é uma prática que sempre ocorreu na história das línguas humanas e é resultante da convivência e do estabelecimento das relações comerciais de troca, ou relações de domínio político, militar, de cultura ou de ideologia entre os povos que possuem línguas diferentes. Os motivos que impulsionam o contato entre línguas são de diferentes naturezas, sobretudo relacionados a problemas políticos e econômicos, como enfatiza Petter (2015).

Um exemplo bastante evidente de contato linguístico se deu com a chegada dos europeus a outros continentes, como a América, a África e a Ásia. Entretanto esse momento histórico não apresenta o princípio desse processo, pois, muito antes da chegada dos europeus a esses locais, já se podia verificar a ocorrência do contato linguístico, já que essas regiões abrigavam povos de diferentes etnias. A esse respeito, Braga *et al.* (2011) apontam inúmeras

situações de contato entre diferentes povos, ocorrendo em período anterior ao da colonização, com línguas das mais variadas filiações genéticas, em todos os continentes citados. Essas situações podem ser comprovadas ainda atualmente, como aponta Petter (2015, p. 242): “O léxico tem sido apontado como a prova mais evidente do contato de línguas, pois ele revela a história da língua e registra, portanto, os possíveis contatos linguísticos e culturais de seus falantes.”.

Concernente ao contato da língua portuguesa com outras línguas, Fiorin e Petter (2014) destacam que, vários séculos após a chegada dos portugueses ao continente africano, são atestadas mais de 700 palavras de origem africana em Angola, como sendo emprestadas ao português, palavras originárias, principalmente, do quicongo e quimbundo. Revelam também os autores que esses empréstimos não foram feitos pelos falantes nativos das línguas africanas, e sim pelos falantes não nativos dessas línguas, principalmente os portugueses.

O processo de contato entre o português e as outras línguas é também bastante evidente no português falado no Brasil, visto que este sofreu a incorporação de contribuições de inúmeras línguas africanas e indígenas brasileiras, conforme apontamento de Lucchesi (2008, p. 153):

[...] até o final do século XVII, o português era apenas uma das línguas faladas pelos cerca de 300 mil habitantes da América portuguesa. Nas províncias mais periféricas, como São Paulo e Maranhão, a língua geral de base tupi predominava. Nas províncias que então impulsionavam o projeto colonial brasileiro, Pernambuco e Bahia, a massa da mão-de-obra escrava lançava mão de línguas francas africanas, como o quimbundo, para se comunicarem entre si. No interior, ao redor dos engenhos, ou nos quilombos, línguas francas africanas conviveriam com variedades pidginizadas ou crioualizadas do português.

Segundo Castro (2001), há mais de 3.500 palavras de origem africana no português do Brasil, com vocábulos relacionados, principalmente, ao campo religioso. As demais estariam relacionadas à culinária, música, dança etc.

Petter (2015) afirma que a estrutura silábica com sílabas mais abertas, muito comum no português brasileiro, teria sido originada também do empréstimo da fonologia de línguas bantas, e pode ser identificada no português de Moçambique e de Angola. Da mesma forma, segundo a pesquisadora, é possível se comprovar a semelhança entre a estrutura morfossintática do português do Brasil e da língua quimbundo falada em Angola. A comprovação desses empréstimos feitos pelas línguas africanas ao português do Brasil e Portugal, até as variedades de português faladas na África, evidencia um processo de contrapartida, embora poucos trabalhos tratem dessa questão, devido, principalmente, à escassez de estudos linguísticos em África e, sobretudo, pesquisas sobre as línguas africanas.

O contato e convívio entre línguas têm também um papel promissor na formação dos *pidgins* e crioulos. Lucchesi (2016) revela que as línguas *pidgins* e crioulas, que se originam do contato linguístico de falantes adultos de línguas diferentes, normalmente, têm um vocabulário que provém, em seu maior número, da língua do grupo dominante no contexto de contato e uma gramática proveniente das línguas do grupo dominado. Para o autor, as línguas *pidgins* e crioulas têm origem a partir de uma necessidade de comunicação emergencial e passam a ser utilizadas pelos falantes no estabelecimento do contato entre pessoas de etnias diferentes, nos primeiros momentos, o que apontará também um léxico reduzido, empregado na formação de sentenças menos complexas de elementos gramaticais, levando, assim, o chamado “pré-pidgin” a apresentar funcionamento pragmático, que depende de forma mais direta do contexto comunicativo. Com o passar do tempo, o povo dominante passa também a empregar esse mesmo código

comunicativo e há uma ampliação do *pré-pidgin*, que se desvencilha das formas do primeiro momento, apresentando, posteriormente, um *pidgin* estável ou expandido.

Como menciona Lucchesi (2016, p. 74), “a criouliização ocorre quando a variedade que se forma na situação de contato se torna a língua materna das crianças da comunidade”. Esse processo se verifica quando acontece uma espécie de empréstimo linguístico de palavras da língua tida como dominante e, em seguida, o emprego de estruturas morfossintáticas das línguas tidas como dominadas.

Rodrigues e Baalbaki (2014), considerando especificamente o contexto de contato observado no Brasil entre a Libras e o português, evidenciam um processo produtivo de empréstimos como recurso de ampliação e renovação do léxico, muito semelhante ao que ocorreu e ocorre com outras línguas orais. As pesquisadoras destacam, inclusive, a “perfeita integração” do empréstimo à língua que o toma. Os empréstimos normalmente ocorrem do português para a Libras, o que se justifica plenamente, para as autoras, por ser a comunidade surda um segmento de minoria linguística, com o emprego de uma língua ágrafa, que aprende a modalidade escrita do português em ambiente escolar, o que já foi apontado anteriormente como um contexto bastante peculiar de bilinguismo.

3 Contextos de bilinguismo

A interferência de uma língua sobre a outra condiciona-se às relações sociais que o indivíduo experiencia em sua comunidade (WEINREICH, 2011). Mackey (1972 *apud* KRUG, 2004) defende que o bilinguismo não é um conceito absoluto e sim relativo e não se deve afirmar que um indivíduo é bilíngue ou não, mas sim em que medida ou sentido ele é bilíngue. Cabe, dentro dessa perspectiva, investigar. Quantas línguas estão relacionadas? Que tipo de língua é empregada e em que situações? Que influências uma língua exerce sobre a(s) outra(s)? Que possíveis oscilações pode haver quanto ao emprego das línguas durante a vida da pessoa? Qual é a ordem de

aquisição? Quais as funções sociais desses usos de acordo com os usuários e com as situações reais? Em resumo, segundo o autor, é essencial, na descrição do bilinguismo, considerar que este irá variar de indivíduo para indivíduo, a depender de fatores como grau, função, alternância e interferência.

Para medir o grau de bilinguismo, Krug (2004) aponta a importância de se verificar as capacidades de escrita e fala, além da proficiência em relação aos níveis constitutivos das línguas em contato. Quanto à função, é importante verificar a externa, observando-se as zonas de contato entre línguas e, ainda, as funções internas, com empregos vinculados ao próprio falante, em situações do dia a dia. Na análise da alternância, analisa-se o quanto as línguas são empregadas em diferentes funções de interação. Na observação da interferência, é considerado o conjunto de elementos de uma língua que pode estar, de alguma forma, presente na outra.

Para Aguilera e Busse (2008, p. 13), em uma situação de bilinguismo, não são apenas as línguas que estão em contato, mas também culturas, que passam a ocupar o mesmo espaço. Além disso, apresentam-se modos diferentes de “pensar e organizar a realidade”, que, por sua vez, revelam-se nos processos de interação. O falante bilíngue emprega duas línguas de acordo com a situação comunicativa, com os interlocutores e com seus objetivos, de forma seletiva, coletiva ou simultânea.

No Brasil, como já mencionado, situações de bilinguismo são verificadas no convívio do português com línguas minoritárias e de minorias étnicas, as quais assumem condição dinâmica e gradativa nas situações de interação social. Esse dinamismo ocasiona não somente o bilinguismo, mas também o biculturalismo, haja vista a necessidade do indivíduo bilíngue de se relacionar e se identificar com os grupos linguísticos em contato, ou seja, há a possibilidade de que esse indivíduo constitua uma identidade com traços de ambas as culturas (AGUILERA; BUSSE, 2008).

Para Moreno Fernandes (1998 *apud* AGUILERA; BUSSE, 2008), o falante bilíngue faz operações com instruções de comunicação nas duas línguas, o que exige, além do domínio da língua, o planejamento de ações relacionado à situação comunicativa.

A análise de situações de bilinguismo, portanto, deve considerar diferentes aspectos, como a comunidade de fala, os papéis e funções sociais, o *status* dos falantes e das línguas e o tópico e o domínio linguístico e social, como destacam Aguilera e Busse (2008).

3.1 Bilinguismo no Contexto dos Surdos

Fernandes e Moreira (2014, p. 57) reiteram que o bilinguismo social que envolve os surdos contempla um contexto de coexistência de “duas (ou mais) formas linguísticas com divisão funcional de uso”, com uma variedade oficial, “respeitada”, o português, já padronizada e empregada na educação formal; e a outra variedade, sem prestígio social, empregada nas situações cotidianas informais, a Libras. Para as autoras, não é a língua que é minoritária ou socialmente invisível, mas a própria comunidade que a fala.

O bilinguismo dos surdos no Brasil apresenta uma configuração na qual a comunidade tem alto grau de identificação com a Libras, empregando-a nas interações surdo-surdo e surdo-ouvinte bilíngue. Por ser de natureza visuo-espacial, há a constituição diferenciada de sentidos sobre o mundo, delineando uma cultura visual, o que assemelha essa comunidade às de grupos étnicos que utilizam línguas minoritárias, como os indígenas, por exemplo.

Independentemente de haver identificação com a sua língua de conforto, apresenta-se ao surdo a imposição da língua oficial do país, o português, pelo qual se devem realizar as interações sociais em diferentes ambientes. Dessa forma, necessariamente, a língua portuguesa assume o *status* de segunda língua para os surdos brasileiros, sendo obrigatória em sua escolarização (FERNANDES; MOREIRA, 2014).

Góes e Barbeti (2014) lembram que os surdos partilham entre si os modos de significação do mundo que não se apoiam na audição, diferentes dos modos da rede de sujeitos ouvintes. Assim, embora possa e deva ser membro de outros coletivos (quanto ao gênero, faixa etária, nível socioeconômico, raça etc.), o surdo tem o direito de pertencer também a seu coletivo, com especificidades culturais, associado ao direito de uma formação bilíngue.

Relativamente a esse direito dos surdos, enfatizam os documentos oficiais que:

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). [...] O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português. (BRASIL, 2014, p. 6).

Essa situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes de português irá depender de uma série de fatores, dentre eles, a aceitação da surdez, o acesso da criança à linguagem usada no contexto familiar (nem sempre, os pais têm o domínio de uma língua de sinais) e a avaliação que a criança e os adultos fazem da língua de sinais e da língua oral presentes no ambiente, ou seja, os valores que as línguas em contato apresentam no “mercado linguístico”, como veremos a seguir.

4 O mercado linguístico e os diferentes status das línguas

No que tange aos diferentes valores atribuídos às línguas, recorreremos à analogia proposta por Bourdieu (1977), para quem as diferentes línguas estão inseridas dentro de um mercado linguístico

e valem o que valem seus falantes. Dessa forma, a autoridade e o poder investido em determinados grupos legitimam uma língua mais do que outras, assim “se os linguistas têm razão em dizer que todas as línguas se equivalem linguisticamente; eles erram ao acreditar que elas se equivalem socialmente” (BOURDIEU, 1977, p. 11).

Ainda segundo Bourdieu (1977), em uma comunidade linguística, grupos hierarquizados, reunidos por diferentes interesses, propõem a instauração da dominação linguística e é a língua que domina o mercado, tomada como norma, que irá determinar os valores atribuídos às outras línguas e às outras expressões linguísticas.

Labov (2008, p. 57) acrescenta que “grupos diferentes têm de responder a desafios diferentes a seu *status*”, ou seja, os usuários de línguas minoritárias, por exemplo, enfrentarão adversidades no emprego de sua língua que os usuários das línguas majoritárias não enfrentam. De acordo com Wardhaugh (1992 *apud* ARAGÃO, 2010, p. 36-37), “os dialetos sociais, originados entre os grupos sociais, dependem de uma série de fatores, sendo os principais deles aparentemente pertencentes à classe social, à religião e à etnicidade”. Dessa forma, a complexa rede de relações pela qual passam os indivíduos em diferentes contextos sociais, culturais e históricos irá influenciar diretamente na “evolução” das línguas, principalmente por permitir o contato e convívio entre elas.

Especificamente no contexto do Brasil, é nítida a presença das variedades de língua portuguesa padrão escrita e culta falada como dominantes no mercado linguístico, relegando às outras formas de expressão e outras línguas papel marginal nas relações sociais.

Há uma atitude subjetiva e consciente do falante em relação às formas linguísticas, que se manifesta, como apontam Coelho *et al.* (2008), em dois níveis, o linguístico e o social. Em uma comunidade linguística, não somente variedades linguísticas de uma mesma língua assumem valores diferentes, com menos ou mais prestígio, mas também, em contextos bilíngues ou multilíngues, as línguas gozam de maior ou menor prestígio.

Petter (2015), em análise linguística centrada no continente africano, afirma que uma língua é considerada dominante em razão do prestígio assegurado pela superioridade demográfica e socioeconômica de seus falantes. Essa dominância, que, por vezes ocorre em nível nacional, causa consequências nas línguas minoritárias, normalmente empregadas por poucas pessoas e com papel público pouco marcante. A autora aponta que há sempre uma competição entre as línguas em contato e um emaranhado de funções que obriga o indivíduo a fazer escolhas a cada ato comunicativo.

Aguilera e Busse (2008) enfatizam que o bilinguismo não é apenas uma situação de trânsito entre línguas, mas um processo complexo de seleção, consciente ou não, entre formas diferentes, relacionadas ao conjunto de informações e de relações sociais que se estabelecem no e entre os grupos. Dessa forma, o emprego de uma língua é influenciado diretamente pela identidade étnica e linguística do usuário e o dinamismo se faz presente em cada processo de interação e de organização dos diferentes grupos sociais.

Nesse contexto, as línguas possuem diferentes papéis nas comunidades em que são empregadas, como veremos na sequência.

5 O papel da língua na comunidade

Silva (2010) defende que a língua é a marca identitária de um indivíduo e, quando se menciona o termo “identidade étnica”, necessariamente se está englobando a língua desse indivíduo. A perda ou a mudança linguística seria, dessa forma, um marco também da perda ou da mudança de identidade, como se observa a seguir:

Por meio da língua, as sociedades humanas elaboram grande parte do conhecimento que detêm acerca do mundo. Por esta razão, quando se fala em perda linguística, inevitavelmente, fala-se também em perda de uma parte substancial da identidade étnica, uma vez que a língua é o principal instrumento por meio do qual se

veiculam pensamentos, crenças, visão de mundo, conhecimentos tradicionais de um povo, dentre outros aspectos. (SILVA, 2010, p. 241).

No tocante à mudança, Petter (2015, p. 213) afirma que “as línguas mudam porque as sociedades onde elas são faladas também mudam, porque estão inseridas na história e por ela são afetadas”. A mudança, enquanto um processo de alteração, significa aceitar que as línguas variam num único período do tempo, ou seja, em um mesmo momento da história.

Essa constatação da variação e mudança é vista como mito e ameaça à unidade linguística, entretanto, como afirma Lucchesi (2015), ao contrário disso, essa unidade da língua é garantida exatamente pela interação entre os usuários. Além disso, a heterogeneidade linguística, diferentemente de se constituir em ameaça à suposta integridade de uma língua, garante a funcionalidade em uma comunidade socialmente estratificada e culturalmente diversa. A flexibilidade da língua permite funcionar plena e eficazmente nos mais variados contextos de interação entre os usuários.

Os usuários das línguas nas comunidades, inclusive, é que atribuirão sempre o valor às formas linguísticas, pois essas formas não carregam em si valores negativos ou positivos. Lucchesi (2015, p. 19-20) demonstra que a divisão socioeconômica do país tem seus reflexos também nos planos das relações sociais e das representações simbólicas, refletindo na língua.

Se há um “*apartheid*” social no país, há também uma divisão linguística, com a norma da língua dominante, o português, de um lado e as línguas minoritárias e as variedades desprestigiadas do outro. Para Lucchesi (2015, p. 24), essa norma não mais se relaciona com as comunidades do Brasil, como vemos a seguir:

Numa sociedade patrimonialista de tradição bacharelesca, o modelo ideal de língua não poderia deixar de ser rebuscado e artificial, engendrando uma primeira contradição entre as formas linguísticas

renovadas que melhor expressam a dinâmica da cultura brasileira urbana e contemporânea, mesmo em sua expressão escrita, por um lado, e as filigranas parnasianas que formam a quintessência do discurso gramatical, por outro.

Como vemos, a análise de situações de bilinguismo ou bidialetalismo não deve se pautar apenas em questões puramente estruturais, pois extrapolam a abstração comumente feita pelos linguistas. Weinreich (1953 *apud* WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006, p. 96) aponta que, ainda que a esfera de atuação de um linguista deva ser puramente linguística, questões de natureza psicológica e sociológica podem ser essenciais na observação da “extensão, direção e natureza da interferência de uma língua sobre outra” e o comportamento de fala de indivíduos bilíngues, por sua vez, é condicionado por relações sociais na comunidade em que vive.

6 Avaliação linguística em contexto bilíngue

A avaliação que um falante bilíngue faz das línguas que possui é bastante complexa, podendo apresentar caráter dinâmico e variável, a depender de questões relacionadas ao contexto situacional e, ainda, às diferentes fases pelas quais ele passa. Krug (2004) verifica que um falante bilíngue pode se identificar mais com uma língua ou com a outra, a depender do contexto em que se encontra, revelando um biculturalismo e uma bicompetência linguística.

Aguilera e Busse (2008) mencionam que o Brasil apresenta situações muito particulares de bilinguismo, pois, apesar de ser um país plurilíngue, apresenta casos de contato entre línguas com uma atitude monolíngue, o que se verifica, principalmente, pela falta de ações que reconheçam a particularidade do multiculturalismo nacional. Essa atitude se reflete até mesmo no ensino, que, por vezes, ignora qualquer adequação metodológica às especificidades dos falantes de línguas minoritárias.

Para Aguilera e Busse (2008), longe de haver reconhecimento e respeito, há atitudes de preconceito quanto às línguas minoritárias, com um discurso ufanista que ignora a história do Brasil, comprovadamente construída por diversos povos, etnias, línguas e culturas. Essas atitudes, segundo Weinreich, Labov e Herzog (2006), se sedimentam ao longo da história nas comunidades multilíngues, o que reforça a necessidade de analisar o macrocontexto da comunidade, incluindo também suas relações com outras comunidades.

Há diferentes fatores que irão motivar a alternância de códigos nos processos de interação dos indivíduos bilíngues, principalmente relacionados: (i) às atitudes subjetivas dos falantes bilíngues sobre as línguas em contato; (ii) às atitudes subjetivas de toda a comunidade em relação ao emprego das línguas; (iii) à especialização dessas línguas para determinados contextos e domínios e; (iv) às atitudes avaliativas relacionadas às culturas das comunidades linguísticas (SILVA-CORVALÁN, 1989).

No contexto dos surdos, a Libras inclui e exclui ao mesmo tempo, pois, como apontam Fernandes e Moreira (2014), enquanto é elemento agregador e experiência cultural coletiva; coloca-se como característica principal de diferenciação e exclusão da comunidade surda, pois, ainda que oficial, possui pouco emprego nas funções sociais em espaços formais.

O direito à Libras como língua materna e como patrimônio linguístico e cultural não é realidade para os surdos, pois ainda predominam: (i) as escolas regulares monolíngues, (ii) a limitação das manifestações cotidianas das crianças surdas, com a imposição do português como língua de interação e instrução e (iii) a negação do direito à diversidade linguística, principalmente porque há total ausência da expressão da arte, da literatura e da pedagogia surda no currículo escolar (FERNANDES; MOREIRA, 2014).

Relatos de adultos que frequentaram o ambiente escolar em período anterior à consolidação das políticas de educação para os surdos denunciam uma educação opressora, com a proibição

do emprego da língua de sinais, a imposição da oralização e da leitura labial, e com total cerceamento do direito de apropriação de sua língua e da cultura visual (STROBEL, 2008). Essa atitude na esfera educacional, reflexo da visão social brasileira, modificada (ou ainda a modificar-se) apenas nas últimas décadas, certamente ocasionou e ocasiona uma avaliação linguística construída sob uma visão nacional monolíngue, ainda que diferentes línguas minoritárias estejam presentes nas comunidades de todo o país.

Considerações finais

Diante do que fora apresentado, reafirma-se a relevância de estudos que evidenciem a caracterização do perfil sociolinguístico das comunidades surdas do Brasil e revelem também a avaliação que essas comunidades linguísticas fazem das línguas em contato no seu dia a dia, a Libras e a Língua Portuguesa, no contexto de bilinguismo bimodal.

Como apresentado previamente, o perfil sociolinguístico e a avaliação linguística influenciam diretamente nos usos linguísticos de determinado indivíduo e das comunidades como um todo. Ademais, o conhecimento das características linguísticas e sociais da comunidade é extremamente relevante para o ensino/aprendizagem de línguas.

O material didático e as práticas pedagógicas devem considerar a realidade sociolinguística dos estudantes, no contexto específico dos surdos, bilíngue. É importante haver congruência entre a realidade linguística e o ensino de língua no ambiente escolar, para que haja proficiência em Língua Portuguesa escrita pelos surdos e evite-se o estigma em relação a sua língua minoritária (Libras). Deve-se reconhecer o papel exercido por cada língua nos diferentes contextos de interação dos surdos, desconstruindo a visão de que somente a Língua Portuguesa é legítima no país e evidenciando a Libras como língua legítima, completa e complexa.

Reitera-se, portanto, a importância de estudos e pesquisas sociolinguísticos que caracterizem cada uma das inúmeras comunidades surdas de todo o território brasileiro, que, por sua vez, subsidiarão a construção de uma fotografia sociolinguística dos indivíduos bilíngues no país, aos moldes da caracterização que já se apresenta para os falantes do português brasileiro.

Referências

AGUILERA, V. A.; BUSSE, S. Contato linguístico e bilinguismo: algumas reflexões para o estudo do fenômeno da variação linguística. **Línguas & Letras**, v. 9, n. 16, p. 11-25, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/1704>. Acesso em: 12 jan. 2020.

ARAGÃO, M. S. S. Variantes diatópicas e diastráticas na língua portuguesa do Brasil. **Graphos**, João Pessoa, v. 12, p. 35-51, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/viewFile/10907/6112>. Acesso em: 5 ago. 2018.

BOURDIEU, P. L'économie des échanges linguistiques. **Langue française**, n. 34, p. 17-34, 1977. *Linguistique et sociolinguistique, sous la direction de Pierre Encrevé*. Disponível em: https://www.persee.fr/docAsPDF/lfr_0023-8368_1977_num_34_1_4815.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRAGA, A.; CABRAL, A. S. A. C.; RODRIGUES, A. D.; MINDLIN, B. Línguas entrelaçadas: uma situação sui generis de línguas em contato. **Papia**, v. 21, n. 2, p. 221-230, 2011. Disponível em: <http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/1706> . Acesso em: 22 jul. 2018.

BRASIL. **Relatório do Grupo de Trabalho designado por Portaria Ministerial para elencar subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2014.

CASTRO, Y. P. **Falares africanos na Bahia**: um vocabulário afro-brasileiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2001.

COELHO, I. L.; GORSKI, E. M.; SOUSA, C. M. N.; MAY, G. H. **Para conhecer a sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 2, p. 51-69, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/05.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

FIORIN, J. L.; PETTER, M. **África no Brasil**: a formação da língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2014.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KRUG, M. J. **Identidade e comportamento linguístico na percepção da comunidade plurilíngue alemão-italiano-português de Imigrante – RS**. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

GÓES, M. C. R. de; BARBETI, R. S. As interações da criança surda no espaço do recreio e sua formação bilíngue. *In*: LACERDA, C.; LODI, A. (org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LABOV, W. **The social stratification of English in New York city**. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1966.

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

LODI, A. C. B.; LUCIANO, R. T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. *In*: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014. p. 33-50.

LUCCHESI, D. **Língua e sociedade partidas**: a polarização sociolinguística do Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

LUCCHESI, D. **Africanos, crioulo e a língua portuguesa**. 2008. Disponível em: <http://www.coresmarcasefalas.pro.br/adm/anexos/10122008232732.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2018.

PETTER, M. M. T. **Introdução à Linguística Africana**. São Paulo: Contexto, 2015.

PETTER, M. M. T. Uma hipótese explicativa do contato entre o português e as línguas africanas. **Papia**, p. 9-19, 2007. Disponível em: <http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/2029>. Acesso em: 22 jul. 2018.

PINO, A. **As marcas do humano**: as origens da construção cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, I. C.; BAALBAKI, A. C. F. Práticas sociais entre línguas em contato: os empréstimos linguísticos do português à Libras. **Rev. Bras. Linguist. Apl.**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1095-1120, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982014000400014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 mar. 2020.

SILVA, M. N. F. Contato entre línguas, perda linguística e identidade étnica: notas sobre o povo parkatêjê. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê**: Letras, linguística e suas interfaces no 40, p. 239-247, 2010. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/40/artigo12.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2018.

SILVA-CORVALÁN, C. **Sociolinguística: teoria e análises**. Madrid: Alhambra, 1989.

STROBEL, K. L. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. Disponível em: http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/karinstrobel.pdf. Acesso em: 12 fev. 2019.

WEINREICH, U. **Languages in contact: French, German and Romansh in twentieth-century Switzerland**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2011. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=FbFxAAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 20 jan. 2020.

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

A variação linguística nas provas de seleção para professores de língua portuguesa da rede pública estadual do Ceará

Vinicius da Silva VIEIRA

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Leticia Freitas ALVES

Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC/CE

Dayane Bezerra de SOUZA

Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC/CE

Aluiza Alves de ARAÚJO

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Introdução⁷

Não é de hoje que discussões concernentes às novas configurações no ensino de Língua Portuguesa (doravante, LP) são frequentes e ocupam considerável espaço na seara dos estudos linguísticos. Nesse ínterim, as mudanças e necessidades que vão emergindo para serem aplicadas em sala de aula, mais especificamente na de LP, são oriundas de diversos eixos dos estudos de descrição e análise linguística que vão se desenvolvendo e produtivamente fornecendo subsídios teóricos e metodológicos para as práticas de ensino de LP.

Não raro, nos meios acadêmicos, enquanto discussão, e nos meios escolares, como aplicação, ouvimos falar de abordagens de ensino em torno da competência comunicativa por meio dos gêneros

⁷ O presente capítulo é resultado de uma pesquisa vinculada ao Laboratório de Pesquisas Sociolinguísticas do Ceará (LAPESCE), pertencente à UECE.

textuais, da apropriação da linguagem como atividade discursiva e do funcionamento da língua como sistema heterogêneo e dinâmico. Todos esses âmbitos – que advêm dos estudos linguísticos e desembocam na escola a fim de tornar mais palpável e concreta a LP para os alunos – podem ser perfeitamente encapsulados na noção de linguagem como prática social, ou seja, contribuem com as situações práticas do cotidiano em que o universo linguístico se põe a serviço da vida real dos sujeitos.

No escopo dessa ampla e importante noção de linguagem como prática social, encontramos as contribuições da Sociolinguística Variacionista, cujo objeto de estudo é a relação entre língua e sociedade, fundamentada por pressupostos teórico-metodológicos que permitem descrever e explicar o fenômeno da variação e mudança linguística. Um desses fundamentos é o princípio da *heterogeneidade ordenada* (LABOV, 2008), segundo o qual o caráter variável da língua é sistematizável, e não caótico (como talvez se possa pensar), uma vez que tal variação é governada por forças intrínsecas e extrínsecas à estrutura linguística. Esse viés teórico rompe com uma concepção homogênea e estática da língua, explicada apenas pelo que lhe é imanente (SAUSSURE, 2012), e passa a investigá-la empiricamente.

É tendo em vista essa constituição dinâmica e heterogênea da língua que o ensino de LP encontra, nos estudos sociolinguísticos, subsídios para a implementação de novas abordagens, que levem os alunos a compreender a língua não como uma abstração desencarnada de sua realidade, mas como eficaz ferramenta para suas práticas sociais que abrangem a leitura e a escrita. Tais contribuições podem ser encapsuladas pelo que os estudos que buscam traçar a relação entre variação linguística e ensino denominam de *Sociolinguística Educacional* (BORTONI-RICARDO, 2004; CYRANKA, 2015). Nesse prisma, com efeito, “[...] muitos profissionais – autores de materiais didáticos, professores, coordenadores – já vêm buscando, em suas práticas, caminhos para uma pedagogia da variação linguística” (VIEIRA, 2013, p. 65), não obstante seja uma tarefa bastante desafiadora.

Diante dessas reflexões, sumariadas introdutoriamente, o nosso objetivo, no presente capítulo, é analisar e discutir a presença do fenômeno da variação linguística em questões de provas de concursos para professores de LP da rede pública estadual do Ceará (SEDUC-CE), averiguando como são elaboradas essas questões que avaliam os candidatos quanto aos conhecimentos sobre a variação linguística requisitados ao docente de LP.

Constituindo um breve estado da arte com trabalhos que se aproximam, ainda que minimamente, da nossa proposta investigativa, autores como Andrade (2015), Andrade e Freitag (2016), Lavor e Viana (2019), Vieira, Lavor e Araújo (2019) e Vieira, Lé e Araújo (2020) apresentaram, em suas pesquisas, análises do fenômeno da variação linguística em outros tipos de provas, como Vestibular, ENEM e ENADE. Quanto a estas, as pesquisas de Andrade (2015) e Andrade e Freitag (2016) concluíram que o ENEM precisa explorar, de forma mais efetiva, o variacionismo e a heterogeneidade ordenada da língua, embora tais assuntos já estejam presentes nas provas que analisaram; já a pesquisa de Lavor e Viana (2019) indicou que as recomendações dos PCN têm sido cada vez mais respeitadas nos certames do ENEM. O estudo de Vieira, Lavor e Araújo (2019), por sua vez, investigou se a variação linguística era contemplada, segundo as recomendações dos PCN de linguagens e códigos, nas provas de LP gerais e específicas dos Vestibulares da Universidade Estadual do Ceará (UECE) realizados na última década (2009-2019); os autores chegaram à conclusão de que tais diretrizes não foram seguidas na elaboração das questões sobre variação e que o número destas se mostrou ínfimo nas referidas provas, apesar de os programas de conteúdos presentes nos editais contemplarem o referido assunto para as provas gerais e específicas. Já em uma investigação inédita, Vieira, Lé e Araújo (2020) analisaram e discutiram o fenômeno da variação linguística em provas do ENADE para os alunos concludentes dos cursos de Letras, concluindo que esse conteúdo se mostrou contemplado com uma razoabilidade significativa, ou seja, apesar de não terem ocorrido em número elevado, as questões sobre Sociolinguística apresentaram-se com

regularidade e alta qualidade de elaboração, indicando um olhar atencioso do ENADE para avaliar a postura do futuro profissional de Letras em relação a essa abordagem.

Ratificamos que esses foram os estudos encontrados que mais se assemelharam ao nosso objeto neste capítulo, por investigarem questões sobre variação linguística em certames; contudo, especificamente no que respeita a essas questões em concursos para professores de LP, nada encontramos após nossas pesquisas prévias e até a escrita do presente trabalho, o que atribui tom de originalidade à investigação que ora empreendemos com este capítulo. Traçamos, como hipótese inicial, que a variação linguística está presente nesse tipo de prova que avalia e seleciona professores de LP para a rede pública, por acreditarmos fazer parte das práticas docentes destes a capacidade de explorar minimamente a importância da Sociolinguística, com seus conceitos e desdobramentos. Portanto, a relevância deste estudo se justifica pela necessidade de analisar como os professores de LP são avaliados quanto aos seus conhecimentos e posturas relativos à variação linguística, fugindo um pouco ao costume de se investigar esse objeto bem mais no que diz respeito aos alunos.

Em termos de composição retórica, o presente capítulo, além desta primeira seção introdutória, contém mais seis seções: na primeira, traremos algumas reflexões teóricas em torno da Sociolinguística na sala de aula; na segunda, explanaremos considerações acerca do professor de LP e o ensino da variação linguística; na terceira, descreveremos como ocorrem os concursos para selecionar os professores da rede pública estadual cearense; na quarta, discorreremos acerca da metodologia que utilizamos para este estudo; na quinta, apresentaremos a parte analítica da investigação que empreendemos; e na sexta e última, arremataremos com nossas considerações finais.

1 A sociolinguística na sala de aula

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) são documentos criados pelo Ministério da Educação, publicados em 1997 (Ensino Fundamental) e 2000 (Ensino Médio), com o intuito de auxiliar os agentes escolares nas práticas pedagógicas diárias. Esses documentos são de suma importância para a educação básica brasileira, pois, por meio das diretrizes e da divisão dos conteúdos da grade curricular, visam à formação cidadã do discente.

Na introdução do volume 2, que trata da LP, após um panorama sobre as falhas existentes no aprendizado dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, constatou-se a necessidade de retomar o debate das condições do ensino da LP no Brasil e incorporar novas pesquisas que vinham sendo desenvolvidas pelos estudos da linguagem:

As condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso. (BRASIL, 1997b, p. 20).

Conforme observamos na citação do documento, já é dada uma abertura para a inclusão dos estudos da Sociolinguística na sala de aula do ensino básico. Isso fica cada vez mais evidente quando noções incorporadas pelos estudos sociolinguísticos são tratadas de forma frequente nos PCN:

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. (BRASIL, 1997b, p. 26).

Já nesse excerto do documento, percebemos a preocupação com a necessidade da inclusão do estudo das variedades linguísticas no cotidiano escolar, de forma a desmistificar conceitos negativos preestabelecidos pela sociedade. Conceitos esses que podem aprofundar as diferenças sociais determinadas pelos grupos e pelas pressões da sociedade. É em contracorrente a isso que “[...] todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar [os alunos] a utilizar os textos de que fazem uso, mas é a de Língua Portuguesa que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático” (BRASIL, 1997b, p. 26).

Outro documento norteador e bem mais recente para a educação básica brasileira é a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), prevista já na Constituição de 1988, mas tendo a sua primeira versão publicada somente em 2015. O documento, que possui caráter normativo, determina as aprendizagens essenciais, por meio de habilidades e competências, que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica. O currículo comum proposto aborda a variação linguística de forma bastante semelhante ao tratamento dado pelos PCN, uma vez que uma das competências específicas estabelecidas na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias para o Ensino Médio é:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 481).

Inegavelmente, o contexto é determinante no uso das variedades linguísticas. O português brasileiro (assim como as demais línguas), por exemplo, possui variações sociais, regionais, estilísticas, que culminam em diversas variedades não só entre os falantes, mas também dentro do sistema linguístico do próprio indivíduo. Assim, o falante de português cearense pode apresentar marcas lexicais e

fonológicas (dentre outras) características da sua região e diferentes de um falante do Mato Grosso, mas também pode variar dentro de sua própria fala, como quando oscila entre a formalidade e a informalidade (variação estilística). Estar consciente de todas essas variações conduz o falante a uma conduta mais ampla e menos preconceituosa, uma vez que ele entende que não há uma variedade correta, e sim diversas possibilidades do uso da língua. Desse modo, como afirma Cyranka (2015, p. 33), indubitavelmente “[...] a Sociolinguística Educacional, a pedagogia da variação linguística tem um importante papel a desempenhar nessa área de ensino”.

Compreendemos, ainda, que o português é multilíngue, na perspectiva em que assume uma identidade diferente em cada país dos quatro continentes que o utiliza (JORGE, 2008, p. 22). Segundo esse mesmo autor, a ideia do monolinguismo, em se tratando de LP, é um mito. Mesmo dentro do português brasileiro, não podemos falar de monolinguismo, noção que já vemos abordada nos documentos oficiais mencionados.

Com efeito, é por meio das práticas em sala de aula, do acesso à educação básica, que podemos reduzir as barreiras sociais, mas, como explana Monteiro (2000), essas barreiras vão além da escola e, para serem dirimidas, requerem mudanças na estrutura social. No entanto, a escola que, no passado, foi uma grande disseminadora do preconceito linguístico, hoje já passa a ter consciência de seu papel social na luta contra as desigualdades. É sobre esse ponto, sobretudo no que diz respeito à Sociolinguística na sala de aula, que trataremos na próxima seção.

2 O professor de LP e o ensino de variação linguística

Conforme colocamos na seção anterior, as noções da Sociolinguística devem estar inseridas em sala de aula por serem de suma importância ao desenvolvimento cidadão e, naturalmente, à redução de barreiras e de preconceitos. Diante disso, pensando

no processo de aprendizagem, é capital voltarmos nosso olhar à pessoa do professor de LP, figura mediadora desse processo (BRASIL, 1997a).

Nas *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras* (BRASIL, 2001), notamos que a preocupação do Conselho Nacional de Educação também muito se assemelha à dos PCN, sobretudo ao afirmar que:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. [...] o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, *além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais*. (BRASIL, 2001, p. 30, grifos nossos).

Durante os anos de sua formação universitária, o professor de LP compreende a relevância de manter acessível aos alunos o fato de que a sua língua materna não funciona de maneira tão homogênea quanto o apregoado pelo senso comum. O professor deve propiciar ao aluno a compreensão de que as variedades de sua língua, *suas variedades*, longe de pertencerem ao binômio *certo vs. errado*, devem ser entendidas como verdadeiras e relevantes; logo, “não se trata de ensinar a falar ou a fala ‘correta’, mas sim as falas adequadas ao contexto de uso” (BRASIL, 1997b, p. 20). É essencial salientarmos que o ensino das diversas variedades inclui o ensino da norma padrão e da norma culta, pois são imprescindíveis para que o discente possa se adaptar às mais diversas situações comunicativas em suas práticas de letramento.

Aí, então, encontra-se o verdadeiro ponto quando se trata da relação entre o professor de LP e a Sociolinguística. O ensino das variedades visa ao reconhecimento da pluralidade existente nas línguas e, conseqüentemente, à desmistificação de uma variedade ser

melhor do que outra, uma vez que não há argumento linguístico que dê suporte a essa ideia (COELHO *et al.*, 2018). Assim, não é produtivo tentar reduzir as muitas facetas de uma sociedade para caberem em apenas uma variedade, dita ou preconizada como “correta”. Nesse sentido, a consideração do estatuto heterogêneo e dinâmico da língua – por meio da legitimação das diferentes variedades e da apropriação de conceitos como *adequação* e *inadequação* – é uma grande auxiliar não só para a prática de ensino dos professores de LP ou para o desempenho dos alunos nas disciplinas escolares, mas também para as demais situações comunicativas e práticas sociais em que a linguagem está inserida.

A questão é que, consoante advoga Cyranka (2015, p. 34), “cabe ao professor reconhecer, na linguagem, esse instrumento de libertação e ampliar as competências linguísticas dos alunos, a partir daquelas com que eles chegam à escola, sem negá-las, mas reconhecendo nelas importante aquisição já consolidada”. Dessa forma, é evidente que o docente deve levar em consideração as experiências já trazidas pelo aluno, provenientes de sua vivência de mundo, utilizando-as como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos. O professor deve partir do princípio de que seu papel não é ensinar o aluno a falar a LP, uma vez que ele já domina alguma de suas variedades, mas, por meio de atividades pedagógicas, expandir sua competência comunicativa (CYRANKA, 2015).

A ideia de *competência* já havia sido abordada por Chomsky em seus estudos. No entanto, Hymes (1972) atualizou o conceito de competência chomskyana, deixando-o mais abrangente, por meio do acréscimo das noções de *adequação* e de *viabilidade*. Ao falar de viabilidade, Bortoni-Ricardo (2004) a associa a recursos comunicativos, ou seja, para adequar a sua fala ao momento comunicativo, o falante precisa conhecer recursos de diversas naturezas: “gramaticais, de vocabulário, de estratégias retórico-discursivas etc.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 74). Assim, a competência comunicativa é a

capacidade de conseguir adequar os recursos comunicativos aos mais variados contextos de uso. É nesse momento em que temos a inserção e o direcionamento do professor. Quando a criança chega à escola, ela já possui competência linguística. No entanto, apesar de já ser competente, é necessário que ela amplie sua competência comunicativa, isto é, a habilidade de “produzir e compreender textos nas mais diversas situações de comunicação” (TRAVAGLIA, 1996, p. 19). Essa habilidade sociocomunicativa é fortemente subsidiada pela Sociolinguística, bem como desenvolvida no estudo formal de LP, pois é possível que os meios em que a criança esteja inserida não lhe proporcionem a possibilidade de entrar em contato com os diversos recursos comunicativos.

A próxima seção versará sobre a seleção de professores de LP para a rede pública estadual cearense, foco de nossa investigação.

3 A seleção de professores de LP para a rede pública estadual do Ceará

Para assumir o cargo de professor efetivo nível A na rede básica de ensino público do estado do Ceará, o candidato deve ter licenciatura plena em Letras, reconhecida pelo MEC, com habilitação em LP, e submeter-se a concurso público previsto em edital publicado no Diário Oficial do Estado/Ceará. As últimas edições desse concurso ocorreram em 2009, 2013 e 2018, tendo sido os dois primeiros promovidos pela banca Cespe/UnB e o último pela CEV/UECE.

Os concursos normalmente estão divididos em prova objetiva, prova didática e prova de título. No entanto, manteremos o foco apenas nas provas objetivas específicas. Observemos, na sequência, a Tabela 1, que explicita a divisão de conteúdos entre as questões nos referidos concursos:

Tabela 1 – Descrição das provas de concursos da SEDUC-CE

Ano	Questões de conhecimentos básicos	Conhecimentos básicos	Questões de conhecimentos específicos	Conhecimentos específicos	Capacitação Profissional ⁸	Total de questões
2009	20	- Educação brasileira: temas educacionais e pedagógicos; - Língua Portuguesa; - Raciocínio lógico.	40	- Literatura; - Leitura; - Produção de Texto; - Análise Linguística.	30	90
2013	30	- Administração pública; - Legislação Básica da Educação; - Educação brasileira: temas educacionais e pedagógicos; - Língua Portuguesa; - Raciocínio lógico.	50	- Literatura; - Leitura; - Análise Linguística.	—	80
2018	30	- Educação brasileira: temas educacionais e pedagógicos; - Administração pública; - Língua Portuguesa; - Leitura e interpretação de dados e indicadores educacionais.	50	- Literatura; - Leitura; - Análise Linguística.	—	80

Fonte: Elaborada pelos autores.

⁸ Não foi especificado em edital o conteúdo programático desta prova. Assumimos, então, que esta trabalhou o mesmo conteúdo cobrado na prova de Conhecimentos Específicos.

A parte de conteúdos básicos era aquela comum a todas as licenciaturas abertas nos editais, ou seja, um candidato que pleiteava a vaga de professor de Matemática, por exemplo, deveria se submeter à mesma prova de conhecimentos básicos que o candidato a professor de LP.

Os dois últimos editais (2013 e 2018) contemplaram, na parte dos conteúdos programáticos específicos para LP (mais expressamente no tópico de *análise linguística*), a “variação linguística e [o] preconceito linguístico, observando os níveis de linguagem presentes em gêneros textuais” (CEARÁ, 2013, p. 24; CEARÁ, 2018, p. 79). Isso muito nos diz sobre a crescente valorização do tema nos últimos anos. O concurso de 2009 trazia a análise linguística não na perspectiva de Geraldi (2012) – em que se mesclam questões tradicionais e amplas sobre o texto, sempre na busca de um sujeito atuante, não apenas analista do sistema –, mas como sinônimo de gramática tradicional, privilegiando conteúdos que os estudos linguísticos, desde a década de 80, vêm diagnosticando como insuficientes para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita (MENDONÇA, 2006).

Não entendemos o motivo pelo qual o concurso de 2009 não incorporou, em seus conteúdos, essas inovações, visto que, no período de sua aplicação, os PCN já haviam sido publicados há doze anos. Além disso, podemos perceber, na Tabela 1, que o concurso de 2009, conforme seu edital, contava também com uma etapa nomeada “Programa de Capacitação Profissional” (anterior à prova de título), de caráter classificatório e eliminatório, que consistia em um curso de 180 horas/aula (80 horas presenciais e 100 horas a distância). Ao final desse curso, como uma parte que lhe era integrante, os candidatos foram submetidos a uma avaliação de mais 60 questões objetivas. Destas, 30 eram voltadas para os candidatos a professores de todas as disciplinas, abrangendo conhecimentos de português básico, de raciocínio lógico e de educação brasileira e pedagogia; as outras 30 questões abordavam conhecimentos específicos para cada disciplina e sobre elas também nos deteremos em nossa

análise relativa ao concurso de 2009. Por essa razão, para nossa investigação de questões com o conteúdo da variação linguística nos 3 concursos, disporemos de 4 provas objetivas, devido a essa peculiaridade do concurso de 2009.

Na próxima seção, apresentamos o tratamento metodológico que demos a essas questões.

4 Metodologia

Nesta seção, apresentamos os aspectos metodológicos de nossa investigação e descrevemos um pouco sobre como coletamos os nossos dados até chegarmos à análise. Para a realização desta pesquisa, primeiramente, baixamos, em formato eletrônico⁹, as provas dos três últimos concursos para professores da rede pública estadual do Ceará.

Baixadas as provas e conhecidas as suas especificidades, que descrevemos na Tabela 1 da seção anterior, fizemos uma cautelosa verificação das partes específicas das 4 provas e capturamos as questões que contemplassem o fenômeno da variação linguística, construindo, assim, o *corpus* para nossa análise. Após localizarmos essas questões e as recortarmos, partimos para a análise de algumas delas – o que apresentaremos na próxima seção deste capítulo –, averiguando e discutindo como foram elaboradas tais questões. Contudo, para prosseguirmos a análise e fazê-la de uma maneira completa, percebemos que as questões encontradas abordavam os conteúdos atinentes à variação linguística de duas maneiras diferentes quanto à estruturação elaborativa: determinado número de questões abordavam-nos de forma *integral*, ou seja, em toda a sua elaboração (comando, descritor e distratores), elas avaliavam os professores acerca desse conteúdo; outra quantidade de questões tratava este de maneira *parcial*, ou seja, contendo apenas partes de sua elaboração (distratores ou texto-base, caso houvesse) que

⁹ Como se trata de provas de certames que, após realizados, são disponibilizadas na internet, entendemos que estão em domínio público, podendo, então, ser utilizadas para fins de pesquisa.

traziam assuntos atinentes à Sociolinguística. As figuras 1 e 2, a seguir, ilustram, respectivamente, questões do tipo *integral* e *parcial* retiradas de nosso *corpus*, com base em nossa percepção.

Figura 1 – Exemplo de questão integral

QUESTÃO 48

Ao ler os PCN, muitos professores sentem que estão diante de um material idealista e utópico, supondo não haver respaldo científico que justifique a aplicação das ideias apresentadas. Enganam-se os que pensam dessa forma, pois os PCN, na verdade, reúnem resultados e pressupostos teóricos de pesquisas desenvolvidas no Brasil, desde a década de 70 do século XX, englobando perspectivas linguísticas que vão da sociolinguística à análise do discurso. As informações dos PCN sobre variação linguística, por exemplo, há muito tempo vêm sendo divulgadas em congressos, e esse tópico costuma figurar na grade curricular dos cursos de Letras.

Internet: <www.filologia.org.br> (com adaptações).

A partir do texto acima e considerando o ensino de gramática, assinale a opção correta.

- A) É importante que se retome a noção de adequado e inadequado no que se refere a registros, considerando-se situações, oralidade ou escrita, abandonando-se a noção de erro.
- B) É suficiente que o aluno aprenda a se expressar na variedade padrão da língua portuguesa e em ambientes formais.
- C) Mostrar aos alunos as diferenças gramaticais entre os vários dialetos é dispensável, pois esse estudo é exclusivo dos linguistas.
- D) Ao se abordar a variação linguística, basta estudá-la sob o ponto de vista do registro escrito.

Fonte: UnB/CESPE – SEDUC/CE (2010, p. 9).

Figura 2 – Exemplo de questão parcial

40. Levando-se em conta o fato de que se deve oferecer um ensino culturalmente sensível, tendo em vista a pluralidade cultural, assinale a afirmação verdadeira.

- A) Visitas a museus, parques, fábricas, instituições, universidades, feiras, mercados, teatros, dentre outros, garantem, por si só, o reconhecimento da pluralidade cultural.
- B) As temáticas dos gêneros explorados na escola, como, doenças endêmicas, ecologia, artes plásticas, sistema de trânsito, meios de comunicação de massa, literatura, dentre outras, exploram a linguagem como forma de ação e inserção social e cultural.
- C) Os gêneros explorados na aula de língua estão relacionados ao papel da linguagem e da cultura, no entanto, é um tipo de ação que deve limitar-se ao aspecto meramente interno ao sistema da língua, restringindo-se à atividade comunicativa e informacional.
- D) Deve-se frisar a variação linguística, social, temática, de costumes, crenças, valores, dentre outras; mas sempre cuidando de privilegiar o urbanismo elitizado.

Fonte: CEV/UECE – SEDUC/CE (2018, p. 11).

Como podemos observar, a Figura 1 expõe um exemplo de questão *integral*, pois toda a sua estrutura foi elaborada para avaliar o conhecimento dos professores de LP quanto à postura em relação ao ensino de variação linguística. Há um texto-base que trata da visão dos PCN em relação à Sociolinguística e salienta que esta, costumeiramente, figura como componente curricular nos cursos de Letras. Em seguida, o comando menciona o texto para que se assinale a afirmativa correta, a alternativa A, que traz uma importante premissa variacionista, a do abandono da noção de erro em prol da noção de adequabilidade de registros às situações de uso linguístico. As demais alternativas, embora incorretas, trazem termos atinentes ao conteúdo de Sociolinguística, como *variedade padrão*, *dialetos* e *registro*.

Já no exemplo de questão do tipo *parcial* mostrado na Figura 2, notamos que não foi elaborada considerando apenas o assunto da variação linguística, mas este foi mesclado com outros conteúdos presentes na formação dos professores de LP (no caso, o ensino da cultura a partir dos gêneros textuais); ou seja, algumas partes da estrutura da questão voltam-se em direção à temática sociolinguística. É o caso tanto do comando, que aponta indiretamente, ao mencionar um ensino sensível à pluriculturalidade, para a consideração da relação entre língua e fatores sociais, cerne dos estudos variacionistas; quanto do distrator D, que indica a abordagem da variação linguística, dentre outras formas de variação, como um meio de promoção do ensino tratado no comando da questão.

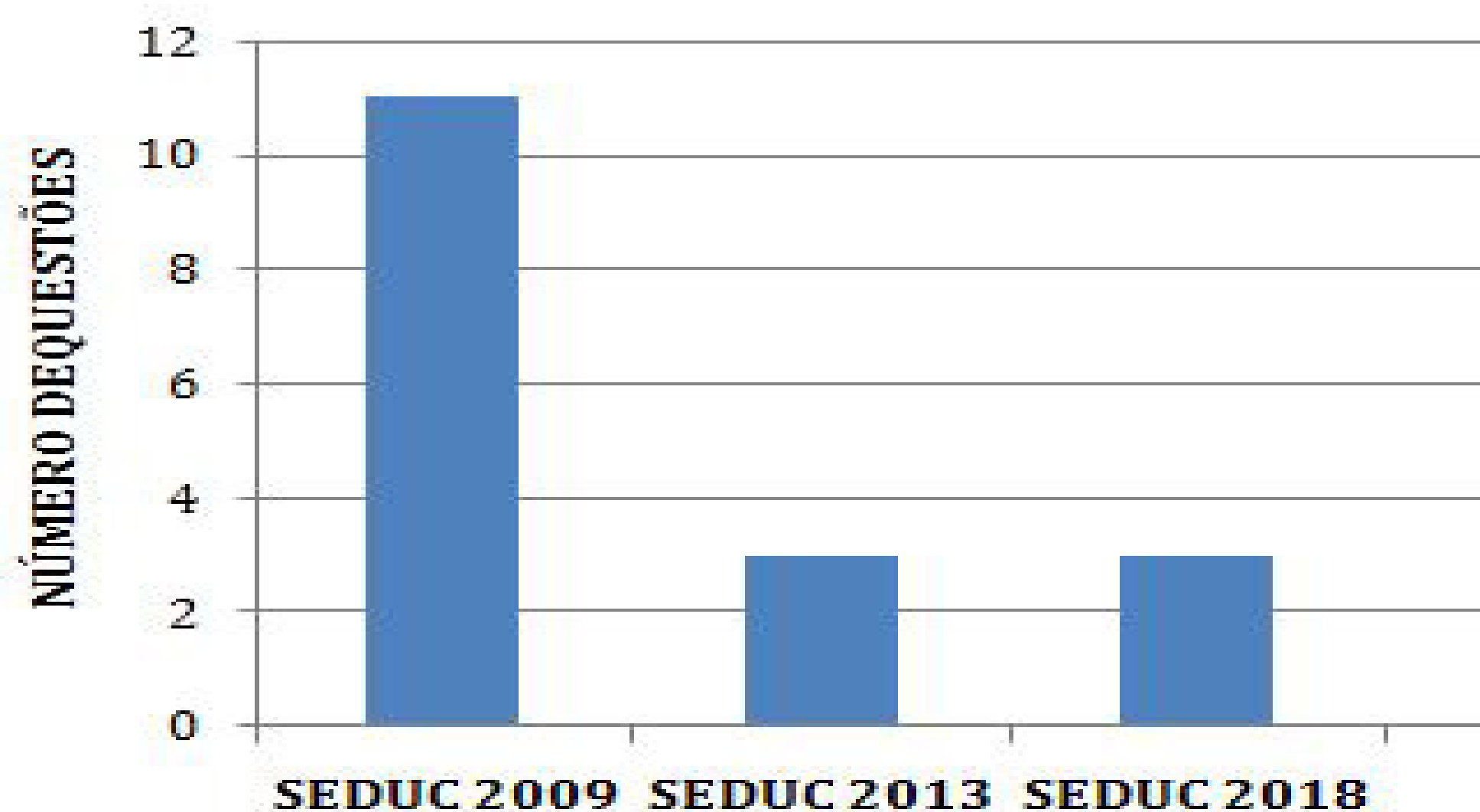
Além dessa categorização relativa à estruturação das questões, descrita anteriormente, identificamos que elas apresentavam três focos avaliativos distintos para aferir os conhecimentos dos concursantes sobre a variação linguística, a saber: o que os professores precisam saber acerca da aprendizagem por parte do aluno; o que eles devem conhecer acerca da própria postura, para uma pedagogia da variação linguística; e os conhecimentos técnicos ou noções básicas da Sociolinguística que eles devem dominar para esse ensino. É em torno desses âmbitos avaliativos que apresentaremos, adiante, nossa análise.

Desse modo, tendo descrito os aspectos estruturais e avaliativos que percebemos a respeito da elaboração das questões sobre variação linguística presentes nas provas de concursos para professores de LP da rede estadual cearense, passamos para a próxima seção, onde apresentamos nossa análise e discussão.

5 Análise do fenômeno da variação linguística em provas para os professores de LP do estado cearense

Para executarmos a análise proposta por este capítulo, foi preciso fazermos um levantamento para checar se ocorriam questões que abordassem o conteúdo da variação linguística, conforme descrevemos na seção metodológica. Embora nosso foco não seja quantitativo, julgamos pertinente elucidar, no Gráfico 1 a seguir, a ocorrência dessas questões nos três últimos concursos da SEDUC.

Gráfico 1 – Ocorrência de questões com abordagem sociolinguística em provas específicas da SEDUC para LP



Fonte: Elaborado pelos autores.

Como podemos constatar no Gráfico 1, identificamos, nos componentes específicos das provas para professores de LP da SEDUC, o número de 17 questões abordando o conteúdo da variação linguística, na junção dos três concursos: 11 questões no de 2009, 3 questões no de 2013 e igualmente 3 no de 2018. Essas questões encontradas, integrais e parciais quanto à *elaboração estrutural*, distribuíram-se nos três concursos também de formas distintas quanto à *elaboração avaliativa*, conforme já descrevemos na seção metodológica. A Tabela 2, que segue, explana a distribuição com base no viés avaliativo, o que é mais importante para esta análise.

Tabela 2 – Distribuição de questões por foco avaliativo em provas específicas de LP

Concurso	Aprendizagem do aluno	Postura do professor	Conhecimentos de Sociolinguística	Total
SEDUC 2009	Questões 31, 32, 37 e 42	Questões 34, 36, 40, 41 e 48	Questões 58 e 59	11
SEDUC 2013	—	—	Questões 64, 79 e 80	3
SEDUC 2018	Questão 48	Questões 35 e 40	—	3

Fonte: Elaborada pelos autores.

A distribuição mostrada na Tabela 1 permite-nos identificar que as bancas examinadoras dos certames preocuparam-se em avaliar os professores em relação ao conteúdo de Sociolinguística sob três âmbitos: a aprendizagem do aluno, conforme os parâmetros de documentos educacionais para a disciplina de LP; a postura que o professor deve ter perante a abordagem desse conteúdo em sala de aula, também subsidiado por documentos educacionais; e os próprios conhecimentos técnicos (teóricos) dos docentes atinentes à variação linguística. É sobre esses três aspectos que nos deteremos, analisando e discutindo algumas das questões elencadas na Tabela 2. Como ponto analítico de partida, observemos a questão mostrada pela Figura 3, a seguir:

Figura 3 – Questão 31 do Concurso SEDUC-CE 2009

QUESTÃO 31

Cada criança ou jovem brasileiro, mesmo de locais com pouca infraestrutura e com condições socioeconômicas desfavoráveis, deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir. Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de grande cidade ou da zona rural deve ter o direito de aprender, e esse direito deve ser garantido pelo Estado.

Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. SEF/MEC/SEF, 1997.

Considerando o texto acima, que apresenta uma das funções do ensino como previsto nos PCN, assinale a opção correta em relação ao ensino de língua portuguesa.

- A Na disciplina Língua Portuguesa, o aluno refina as habilidades de escrita, de fala e de escuta, tornando-se capaz de refletir sobre a modalidade de prestígio da língua e, com isso, corrigir os seus erros gramaticais.
- B Na disciplina Língua Portuguesa, o aluno deve conviver de forma lúdica e crítica com situações de produção e leitura de textos, de modo a entender a multiplicidade da linguagem.
- C Em relação ao aprendizado de Língua Portuguesa, o conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania que o aluno deve possuir está restrito a saber escrever de acordo com as normas gramaticais.
- D No ensino de Língua Portuguesa, não é necessário considerar aspectos como a variação linguística, pois, segundo os PCN, o aluno só deve aprender o que é comum a todos os estados do Brasil, ou seja, a norma padrão.

Fonte: UnB/CESPE – SEDUC/CE (2010, p. 6)

Na questão da Figura 3, o concursante deveria ser capaz de interpretar o texto – fragmento dos PCN que traz uma das funções gerais do ensino de LP – para, então, deparar-se com as alternativas que versam sobre a aprendizagem na disciplina de LP. Para resolver a questão, o professor deveria saber que o aluno não vai às aulas apenas para aprender normas gramaticais, o que invalida os itens A e C; tampouco para assimilar a ideia de que a língua é homogênea, uma vez que a variação é inerente a ela, o que é motivo para descartar o item D e gabaritar a questão, assinalando o item B. Como podemos perceber, tal questão exigiu do professor saber, com base nos documentos educacionais, de que maneira o aluno precisa internalizar a LP, entendendo sua multiplicidade e reconhecendo as diferentes variedades linguísticas existentes, sem foco em absorção de regras gramaticais.

Outras questões dessa natureza – elaboradas em torno do que o professor precisa estar ciente em relação ao aprendizado da variação linguística por parte do aluno – foram encontradas nas provas dos concursos analisadas, das quais extraímos a apresentada na Figura 4 a seguir.

Figura 4 – Questão 48 do Concurso SEDUC-CE 2018

- 48.** Relacione corretamente as competências com as respectivas habilidades, numerando os parênteses abaixo de acordo com a seguinte indicação:
1. Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
 2. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
 3. Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
- () Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.
- () Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.
- () Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.
- () Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.
- () Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.
- A sequência correta, de cima para baixo, é
- A) 2, 1, 1, 2, 3.
B) 3, 1, 3, 2, 2.
C) 1, 3, 2, 3, 2.
D) 1, 2, 3, 3, 1.

Fonte: CEV/UECE – SEDUC/CE (2018, p. 14).

A questão 48, mostrada pela Figura 4, de natureza parcial quanto à estrutura, exige que o professor relacione as competências esperadas dos alunos às suas respectivas habilidades. O professor de LP precisa entender que sua atuação em sala de aula deve levar os alunos também às habilidades linguísticas expressas nos terceiro e quarto parênteses da questão da Figura 4, os quais contemplam tanto a identificação da variação linguística (dos tipos diastrática/social, diatópica/regional e diafásica/estilística/de registro) quanto o reconhecimento de que o uso de uma norma segue uma adequabilidade a distintos propósitos comunicativos. Em outras palavras, a língua em uso é passível de variação porque fatores sociais (faixa etária, sexo/gênero, posição socioeconômica), regionais (localidade, origem) e estilísticos (registro formal ou informal) influenciam diretamente tal uso, conforme os pressupostos labovianos (LABOV, 2008). A questão, portanto, exigia que o professor conhecesse que a aquisição, por parte do aluno, da chamada competência textual – um dos maiores objetivos do ensino de LP na educação básica – passa por considerar a importância de explorar a variação linguística. Ou seja, o aluno, ao se deparar com o texto e priorizá-lo em toda a sua extensão (VIEIRA, 2013), precisa ser

levado, com a ajuda do professor, a identificar e refletir aspectos linguísticos variáveis presentes na tessitura textual dos diversos gêneros trabalhados em sala de aula e veiculados também fora dela.

Além de questões como as discutidas até então, encontramos, em nosso material de análise, aquelas cujo foco avaliativo da elaboração voltou-se não para o que o professor concursante deveria saber acerca da aprendizagem de variação linguística por parte do aluno, mas para a sua própria postura docente perante a abordagem educacional desse fenômeno. É o que exemplifica a questão mostrada pela Figura 5, a seguir.

Figura 5 – Questão 34 do Concurso SEDUC-CE 2009

A seguir, apresenta-se uma tirinha do personagem Chico Bento, de Maurício de Sousa.



QUESTÃO 34

Em relação ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, os PCN sugerem que todas as atividades devem partir da forma como o aluno usa sua língua para que, por meio da análise de sua produção, possa desenvolver sua competência linguística. Considerando a tirinha como exemplo de produção textual de um aluno, assinale a opção correta quanto a uma postura pedagógica adequada em sala de aula, segundo os PCN.

- A Dois aspectos da tirinha podem ser ressaltados em sala de aula: a representação da oralidade de Chico Bento e as marcas próprias do dialeto rural.
- B O professor deve ressaltar que o texto da tirinha apenas contém registros da variedade rural da língua, típica de pessoas com baixo nível de escolarização.
- C Em sala de aula, apenas um ou outro aluno pode produzir texto como o da tirinha, o que torna esse registro irrelevante.
- D Caso o aluno produza um texto como o retratado na tirinha, o professor deve reconhecer que não há possibilidade de ele aprender formas de expressão linguística diferentes dessa.

Fonte: UnB/CESPE – SEDUC/CE (2010, p. 6).

Na questão exposta pela Figura 5, do tipo parcial quanto à estrutura para a nossa análise, o enunciado, seguido de uma tirinha do Chico Bento, é inteiramente direcionado a avaliar a postura pedagógica adequada em sala de aula com base nos PCN. De antemão, o concursante deveria inferir desse comando que “[...] partir da forma como o aluno usa sua língua para que [...] possa desenvolver sua competência linguística” é o mesmo que levar em consideração as variantes linguísticas que os alunos usam comumente e, por estas serem inerentes à linguagem, chegam naturalmente à sala de aula. Em outros termos, ao tomar a tirinha do Chico Bento como uma produção textual de um aluno, o professor de LP deve primeiramente

identificar a diferença, não a descartando nem a taxando, por meio de uma aguçada atenção sobre as variantes de qualquer fenômeno variável que se manifeste na fala ou na escrita (BORTONI-RICARDO, 2004). Em seguida, consoante a mesma autora, o professor deve promover a consciência linguística dos alunos acerca dessa diferença (o que a alternativa A da questão traz como “marcas próprias do dialeto rural”), apresentando-lhe a importância de dar-se conta da variedade que já utiliza e conhecer outras variedades na convivência com os demais colegas, além de aprender gradualmente as normas culta e padrão, as quais a escola deve ensinar. Conhecendo essas práticas de identificação e conscientização da diferença em prol de uma pedagogia da variação linguística, o professor concursante deveria eliminar facilmente as opções B, C, D e E, gabaritando a questão com o item A. Outras questões cujo foco era avaliar a postura docente foram encontradas, como é o caso da representada pela Figura 6 seguinte, presente no concurso de 2018.

Figura 6 – Questão 35 do Concurso SEDUC-CE 2018

35. Leia a historinha *O limoeiro* de Maurício de Sousa.

Legenda:

CB – Chico Bento (falando com um limoeiro que ele plantou)

P – Pai do Chico Bento

M – Mãe do Chico Bento

CB: – Vixi! Como você cresceu! Inté parece qui foi onte qui prantei esse limoeiro! Agora, já ta cheio di gaio! Quase da minha artura! Como o tempo passa, né? Uns tempo atrais, ocê era deste tamanhico! Fiz um buraquinho i ponhei ocê inda mudinha dentro! Protegi dos ventos, do sor, das geada... i nunca dexei fartá água! Imagina si eu ia dexá ocê passá sede! Hoje você ta desse tamanhão! Quero vê o dia im qui ocê tivé mais grande qui eu! Imagina só! Cum uns gaio cumprido cheio di limão i umas fia bem larga, pra dá sombra pra quem tivé dibaxo! Ai, num vô percisá mais mi preocupá c'ocê, né limoeiro? Pruque aí ocê vai tá bem forte! Vai sabê si protegê do vento do sor i da geada, sozinho! I suas raiz vão tá tão cumprida qui ocê vai podê buscá água por sua conta! Ocê vai sê dono doce mesmo! Sabe, limoeiro...Tava pensando...Acho que dispois, vai sê eu qui vô percisá docê! Isso é... Quando eu ficá mais véio! Craro! Cum uns limão tão bão qui ocê tem... i a sombra qui ocê dá, pode mi protegê inté dos pongo di chuva! Ocê vai fazê isso, limoeiro? Cuidá de mim também? Num importa! O importante é qui eu prantei ocê! I é ansim qui eu gosto! Do jeito qui ocê é.
P (para M): – Muié... tem reparado como nosso fio cresceu?

Fonte: *Chico Bento*, nº 354.

Considerando a variação linguística utilizada, assinale a opção que apresenta uma visão preconceituosa a respeito do texto.

- A) O Conselho Nacional de Cultura deveria proibir a publicação da revista, pois o modo de falar do Chico pode influenciar a fala das crianças brasileiras.
- B) Em sala de aula, Chico Bento pode se transformar em um símbolo do multiculturalismo que ali deve ser cultivado.
- C) As historinhas do Chico Bento funcionam como um recurso para despertar nos alunos a consciência da diversidade sociolinguística.
- D) A criação do personagem Chico Bento permite que as crianças com antecedentes urbanos se familiarizem com a cultura rural.

Fonte: CEV/UECE – SEDUC/CE (2018, p. 10).

A questão da Figura 6, por sua vez, toca em uma postura que, antes de ser refletida e exercitada pelos alunos, deve ser assumida pelo professor, que se torna responsável também por dirimir questões

que envolvem a estigmatização e o preconceito relacionados aos usos linguísticos. Trabalhar textos como o da historinha de Chico Bento presente na questão anterior é uma maneira de refutar os rótulos do *certo vs. errado*, banir o preconceito linguístico e abrir caminhos para a legitimação de todas as variedades linguísticas que se manifestam no português brasileiro (BRASIL, 2000). Isso exige que o professor entenda que a norma culta, embora tenha espaço garantido na escola, não deve ser exclusiva no processo de construção da competência linguística do aluno. Por esse motivo, ao se deparar, num texto como a historinha “O limoeiro”, com a presença de variantes como “gaio”, “artura”, “ocê”, entre outras – no caso, típicas da variedade rural –, o professor deve reificar a existência desse dialeto específico, mostrando-o como indicativo da identidade/representação de um indivíduo, o que valida a alternativa B como correta. Textos como esse também são um importante recurso pedagógico que propicia o contato linguístico dos alunos com outras variedades, forjando neles a consciência linguística (BORTONI-RICARDO, 2004) e a inibição do preconceito linguístico. Logo, a noção dessa abordagem pedagógica faria o professor concursante apontar as alternativas C e D como corretas e a A como a incorreta (gabarito da questão, cujo comando solicitava a assertiva com erros).

Analisadas essas duas questões com foco avaliativo na postura docente em relação à abordagem sociolinguística, passemos agora para a análise de questões elaboradas com o intuito de avaliar os conhecimentos técnicos em Sociolinguística mobilizados pelos professores concursantes. É o caso da questão a seguir, na Figura 7, que constou no concurso de 2013.

Figura 7 – Questão 59 do Concurso SEDUC-CE 2009

QUESTÃO 59

A respeito da variação linguística, assinale a opção correta.

- A A variação linguística permite que se façam reflexões sobre a natureza da língua, mas não sobre os fatores geradores da variação linguística.
- B O trabalho com a variação linguística não considera aspectos sociais da linguagem.
- C No âmbito da variação linguística, é possível trabalhar diferentes níveis textuais.
- D A variação linguística considera que a língua muda de acordo com o contexto histórico, cultural e conforme a situação de uso.

Fonte: CESPE/UnB– SEDUC/CE (2010, p. 6).

Julgamos pertinente trazer para o nosso escopo analítico questões como a 59, apresentada pela Figura 7, por considerarmos que, acoplados ao domínio das noções relativas à aprendizagem da variação linguística por parte do aluno e à abordagem desta por parte do professor, devem estar os conhecimentos técnicos do docente relacionados à Sociolinguística. Ancoramos essa afirmação no que defende Bortoni-Ricardo (2004), ao postular que o professor deve ter uma atenção aguçada sobre as variantes dos mais diversos fenômenos variáveis que os alunos empregam; mas, para isso, precisa antes identificá-las e conhecê-las. No caso da questão, o professor concursante deveria entender o que são os “fatores geradores”, ou seja, os condicionadores sociais da variação, para invalidar a alternativa A, uma vez que um dos focos da Sociolinguística é levantar e refletir questões acerca desses fatores; essa premissa, como que automaticamente, levaria o professor a invalidar também o item B. Para gabaritar a questão, marcando o item C, o concursante deveria saber que todos os níveis da análise linguística presentes em um texto estão sujeitos à variação. Por fim, para descartar o item D, o professor deveria perceber que a alternativa, embora não estivesse errada, estava incompleta, haja vista não contemplar um fator essencial para indiciar casos de mudança linguística: a comparação entre as faixas etárias dos usuários da língua.

Dentre as questões elaboradas nesse intuito de sondar os candidatos ao professorado quanto aos conhecimentos técnicos em Sociolinguística, elegemos, ainda, a seguinte questão da Figura 8 para compor e finalizar esta seção analítica.

Figura 8 – Questão 79 do Concurso SEDUC-CE 2013

<p style="text-align: center;">Cuitelinho</p> <p>1 Cheguei na bera do porto Onde as onda se espaia. As garça dá meia volta</p> <p>4 Senta na bera da praia. E o cuitelinho não gosta Que o botão de rosa caia.</p> <p>7 Quando eu vim de minha terra, Despedi da parentaia. Eu entrei no Mato Grosso,</p> <p>10 Dei em terras paraguaia. Lá tinha revolução, Enfrentei fortes bataia.</p> <p>13 A tua saudade corta Como o aço de navaia. O coração fica aflito,</p> <p>16 Bate uma e outra faia E os oio se enche d'água Que até a vista se atrapaia.</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Paulo Vanzolini e Antônio Xandó.</p>	<p style="text-align: center;">QUESTÃO 79</p> <p>Considerando a linguagem empregada no texto acima, assinale a opção correta.</p> <p><input type="radio"/> A Nos sintagmas nominais plurais, há apenas uma marca de plural.</p> <p><input type="radio"/> B Em “espaia”, “navaia”, “faia”, “bataia”, “atrapaia”, há vocalização de diferentes fonemas.</p> <p><input type="radio"/> C A redução do ditongo, verificada em “bera” é típica da linguagem oral rural, não ocorrendo nas variedades linguísticas urbanas padronizadas.</p> <p><input type="radio"/> D A estruturação sintática dos períodos do texto é exclusivamente coordenada.</p> <p><input type="radio"/> E A grafia das palavras revela o registro de um estilo monitorado da língua portuguesa oral urbana.</p>
--	--

Fonte: CESPE/UnB – SEDUC/CE (2013, p. 21).

Para resolver a questão 79 do concurso SEDUC-CE de 2013, apresentada na Figura 8, o professor concursante deveria mobilizar conhecimentos sobre fenômenos linguísticos em variação (vocalização, monotongação, sintaxe de concordância), bem como as noções de *variedade* e *monitoramento estilístico*. Para gabaritar a questão (alternativa A), o professor deveria saber que a concordância nominal no PB passa por variação, ora realizando-se as marcas de plural, ora apagando-se. Logo, no poema “Cuitelinho”, deveria identificar a variante apagamento da marca de plural nos sintagmas nominais plurais: “as onda” e “as garça” na primeira estrofe; “terras paraguaia” e “fortes bataia” na segunda; e “os oio” na última. Já, para invalidar o item B, o candidato a professor de LP da rede estadual cearense deveria perceber, nas formas apresentadas, que o fenômeno da vocalização ocorre em relação ao mesmo fonema ([ɫ], que equivale ao grafema *lh*). Para descartar o item C, por sua vez, o concursante deveria conhecer tanto o fenômeno da monotongação (*beira~bera*),

quanto saber que essa variável é comumente presente em variedades (dialetos) urbanas, e não só nas rurais. Já para descartar o item D, o professor deveria perceber que o poema é composto por períodos mistos (orações coordenadas e subordinadas mescladas). Para não marcar, por fim, a alternativa E, o professor concursante deveria notar que, declaradamente, a grafia das palavras no poema não indica um registro monitorado da oralidade urbana, visto que o texto lança mão de fenômenos variáveis estereotipados para a referida variedade, como a vocalização do [ɫ] e o apagamento da concordância verbo-nominal.

A presença de questões com esse formato indica um cuidado das bancas examinadoras dos concursos, uma vez que consideram a importância de um requisito para o ensino da variação linguística: antes de o professor apresentar aos seus alunos e fazer-lhes refletirem sobre os fenômenos variáveis na língua e seus desdobramentos estilísticos, deve ele próprio ter esse embasamento teórico (COELHO *et al.*, 2018), mobilizando o conhecimento de noções básicas atinentes à Sociolinguística, que deve sim ser abordada em sala de aula.

A fim de concluir nossa análise, podemos afirmar que esse tríptico foco avaliativo em torno da temática da variação linguística – aprendizagem do aluno, postura do professor e conhecimentos técnicos – levou-nos a constatar uma significativa atenção das bancas examinadoras ao tratar desse assunto quando a questão é selecionar professores de LP para a rede pública estadual cearense. Isso nos indica que a abordagem da variação linguística, emanando dos documentos educacionais que a legitimam, chega concretamente na sala de aula, não obstante cercada por desafios. Além disso, tal concretude marca-se forte e seriamente não somente pelo fato de essa abordagem inserir-se no ensino, mas também no que concerne à preparação e ao domínio do professor de LP para tal, o que pode ser avaliado em uma seleção para os docentes, como aconteceu com as provas da SEDUC-CE, das quais analisamos algumas questões. Desse modo, alicerçam-se bases, revigoram-se esforços e alargam-se caminhos por e para uma Sociolinguística Educacional.

Na próxima seção, apresentamos nossas considerações finais em torno do objetivo que delineamos inicialmente de investigarmos a variação linguística nas provas de seleção para professores de LP da rede pública estadual cearense.

Considerações finais

No presente capítulo, tivemos por objetivo analisar e discutir a presença do fenômeno da variação linguística em questões de provas de seleção para professores de LP da rede pública estadual do Ceará (SEDUC-CE), realizadas nos três últimos concursos para esse fim (2009, 2013 e 2018). Para subsidiarmos teoricamente nosso estudo, valemo-nos dos postulados da Teoria da Variação e Mudança Linguística (LABOV, 2008) e da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004), sobretudo na discussão concernente à necessidade de inserção da abordagem sociolinguística nas aulas de LP, uma vez que essa área linguística fornece embasamento para um ensino que contemple o tratamento heterogêneo e dinâmico da língua. Pontuamos brevemente também o que alguns dos documentos oficiais educacionais – *PCN*, *BNCC* e *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras* – preconizam em relação ao tratamento dos fenômenos variáveis no meio escolar. Como traçado metodológico, após acurada leitura das provas específicas para o magistério de LP nos referidos certames, extraímos e reunimos as questões que traziam o conteúdo da variação linguística, compondo nosso material de análise. Em seguida, empreendemos nosso trabalho analítico em torno das questões que coletamos.

Nossa análise mostrou, portanto, que, para selecionar os professores de LP da SEDUC-CE, mais especificamente nos três últimos concursos, as bancas examinadoras, além de dedicarem espaço das provas para avaliar os futuros docentes quanto à variação linguística, fizeram-no de forma profícua e significativa, tendo em vista a qualidade de elaboração das questões. Constatamos isso por termos identificado que o conjunto das questões sobre variação linguística apresentaram um tríptico foco avaliativo para o professor

de LP em relação à abordagem desse conteúdo em sala de aula, a saber: a aprendizagem por parte do aluno, a própria postura enquanto professor e os conhecimentos técnicos dessa área que ele precisa mobilizar em sua prática docente.

Com efeito, o presente trabalho aponta para o avanço da Sociolinguística Educacional, pois constatou que até mesmo os próprios professores de LP passam a ser avaliados quanto à variação linguística em provas que os selecionam criteriosamente para o exercício docente na rede pública estadual. Isso apenas reforça o quanto é relevante explorar a variação linguística em sala de aula, e não apenas pontuando-a superficialmente, mas preparando-se bem para trabalhá-la. E essa preparação, consoante levantou o presente estudo, passa pelo fato de um professor dominar minimamente como o aluno aprende sobre essa variação, bem como ele próprio saber que postura assumir e que conhecimentos técnicos mobilizar em prol de uma pedagogia da variação linguística.

Ademais, damos por fim o presente estudo e concluimos que a abordagem sociolinguística mostrou-se proficuamente presente nas provas de seleção dos três últimos concursos para professores de Língua Portuguesa da rede pública estadual do Ceará (SEDUC-CE), corroborando que o terreno da Sociolinguística Educacional, não obstante os entraves que ainda se insurgem, vem, pouco a pouco, alargando suas dimensões. Cabe ressaltarmos que o estudo que ora empreendemos incita investigações futuras do mesmo escopo com outros tipos de provas/concursos ainda não explorados.

Referências

ANDRADE, S. R. J. **Competências linguísticas na prova do ENEM: uma abordagem sociolinguística**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/5733>. Acesso em: 20 dez. 2019.

ANDRADE, S. R. J.; FREITAG, R. M. K. A evolução do tratamento da variação linguística no ENEM. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 293-320, jun. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/23793>. Acesso em: 2 abr. 2019.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. MEC: SEF: Brasília, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. MEC: SEF: Brasília, 1997b.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 08 out. 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CSE 492/2001: Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jul. 2001. Seção 1e, p. 50. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CEARÁ. Edital nº 003/2013 – SEDUC/CE, de 21 de agosto de 2009. **Diário Oficial do Estado**, Poder Executivo, Fortaleza, série 3, ano I, n. 158, 21 ago. 2009. Caderno 1, p. 23-33. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20090821/do20090821p01.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2020.

CEARÁ. Edital nº 007/2013 – SEDUC/CE, de 6 de junho de 2013. **Diário Oficial do Estado**, Poder Executivo, Fortaleza, série 3, ano V, n. 105, 7 jun. 2013. Caderno 1, p. 13-24. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20130607/do20130607p01.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2020.

CEARÁ. Edital nº 030/2018– SEDUC/SEPLAG, de 19 de julho de 2018. **Diário Oficial do Estado**, Poder Executivo, Fortaleza, série 3, ano X, n. 135, 20 jul. 2018. Caderno 1, p. 65-80. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20180720/do20180720p01.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2020.

CESPE/UnB. Concurso público para professor pleno I da Secretaria de Educação (SEDUC-CE). **Caderno de provas da 3ª Etapa (Programa de Capacitação Profissional)**: conhecimentos específicos de língua portuguesa. Março de 2010. Disponível em: http://www.cespe.unb.br/concursos/SEDUCCE2009/arquivos/CFSEDUC10_010_10.pdf. Acesso em: 2 abr. 2020.

CESPE/UnB. Concurso público para professor pleno I da Secretaria de Educação (SEDUC-CE). **Caderno de provas objetivas**: conhecimentos específicos de língua portuguesa. Outubro de 2013. Disponível em: http://www.cespe.unb.br/concursos/SEDUC_CE_13/arquivos/SEDUCCE13_010_25.pdf. Acesso em: 2 abr. 2020.

CEV/UECE. Concurso público de provas e títulos para provimento de cargos efetivos de Professor Nível A com lotação na Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). **Prova objetiva para o cargo de Professor**: língua portuguesa (código 11/ gabarito 2). Outubro de 2018. Disponível em: <http://www.uece.br/cev/index.php/outros-concursos/2018/concurso-para-professor-da-seduc-2018>. Acesso em: 2 abr. 2020.

COELHO, I. L. *et al.* **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2018.

CYRANKA, L. F. M. A pedagogia da variação linguística é possível? *In*: FARACO, C. A.; ZILES, A. M. S. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 31-51.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. p. 59-79.

HYMES, D. On communicative competence. *In*: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. **Sociolinguistics**. England: Penguin Books, 1972. p. 269-293.

JORGE, S. R. Uma língua, muitas gentes. *In*: Secretaria de Educação a Distância. **Português: um nome, muitas línguas**. Rio de Janeiro: Salto para o futuro/MEC, 2008.

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

LAVOR, C. M. A.; VIANA, R. B. M. A variação linguística no ENEM: uma breve análise de provas de língua portuguesa. *In*: LENDL, A.; PEREIRA, M. L. S.; VIANA, R. B. M. (org.). **Percursos linguísticos e ensino de línguas**. São Paulo: Mentis Abertas, 2019. p. 12-29.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M.; KLEIMAN, A. B (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTEIRO, J. L. **Para compreender Labov**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

VIEIRA, S. R. Sociolinguística e ensino de português: para uma pedagogia da variação linguística. *In*: MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. (org.). **Contribuições da sociolinguística e da linguística histórica para o ensino de língua portuguesa**. Natal: EDUFRN, 2013. p. 55-90.

VIEIRA, V. S.; LAVOR, C. M. A.; ARAÚJO, A. A. A variação linguística em provas de vestibular da UECE: uma breve análise de questões de língua portuguesa. **Tabuleiro de Letras**, Salvador, v. 13, n. 2, p. 137-157, dez. 2019.

VIEIRA, V. S.; IÉ, E.; ARAÚJO, A. A. O fenômeno da variação linguística em provas do ENADE para os cursos de Letras. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 9, n. 2, p. 168-192, abr./jun. 2020.

PSICOLINGUÍSTICA

Elementos cognitivos implicados no processo de leitura da charge

Maria Lúcia de Souza AGRA

Universidade Regional do Cariri – URCA

Sandra Espínola dos ANJOS

Universidade Regional do Cariri – URCA

Introdução

A busca pelo entendimento sobre os processos de produção e compreensão da linguagem há muito tem instigado pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. A Psicolinguística, com a vertente experimental, é uma das áreas da Linguística, juntamente com a Linguística Cognitiva, que busca entender os processos cognitivos subjacentes aos atos de ler e escrever.

Essas correntes teóricas se debruçam sobre as tentativas de explicar, dentre outros fatos, os processos de ler e escrever, visto que essas duas modalidades da linguagem ainda hoje suscitam dúvidas sobre como os sujeitos realizam esses processos e o que ocorre para que, mesmo inseridos no processo de escolarização, tantos jovens ainda apresentem dificuldades para ler e escrever. Quanto a esse aspecto, muitas das estratégias didático-pedagógicas utilizadas por professores e escolas buscam minimizar as dificuldades apresentadas em sala de aula pelos estudantes.

Tomando como base o suporte dessas duas teorias, buscamos identificar as estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura de textos. Para tanto, optamos por trabalhar com a *charge*, visto ser este um gênero textual que alia a linguagem verbal e a não verbal, e apresentar uma visão crítica em relação a questões que envolvem a política e a sociedade, as quais são tratadas de forma

bem humorada e com uma camada fina de ironia. É um gênero muito presente em diversos suportes textuais, físicos ou virtuais, e que atende a diferentes públicos. Ademais, em uma mesma *charge* são mobilizados diversos tipos de conhecimento, pois muitas informações podem estar claramente postas, enquanto outras podem estar subentendidas e, para conseguirmos compreendê-las, precisamos recorrer à nossa memória, ao nosso conhecimento prévio e de mundo e, ainda, à construção de inferências e analogias, dentre outros recursos cognitivos.

Para situar a *charge* numa visão psicolinguística, dividimos este trabalho de forma que, na primeira seção, discutimos o processo de leitura sob a perspectiva da Psicolinguística, da Linguística Cognitiva, apresentando os elementos cognitivos envolvidos nesse processo linguístico. Na segunda seção, tratamos da *charge* e da sua relação com outros gêneros do humor gráfico (caricatura, cartum e *comic*). Na terceira seção, apresentamos as estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura, a partir da análise das *charges* de Fredy Varela e Milton César. Em seguida, apresentamos nossas considerações finais e, na sequência, as referências utilizadas para o nosso embasamento teórico.

1 Uma perspectiva psicolinguística da leitura

Nesta seção, partiremos da noção de que leitura se constitui em um processo de interação entre texto e leitor, envolvendo compreensão e interpretação. Como afirma Solé (2014), a compreensão de textos escritos é o produto final alcançado a partir do momento que algumas condições são satisfeitas, como a familiaridade do leitor com o gênero discursivo; conhecimento lexical e sintático; conhecimento das regras que articulam a língua escrita; a relevância do conhecimento prévio; o acesso a este conhecimento e o comportamento estratégico do leitor.

Podemos, então, afirmar, de acordo com essa autora, que a compreensão e a aprendizagem por meio da leitura dependem daquilo que o leitor conhece e/ou acredita antes da leitura. Quando pessoas diferentes leem o mesmo texto ou veem a mesma imagem podem ter diferentes interpretações, isto é, a natureza da contribuição pessoal ao significado – o conhecimento prévio do leitor – pode influenciar na sua compreensão do que foi lido ou visto. O ato de recepção ou compreensão linguística envolve a busca pelo entendimento de como o leitor/ouvinte consegue distinguir e regularizar o sinal irregular que lhe chega.

Ler e compreender o que se lê não estão relacionados apenas ao conhecimento e ao domínio da gramática. Na verdade, são dois processos mentais que instigam pesquisas as quais buscam entender o que passa na mente do leitor/ouvinte, no momento em que este lê ou ouve, visto que não temos acesso *in loco* ao processamento linguístico. Muitas áreas e correntes teóricas buscam compreender quais são esses processos mentais e quais as estratégias que os compõem.

Como o nosso objetivo está relacionado à leitura, partimos do pressuposto de que ler e compreender vão além de apenas atos cognitivos, pois a leitura é um ato social entre leitor e autor (KLEIMAN, 1999). A compreensão linguística envolve um processo de interação entre esses dois sujeitos, no qual o leitor tem uma participação ativa na construção do sentido do texto. Segundo Kleiman (1999, p. 10), “a compreensão de um texto escrito envolve a compreensão de frases e sentenças, de argumentos, de provas formais e informais, de objetivos, de intenções, muitas vezes de ações e de motivações”.

Leffa (1996), ao tratar dos aspectos da leitura, afirma que a visão desta como ato de extrair ou ato de atribuir significado traz uma série de problemas, ou seja, não basta apenas focalizar um dos polos – texto ou leitor –, ou simplesmente somar as contribuições de um e outro. Na verdade, é preciso considerar os papéis do leitor, do texto e o processo de interação entre eles.

Para esse autor, para produzir compreensão, é necessário que haja afinidade entre leitor e texto, entre outras condições. “O leitor precisa possuir, além das competências fundamentais para o ato da leitura, a intenção de ler. Essa intenção pode ser caracterizada como uma necessidade que precisa ser satisfeita [...]” (LEFFA, 1996, p. 17).

Além da intenção de ler e da interação texto-leitor, é preciso considerarmos também os fatores que determinam a forma da leitura. Kato (1987) aponta quatro condições de leitura: a *maturidade do leitor* (o leitor maduro pode se utilizar de vários processos, como leitura vocalizada, leitura sintética, entre outros, mas a aquisição desses processos dá-se de forma gradativa e cumulativa); a *complexidade textual* (o nível de complexidade pode variar dependendo da familiaridade ou não que o leitor tiver com o texto ou ainda pode ser proveniente de fatores linguísticos); o *estilo individual na leitura* (a variação individual está relacionada à preferência e à frequência de uso de diversos processos); e o *gênero do texto* (os diferentes gêneros textuais conduzem a diversas formas de interação do leitor).

O ato de ler ativa na mente do leitor uma série de ações que o auxiliam na compreensão de um texto e quanto mais maturidade tem um leitor mais processos utiliza, muitas vezes de forma consciente. O estilo de leitura pode ser influenciado pelo grau de complexidade de um texto ou do seu gênero, fazendo com que o leitor em formação desenvolva esquemas cognitivos ao longo de sua trajetória. Isso nos mostra a importância do hábito de ler, visto que essa prática conduz ao desenvolvimento de uma competência leitora, que possibilita ao leitor maduro traçar suas próprias estratégias conscientes (ou metacognitivas) de leitura.

A partir do que foi colocado, podemos afirmar que a leitura é resultado da ação interativa de um sujeito social, histórico e culturalmente situado e que é afetado pelas condições de leitura que lhe são apresentadas. Cada indivíduo é o sujeito de sua própria leitura, imprimindo no que é visto ou lido um pouco de sua “bagagem”

leitora; reelaborando seus próprios conhecimentos e, assim, podendo perceber a dimensão política da leitura, que lhe permite enxergar de forma crítica a sua condição dentro da sociedade.

1.1 Elementos Envolvidos no Processo de Leitura

1.1.1 O desenvolvimento da competência discursiva

O domínio da língua pelo indivíduo e o seu saber inserir-se em ambientes discursivos determinados pelas instituições sociais pode ser chamado de competência discursiva. É esta a capacidade que nos permite usar determinados gêneros discursivos de acordo com as diversas situações de uso.

Esses usos e as formas que temos de representá-los mostram que detemos uma capacidade cognitiva que vai muito além dos seus produtos finais: fala, escrita e gestos.

A partir disso, o que acontece entre o texto e a sua compreensão depende de alguns tipos de conhecimento por parte do leitor: conhecimento do seu (do leitor) sistema linguístico, do contexto sócio-histórico-cultural que o envolve e envolve o texto e conhecimento dos mecanismos de produção textual.

A fim de contextualizar o gênero charge na perspectiva psicolinguística, apresentamos a seguir uma explanação sobre alguns elementos envolvidos no processo de leitura e, mais adiante, trataremos especificamente da leitura da charge.

1.1.2 Resgatando modelos (memória semântica, categorização e protótipos)

O surgimento da Linguística Cognitiva, no final do século passado, trouxe a visão de que o significado de uma dada sentença pode ser concebido como reflexo da realidade. Dessa forma, “o significado

deixa de ser um reflexo direto do mundo e passa a ser visto como uma construção cognitiva através da qual o mundo é apreendido e experienciado” (FERRARI, 2014, p. 14).

De acordo com Velozo (2013), o significado é, então, entendido como uma construção da mente, em um movimento contínuo de categorização e recategorização do mundo, a partir da interação de estruturas cognitivas e modelos compartilhados de crenças socioculturais. A partir dessa visão, podemos dizer que as palavras não contêm significados, mas orientam a construção de sentido.

Acrescentemos ainda que categorizar é agrupar entidades semelhantes (objetos, pessoas, lugares, etc.) em classes específicas. Esse processo é essencial, em se tratando da linguagem, pois nossas estratégias de categorização estão intimamente relacionadas à nossa capacidade de armazenar as informações na nossa memória (ver FERRARI, 2014).

Conforme Velozo (2013, p. 76), os estudos de Rosch (1973, 1978), no âmbito da Psicologia, influenciaram nos questionamentos ao modelo clássico de categorização, pois levaram a autora a defender que todos os tipos de entidades são organizados em termos de categorias prototípicas, cujos limites não são nítidos.

A Teoria do Protótipo aponta que as categorias são formadas com base em um modelo da categoria, e características peculiares são fundamentais para essa teoria, que descreve (caracteriza ou tipifica) o protótipo, mas não são necessárias a ela. Com relação ao protótipo, podemos dizer que ele, usualmente, é um item original a partir do qual se baseiam os modelos subsequentes (STERNBERG, 2015).

Entre os protótipos e as fronteiras categoriais, há elementos intermediários, organizados em uma escala de prototipicidade. Para Velozo (2013, p. 77), “a organização categorial envolve desde representantes mais centrais, com similaridade suficiente ao

protótipo, até representantes muito periféricos, que apresentam poucos traços em comum com o núcleo categorial”.

Essa teoria nos mostra que o modo como as pessoas aprendem conceitos e categorias, em parte, depende do uso que farão desses elementos. Ou seja, as pessoas aprendem sobre categorias de determinado modo, caso precisem fazer classificações e caso necessitem fazer inferências (STERNBERG, 2015).

De acordo com Monteiro-Plantin (2012), é importante consideramos a aprendizagem, quer seja decorrente da escolarização ou em consequência de diferentes práticas sociais, para o desenvolvimento de esquemas, pois estes aumentam em número e em complexidade conforme as experiências de cada indivíduo. Ela ainda acrescenta que, no processo de categorização semântica, ou seja, nessa rede de conceitos inter-relacionados, a Teoria dos Esquemas oferece, também, pistas substanciais para evidenciar determinadas formas de organização e evocação do conhecimento estruturado na memória semântica.

Tulving (*apud* EYSENCK, 2011) menciona que a memória semântica é o conhecimento organizado acerca das palavras e outros símbolos verbais, os significados que possuem e seus referentes e a relação que estabelecem. Já Baddeley (2011), ao se referir a esse tipo de memória, diz que é o conhecimento sobre o mundo, e vai além do simples conhecimento do significado das palavras, estendendo-se a atributos sensoriais. É uma categoria que, juntamente com a memória episódica, compõe a memória explícita ou declarativa, e estas, por sua vez, são componentes da memória de longa duração (*long-term memory*), no esquema proposto pelo professor e pesquisador L. R. Squire, em 1992 (cf. BADDELEY, 2011).

Para o tema que abordamos neste artigo, a memória semântica e, conseqüentemente, a memória de longa duração têm grande relevância, visto que por meio da charge buscamos mostrar que este gênero textual, pelas condições que o envolvem, aciona no leitor possíveis sentidos para o discurso que ele contém.

Esses diversos sentidos relacionados ao conhecimento armazenado na memória do leitor remetem à noção de esquema, mencionada acima, pois, no nosso conhecimento de mundo, os esquemas armazenados na memória semântica incluem os *scripts* e *frames*. Conforme Eysenck (2011), os *scripts*, sequência de eventos, ocupam-se do conhecimento sobre os eventos e as consequências de eventos. Já os *frames*, tipos de esquema, podem ser considerados como estruturas de conhecimento que se referem a aspectos do mundo. Ferrari (2014), ao tratar da Semântica de *Frames*, abordagem desenvolvida por Charles Fillmore, afirma que o termo *frame* representa “um sistema estruturado de conhecimento, depositado na memória de longo prazo e estruturado a partir da esquematização da experiência”. Seguindo esse pensamento, “a interpretação de uma determinada palavra, ou de um conjunto de palavras, requer o acesso a estruturas de conhecimento que relacionam elementos e entidades associados a cenas da experiência humana” (FERRARI, 2014, p. 50).

Devemos considerar que o mesmo termo pode trazer significados diferentes, dependendo do *frame* a que estiver associado. Sendo assim, podemos dizer que o *frame* tem, em parte, uma função sobre o significado das palavras e expressões, pois dá sustentação a estas.

Tudo o que foi colocado acerca desses modelos de conhecimento esquemático nos auxilia por três razões, segundo Eysenck (2011, p. 144): primeiro porque permite que formemos expectativas, visto que “os esquemas (incluindo os *scripts*) ajudam a tornar o mundo mais previsível do que o contrário porque geralmente nossas expectativas são confirmadas”, e quando não, o evento inesperado também pode ser lembrado por ter sido distintivo. Segundo, os esquemas representam um papel importante na leitura e compreensão oral, pois permitem que preenchamos as lacunas deixadas pelo que lemos ou ouvimos, fornecendo a base para que possamos fazer inferências, à medida que executamos essas atividades, ampliando nossa compreensão. Por último, esse conhecimento esquemático nos auxilia na percepção do mundo a nossa volta.

1.1.3 Teoria dos esquemas e inferências

Toda forma de conhecimento, seja ele textual, de mundo ou linguístico, serve para a composição, na mente do leitor, de padronizações das conceptualizações, cujos movimentos geradores são parte das condições essenciais à construção de saberes cognitivos. Essas padronizações são esquemas de base linguística, cultural, interacional e/ou imagética, que servem como base para a construção de uma visão coerente dos eventos e situações de mundo.

Os esquemas devem ser entendidos como estruturas de conhecimento acumulado que são construídos ao longo da vida do leitor e estabelecem as expectativas sobre os conteúdos dos textos que ele venha a ler, por meio das pistas que se encontram no interior desses mesmos textos. A organização dessas estruturas, segundo Leffa (1996, p. 28), compõe “universos de informação em que os elementos do nosso mundo conhecido se inter-relacionam hierarquicamente”, promovendo no leitor a possibilidade de, ao conhecer o seu mecanismo cognitivo, “monitorar os processos e saberes à sua disposição para realizar uma boa leitura, como fazer inferências, selecionar informações mais ou menos importantes do texto, ou levantar e checar predições sobre o texto a ser lido” (GERHARD, 2009, p. 77).

Monteiro-Plantin (2012, p. 104), ressalta que há uma grande flutuação terminológica acerca do termo “esquema”, e considera suficiente a noção de esquemas como hiperônimos para cenas, eventos/*frames* e histórias/*scripts*. Desse modo, considera os esquemas como eventos, quando se tem um “conhecimento de senso comum sobre um conceito central”; cenas, quando se tem o “conhecimento organizado espacialmente, dependente do campo mostrativo”; e histórias, quando o “conhecimento é organizado de forma sequencial, de maneira estereotipada”. Essas estruturas cognitivas não necessariamente ocorrem isoladas; elas podem ocorrer concomitantemente, dependendo do conhecimento envolvido e da sua forma de organização.

Segundo a Teoria de Esquemas, um conhecimento antigo, ao interagir com o meio, evolui para um conhecimento novo, ou seja, “nada surge do nada, tudo se transforma do que já existe dentro do indivíduo” (LEFFA, 1996, p. 26). O autor ainda acrescenta que a aprendizagem, mais especificamente a compreensão, resulta da interação entre o conhecimento anterior do falante e certos dados da realidade.

Para Leffa (1996, p. 25), a capacidade por parte do leitor de inferir do texto “todos os detalhes pertinentes que não foram explicitamente mostrados é o que pode ser definido como esquema”. Os esquemas articulados pelo leitor, no uso de seu conhecimento prévio, em relação com os elementos estruturados de uma determinada maneira no texto é que possibilitam o desenvolvimento de estratégias de compreensão leitora, tais como, previsões e inferências.

Por previsão deve-se entender a estratégia utilizada pelo leitor, à medida em que adquire experiência, de perceber pistas que o ajudam a antecipar informações textuais. Como afirma Kipper (*apud* PEREIRA; GUARESI, 2012, p. 115): “Quanto mais o leitor puder antecipar as estruturas formais que um autor utiliza, mais poderá compreender e recordar o que lê”.

A inferência deve ser compreendida, de acordo com Kipper (*apud* PEREIRA; GUARESI, 2012, p. 115), como “um processo de recuperação da informação na memória de longo prazo e como um processo de geração de novos conhecimentos, que irão posteriormente para a memória de longo prazo”. As pistas que o texto oferece possibilitam a recuperação de uma informação arquivada na memória de longo prazo, que será atualizada para conduzir a realização da leitura.

Devemos acrescentar, ainda, que os esquemas são estruturas que possibilitam a realização de inferências pelo leitor, pois eles exprimem conhecimentos que não estão ligados a uma utilização particular e podem servir a diferentes utilizações, tais como, compreender e fazer inferências, enquanto estas traçam o percurso para a previsão.

Por fim, mas não totalmente, falar em leitura não é falar em atribuição ou extração de significados, mas da interação adequada entre o que texto oferece e o conhecimento prévio do leitor (LEFFA, 1996). Os dados armazenados na memória são acionados quando o mundo externo ao leitor requer a associação entre o que está internalizado e o que está sendo captado por meio da leitura e com o auxílio de diversos tipos de estratégias, a depender do grau de maturidade do leitor, do que está sendo lido e com que objetivo está sendo lido.

2 A charge e os gêneros do humor gráfico

Sendo a nossa pretensão neste trabalho nos debruçarmos sobre a leitura da charge, torna-se necessário, portanto, que esse objeto seja devidamente definido e caracterizado, posto que ele é confundido com outros textos do humor gráfico, como a caricatura, o cartum e o *comic* (quadrinhos).

O professor José Marques de Melo é um dos estudiosos que procura definir essas quatro categorias gráficas. Para ele, “o cartum, a *charge* e ainda o *comic*, também chamado de tira, tirinha, quadrinhos, são tipos de caricatura” (MELO, 2003 *apud* PARNAIBA; GOBBI, 2014, n.p).

Ele distingue o jornalismo informativo do jornalismo opinativo e, neste, inclui, entre outros gêneros, a caricatura, afirmando que o objetivo desse gênero é “a crítica e a sátira social e política” que se manifesta por meio de “duas formas não verbais distintas: a caricatura (personalizada) e a *charge* (situação)” (ARBACH, 2007, p. 26). Melo ainda aponta que, dessas quatro formas gráficas em que a caricatura se apresenta, apenas o *comic* e o cartum não pertencem ao universo jornalístico.

Quanto à definição dessas categorias gráficas ainda há muitas controvérsias, mas, para este trabalho, partiremos de algumas definições e não entraremos em detalhes sobre a discussão que as envolve, visto que este não é o nosso objetivo.

A linguagem intersemiótica utilizada pelos textos gráficos apontados acima, que têm em comum o humor gráfico, chega ao indivíduo não só por meio dos jornais e revistas, mas também nos livros didáticos e nas mídias digitais. Os desenhos utilizados nas imagens não são apenas uma forma de linguagem não verbal, eles constituem também uma forma de transmitir uma opinião; de emitir um comentário; de encarar um acontecimento. “Daí, o que é manifestação artística transforma-se em comentário e o discurso não-verbal assume valor opinativo” (ARBACH, 2007, p. 208).

Na sequência, apresentamos alguns exemplos dessas quatro categorias gráficas a título apenas de esclarecimento sobre o que as diferencia e aproxima *charge*, gênero sobre o qual nos deteremos.

Figura 1 – Caricatura Donald Trump



Fonte: Jean-Marc Borot – Caricature jeanborot (2017). Disponível em: www.caricaturasfamosos.com. Acesso em: 13 jul. 2020.

Figura 2 – Trump e o ataque ao Irã



Fonte: Amarildo – @amarildocharges. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/charge/charge-do-amarildo-trump-e-o-ataque-ao-ira-0120>. Acesso em: 13 jul. 2020.

Com base nos exemplos anteriores, percebemos que tanto na caricatura como na *charge*, o presidente Donald Trump é caracterizado pelo topete, as sobrancelhas grossas e o queixo saliente. O terno e a gravata também se fazem presentes nas duas imagens. Na primeira, a imagem isolada do presidente americano aparece com aspecto sisudo, sério. Na segunda imagem, vemos o presidente com um sorriso muito característico do indivíduo que está fazendo algo considerado “errado”, o que, nesse caso, é mexer em uma casa de maribondos. Na *charge*, a crítica política fica clara quando consideramos o país em evidência na imagem – Irã –, o qual entrou em crise com os EUA logo no início de 2020.

Vejamos os exemplos de cartum e *comic* a seguir e as respectivas definições:

Figura 3 – Cartum Olha o aviãozinho



Fonte: Arionauro Cartuns. Disponível em: <http://www.arionaurocartuns.com.br/2016/03/cartum-olha-o-aviaozinho.html>. Acesso em: 15 jul. 2020.

Figura 4 – Tirinhas O Cético, “Jeitinho brasileiro”



Fonte: Michelson Borges e Thiago Lobo – (2010). Disponível em: <http://www.criacionismo.com.br/2010/05/o-cetico-jeitinho-brasileiro.html>. Acesso em: 13 jul. 2020.

O cartum tem a característica de ser atemporal e universal e geralmente não aborda personalidades ou notícias e, se aborda um fato ou uma pessoa, é sem vínculo com a realidade. Se necessário, podemos usar a legenda ou ainda inserir no cartum elementos dos quadrinhos, como balões, onomatopeias e divisões de cenas. Esse gênero ocorre em cima de situações, como aponta Arbach (2007).

No caso das tirinhas, que pertencem ao hipergênero quadrinhos, podemos dizer que é uma narrativa cuja principal característica é o humor, “além de ser um texto curto, [...] composto por um ou mais quadrinhos, com diálogos curtos, recursos icônico-verbais próprios (como balões, onomatopeias, metáforas visuais, figuras cinéticas etc.), personagens fixos ou não e desfecho inesperado” (VARGAS; MAGALHÃES, 2011, p. 128).

Igualmente às tirinhas, o gênero *charge* também tem o humor como característica, mas o humor crítico acerca de um fato ou acontecimento específico. O chargista satiriza personagens públicos como políticos, artistas, em determinadas situações. Este gênero, diferentemente do cartum, é situado no tempo e no espaço. Como afirma Arbach (2007, p. 210), a ela “tanto se apresenta somente através de imagens quanto combinando imagem e texto. Sua ocorrência opera em cima de fatos reais e o conhecimento prévio do tema abordado na *charge*, por parte do leitor, é fator essencial para compreendê-la”.

Em decorrência de seu caráter crítico, a *charge* tem a função de alertar, denunciar, coibir, levar à reflexão e opinar sobre fatos, não devendo, no entanto, ser usada para apresentar novos acontecimentos, nem distrair. Essa postura crítica faz com que, juntamente com o editorial, se posicione diante dos fatos, conferindo uma identidade ao periódico em que é publicada.

O texto chargístico estabelece uma relação imprescindível entre história e memória, posto que, segundo Magalhães (2006), o registro de forma crítica e opinativa da história imediata de um grupo social dá a esse gênero gráfico um caráter temporal; para que haja compreensão leitora, torna-se necessário acionar a memória social do leitor, o que possibilitará a construção de sentidos a partir do que o texto apresenta. Há também outras características da *charge* tão importantes quanto esta:

- Humor e persuasão, o chargista usa o humor como forma de conquistar a opinião do leitor;

- Vínculo com as demais notícias que circulam no jornal;
- Associa a caricatura e os elementos verbais para criticar, por meio de comentários irônicos e sarcásticos, um acontecimento envolvendo personalidades do meio político e social.

Considerando essas características, podemos perceber que uma análise de um texto gráfico, como o texto chargístico, possibilita ao leitor em formação desenvolver a capacidade de se posicionar em relação a fatos ou acontecimento do seu contexto social ou, ainda, sobre algum aspecto da sua realidade. Ou seja, o leitor resgatará da sua memória o fato que deu origem à *charge*, juntamente com seu contexto histórico, social, político e ideológico para estabelecer a compreensão do discurso manifestado nela.

3 Estratégias cognitivas implicadas na leitura da charge

Dividimos esta seção em dois momentos: no primeiro, apresentamos a análise das *charges* escolhidas, considerando texto e imagem. No segundo momento, procuramos estabelecer a relação entre os pressupostos teóricos da Psicolinguística e da Linguística Cognitiva sobre os processos de leitura, objetivando identificar as estratégias cognitivas envolvidas na leitura do texto chargístico, levando em consideração o contexto sócio-político-ideológico em que estão inseridos os personagens retratados e o discurso proferido, e como esses elementos podem estar diretamente relacionados à compreensão por parte do leitor.

3.1 Análise

Foram escolhidas duas *charges* criadas pelos chargistas Fredy Varela e Milton César para esta análise. Elas têm como personagem central o presidente Jair Bolsonaro e se referem a dois momentos importantes da história política brasileira marcada pelo atual governo.

A primeira *charge* foi elaborada pelo professor, cartunista e chargista Fredy Varela e divulgada no *site O Pioneiro*, que divulga notícias de Caxias do Sul-RS e região, no dia 10/04/2019.

Figura 5 – O Pioneiro



Fonte: Fredy Varela - Agência RBS/Agência RBS (2019).

Na Figura 5, podemos ver a caricatura do Presidente da República Jair Bolsonaro em dois momentos: no primeiro, ele diz que “Eles, deveriam, ser, ministros! Eles, que, me, botaram aqui! Taokê?”. Já no segundo, temos o esclarecimento sobre quem são “Eles” a quem o presidente se refere por duas vezes. São as mídias digitais Facebook, WhatsApp e Twitter. Partindo dessa sequência discursiva, temos uma clara referência ao fato de essas mídias terem tido uma grande influência sobre o resultado das eleições para a presidência em 2018, fato este muito discutido dentro e fora do Brasil, como noticiaram alguns jornais.

O *Jornal El País* publicou no dia 22/09/2018, “Por que devemos nos preocupar com a influência das redes sociais nas eleições de 2018?”. O pleito ocorreu no mês seguinte a essa reportagem, mas esta já demonstrava que o uso das mídias sociais era uma “importante ferramenta estratégica para chamar a atenção dos eleitores” e foi muito utilizada pelo então candidato Jair Bolsonaro.

O *Observatório da Imprensa*, no dia 30/10/2018, também apontava em seu texto “[...] o primeiro grande êxito de um político brasileiro

que foi impulsionado pela Internet, sobretudo pelas redes sociais” (LADEIRA, 2018). O compartilhamento de mensagens pelo WhatsApp, Facebook e Twitter por seguidores dos então candidatos à presidência Fernando Haddad e Jair Bolsonaro levou a uma investigação da Polícia Federal sobre o disparo de mensagens e comentários em massa nas redes sociais e a propagação de notícias falsas, o que motivou a abertura de uma Comissão Parlamentar de Inquérito – (CPI) das *Fake News* em 2018, e em andamento até a presente data.

A *charge*, utilizando de uma sequência típica dos quadrinhos, traz no balão a fala do presidente marcada por muitas vírgulas. O uso desse sinal de pontuação após cada palavra representa uma das características da fala do presidente – as pausas –, que são utilizadas em demasia, muitas vezes truncando os textos, e deixando no ouvinte a impressão de que são usadas nos momentos em que o presidente não sabe o que dizer.

No léxico atípico para um presidente, uma marca comunicacional de Jair Bolsonaro é o uso da expressão “taokêi/talkei” (tá ok?), utilizada no encerramento de suas falas como uma forma de completar o seu raciocínio. Essa estratégia discursiva, ao mesmo tempo que encerra o seu pronunciamento, busca no Outro uma concordância com o seu discurso.

Em termos de imagem gráfica, um elemento que chama a atenção é o sinal feito com a mão direita pelo presidente, o qual remete ao sinal da “arminha”, que se tornou um símbolo da campanha de Bolsonaro e ainda hoje é utilizada por seus filhos e correligionários.

Já a segunda *charge* é de autoria do chargista e caricaturista Milton César do *Jornal Midiamax*, que veicula notícias do estado de Mato Grosso do Sul, e foi publicada no *site* do Jornal no dia 05/07/2020.

Figura 6 – Charge: “Use máscara...se quiser”



Fonte: Milton César (2020). Disponível em: <https://www.midiamax.com.br/politica/charge/2020/charge-use-mascara-se-quiser>. Acesso em: 15 jul. 2020.

A *charge* da Figura 6, de Milton César, traz em destaque um tema muito discutido no momento: o uso de máscara em espaços públicos como forma de proteção contra a doença COVID-19 causada pelo coronavírus, denominado pela Organização Mundial de Saúde de SARS-CoV-2.

Para melhor iniciarmos nossa linha discursiva, segmentamos a *charge* em dois planos: estético-visual e linguístico. Quanto ao primeiro, iniciamos tratando do cenário caricaturado pelo chargista. Na imagem, o presidente está em seu gabinete de trabalho, sentado atrás de um *bureau*, o qual traz gravado na madeira em tamanho considerável o Brasão de Armas do Brasil na cor cinza e não com o colorido que lhe é característico. O colorido fica por conta da bandeira do Brasil, colocada atrás do *bureau* do presidente com o centro da bandeira em destaque. Interessante observar que a bandeira é um dos símbolos nacionais que se faz presente nos cenários dos chefes de estado e, no caso do presidente do Brasil, já era um item utilizado desde o período da campanha presidencial. Nesse ponto, lembramos do episódio, durante a campanha eleitoral,

em que a bandeira brasileira presa com fita adesiva caiu da parede durante uma das *lives* do então candidato Bolsonaro.

Os cenários usados para sua campanha em 2018 e para suas *lives* levantou e ainda levanta muitos questionamentos e já foi tema de algumas reportagens como a da *Folha de São Paulo*, publicada em novembro de 2018, que traz o seguinte texto:

O cenário, com raras exceções, era sempre o mesmo: Bolsonaro sentado numa mesa na sala de sua casa, tendo de um lado uma tradutora de libras e de outro alguém de seu grupo político ou de sua família. No fundo, no que se tornou uma marca registrada de suas aparições, uma bandeira do Brasil, colada em posição torta na parede com fita adesiva. (ALMEIDA, 2018).

Ainda nesse plano estético, chama a atenção a caricatura do presidente: queixo saliente, lábios afinados, sobrancelhas ligeiramente levantadas, testa franzida e o azul intenso dos olhos escancarados e de pupilas contraídas. A expressão captura elementos importantes das expressões faciais do presidente quando aparece em discursos públicos ou pelas redes sociais. A caricatura mostra um certo espanto ou incredulidade do presidente em relação ao que está a sua frente: a Morte com uma foice. Com ele não estão o(a) intérprete de libras, o assessor ou algum familiar, mas a Morte.

A camisa do presidente também compõe a caricatura por destacar a sua tentativa de parecer natural, espontâneo, usando de um estilo de roupa informal como ficou marcado nos seus vídeos de *lives* desde o período da campanha eleitoral e ainda em algumas situações que exigiriam uma maior formalidade, como reuniões com ministros ou outras pessoas públicas. Há uma tentativa pelo presidente de passar a imagem de uma pessoa “do povo”, uma pessoa simples. Esse aspecto também não passou despercebido aos jornalistas e críticos. Veja-se a reportagem do *Jornal Digital Poder360*, intitulada “Hábitos e estilo informal viram marca de Bolsonaro nas redes” (MATSUI, 2018), na qual consta a imagem do candidato à presidência durante

uma *live*, em 2018, utilizando desse estilo informal de vestimenta, sentado atrás de um *bureau* e com a imagem da bandeira nacional ao fundo.

Um outro elemento que compõe esse cenário é a caneta azul em destaque. O presidente a segura, simbolizando o ato de assinatura da Lei 14.019/2020 que disciplina o uso das máscaras e que teve vários vetos feitos pelo próprio presidente, como a obrigatoriedade do uso de máscara em “órgãos e entidades públicas, em estabelecimentos comerciais, industriais, templos religiosos, instituições de ensino e demais locais fechados em que haja reunião de pessoas” (SENADO FEDERAL, 2020). Esses vetos foram amplamente criticados por políticos e especialistas na área da saúde por tirarem a obrigatoriedade de um instrumento indicado por órgãos nacionais e internacionais como a OMS.

Devemos enfatizar a imagem dessa caneta azul, pois ela esteve no centro das atenções dos brasileiros em 2019, não por causa do *hit* “Caneta azul” do cantor maranhense Manoel Gomes, que viralizou nas redes sociais, mas devido a dois episódios ocorridos naquele ano. O primeiro episódio foi a posse do presidente e de seus ministros, no dia 1º de janeiro. Nesse dia, Jair Bolsonaro fez questão de utilizar uma caneta esferográfica de preço popular na cor azul da marca *Compactor* para assinar o Termo de Posse. Logo ele passaria a assinar os documentos oficiais com esse tipo de caneta. Diga-se de passagem, esse episódio repercutiu nas redes sociais e a própria empresa responsável pela marca usada pelo presidente postou, no seu Instagram, a foto do momento da assinatura. Tão logo acompanhou essa repercussão, o presidente respondeu a esse *post* com *tuit*, no qual fazia seus agradecimentos à empresa (ver BARBOSA, 2019).

O jornal *Gazeta do Povo* registrou esse fato de uma forma crítica quando chamou a atenção para o nacionalismo que o presidente queria demonstrar, intitulando sua reportagem de “O nacionalismo esferográfico de Jair Bolsonaro é impossível” (POLZONOFF Jr., 2019).

O outro episódio ocorreu também no Palácio do Planalto e foi marcado pela fala do presidente quando este disse que iria trocar a caneta *Bic* pela *Compactor*, pois aquela, segundo ele, era francesa. O episódio foi apenas mais um que marcou, no primeiro ano do governo Bolsonaro, a crise com o presidente francês Emmanuel Macron (cf. FERRO, 2019).

Agora, tratando do plano linguístico, a charge apresenta, na fala da Morte, o humor do texto, quando ela diz que o decreto assinado pelo presidente é uma piada, já que desobriga o uso da máscara em locais públicos, desfazendo os discursos de médicos e especialistas de todo o mundo. Ou seja, sem o uso da máscara, haveria mais contaminação e daí mais mortes. A presença dessa personagem condiz com o discurso proferido pelo presidente em vários momentos durante a pandemia do coronavírus, por exemplo, quando ele diz: “Todos nós vamos morrer um dia” (TAJRA, 2020), minimizando os efeitos da doença e o número de mortos no Brasil. O título da *charge* também sugere esse discurso do não enfrentamento, da não obrigatoriedade, do “Use a máscara... se quiser”, se estiver a fim... use a máscara, mostrando uma indefinição por parte do presidente, que deixa a responsabilidade pelo uso ou não desse objeto nas mãos do cidadão.

3.2 Resultados

Vimos, nas seções 2 e 3, alguns elementos e estratégias que estão na base dos estudos sobre o processo de leitura, na tentativa de entender como nós, leitores, conseguimos compreender o que lemos, que processos entram em jogo no momento da leitura e como conseguimos superar as dificuldades impostas pelo texto, quer seja pelo seu grau de formalidade, pelo tipo ou gênero empregado ou pela nossa pouca habilidade ou maturidade enquanto leitores.

Como escolhemos trabalhar com o texto chargístico pelas razões que já expusemos, foi necessário apresentar esse gênero do humor gráfico e nossa (embora não única) análise para que agora seja

possível entender os mecanismos cognitivos dos quais lançamos mão no ato da leitura e na compreensão textual.

Inicialmente, para que o leitor possa compreender os textos gráficos apresentados é preciso que ele saiba que os textos são *charges*; daí saber quais as características desse gênero textual gráfico e o que o diferencia dos outros textos gráficos. Para isso, é preciso que tenha informações na sua memória de longo prazo e que tenha desenvolvido uma competência discursiva e textual que permita que ele, leitor, compreenda o sentido dos textos a partir do que conhece sobre a estrutura de sua composição. Neste aspecto, o desenvolvimento da competência discursiva e textual do leitor se mostra necessária, visto que temos à disposição uma enorme variedade de textos que atende a uma diversidade de discursos e para fazer uso desses gêneros diversos, precisamos saber o sentido que podem transmitir e em que esferas sociais podem ser utilizados e com que intenções.

No caso das *charges* escolhidas, traçamos uma sequência em que projetamos a campanha de Jair Bolsonaro à presidência e o início do seu governo sendo influenciados pelas mídias digitais presentes na Figura 5. Essas redes sociais tiveram grande influência durante o período eleitoral e continuam atuando com partidários do governo, promovendo eventos, postando mensagens, *tuits*, vídeos, aprovando as atitudes do presidente. Enquanto outra parcela da população, que não aprova o governo, posta também, nessas mídias digitais, textos contrários a ele.

São essas mesmas mídias que, no contexto atual, vêm sendo utilizadas pelo presidente para postar vídeos e fazer pronunciamentos contra as estratégias de isolamento social e o uso de máscaras em ambientes públicos indicados pelas organizações de saúde.

Para entender as duas *charges* e a relação entre elas, o leitor necessita resgatar algumas informações de sua memória de longo prazo, como os conhecimentos prévios acerca da constituição do

governo Bolsonaro, a relação desse governo com as mídias digitais apontadas e como essa relação levou até mesmo à abertura de investigação policial. É preciso buscar datas, pessoas, contextos (histórico, social, ideológico e político) na memória que possam estar associados a essas informações.

Cada elemento presente nas *charges*, quando lido isoladamente, pode ter um significado, mas a combinação de todos os elementos em cada *charge* é que vai criar o cenário para sua compreensão. Assim, na Figura 5, apenas o texto do balão representando a fala do presidente não traduz o sentido da *charge*. O pronome “eles” repetido duas vezes nos leva a tentar inferir a quem o texto se refere. O conhecimento organizado, a competência gramatical, que o leitor tem acerca do item lexical “ele” e de sua classe morfológica – pronome pessoal –, pode levá-lo a compreender que, no contexto em questão, esse elemento se refere a alguém que ajudou a colocar Bolsonaro no poder. Na sequência, o quadro seguinte mostra os símbolos de três grandes mídias digitais, levando o leitor a estabelecer o *link* com o elemento gramatical enfatizado.

O irônico, o risível das *charges* está nesse somatório de elementos que são acionados para que o leitor consiga se utilizar da sua capacidade leitora para estabelecer ligações.

No caso da *charge* da Figura 6, só obtemos o sentido se acionarmos o nosso esquema mental do que o decreto representa, então construímos um *frame*, uma estrutura conceitual, para elaborar esse conceito. Assim, temos, por exemplo, em termos de definição, decreto entendido como uma ordem ou uma determinação legal emitida por uma autoridade; tem a finalidade de fazer cumprir alguma legislação ou reforçar o cumprimento desta; está relacionado ao estabelecimento de normas e tem relação com a esfera legislativa do poder público. Tentar definir um termo envolve uma rede de relações e exige vários conhecimentos que são acionados dos conceitos internalizados pelo leitor. A categoria piada não seria ativada para o *frame* decreto e é neste ponto que está o humor da *charge* – o

inesperado para um esquema que envolve norma, lei, ordem. Os conhecimentos para essa compreensão residem na nossa memória semântica que serve, então, como uma rede de conceitos inter-relacionados.

Para que haja a construção do sentido pelo leitor, é necessário que ele se utilize de habilidades para buscar soluções quando o texto apresenta problemas para sua compreensão. É necessário um conhecimento linguístico (gramatical e lexical) do texto; um conhecimento textual, que permite compreender os diversos gêneros e tipos textuais e como utilizá-los; um conhecimento enciclopédico, que abrange conhecimentos gerais sobre o mundo e sobre os eventos.

Considerações finais

Neste texto, abordamos a leitura como um processo de interação entre texto e leitor e, apoiados no suporte teórico da Psicolinguística com os conceitos de esquemas, *frames*, memória, aliado aos pressupostos da Linguística Cognitiva e as noções de categorização, buscamos mostrar que o leitor ativa conhecimentos, estabelecendo redes de ligações para conseguir construir o sentido de um texto.

Escolhemos para a nossa análise a *charge*, gênero do humor gráfico, pelo fato de esse gênero textual se aproximar de diversos públicos leitores e tráfegar entre a linguagem verbal e a não verbal, dando ao leitor a possibilidade de criar uma teia de relações e significações para o texto. Como esse gênero é marcado pelo humor sarcástico, irônico, e pela crítica político-social, o leitor precisa ir além do significado das palavras e buscar, muitas vezes, por inferências, deduções, informações, que embora não estejam explícitas no texto, são importantes para que ele, leitor, possa ligar as partes do texto e chegar a uma compreensão global e coerente do que foi lido.

A partir do que foi exposto, podemos perceber a importância do trabalho com textos que possam auxiliar no desenvolvimento das

habilidades leitoras e que incentivem o desenvolvimento de uma visão mais crítica por parte do leitor. Acrescentemos a importância de identificar as estratégias utilizadas pelos leitores em formação ou leitores maduros no processo de leitura para assim podermos traçar melhores estratégias para o trabalho com essa atividade linguística.

Referências

ALMEIDA, M. R. **Para especialistas, Bolsonaro adota visual simples como tática**. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/11/para-especialistas-bolsonaro-adota-visual-simples-como-tatica.shtml>. Acesso em 15 jul. 2020.

AMARILDO. **Charge do Amarildo: Trump e o ataque ao Irã**. 2020. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/charge/charge-do-amarildo-trump-e-o-ataque-ao-ira-0120>. Acesso em 13 jul. 2020.

ARBACH, J. M. I. **O fato gráfico: o humor gráfico como gênero jornalístico**. 2007. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27153/tde-22072009-182433/publico/4846686.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

ARIONAURO. **Cartum Olha o aviãozinho**. Disponível em <http://www.arionaurocartuns.com.br/2016/03/cartum-olha-o-aviaozinho.html> Acesso em: 15 jul. 2020.

BADDELEY, A. O que é memória. *In*: BADDELEY, A.; ANDERSON, M. C.; EYSENCK, M. W. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 13-30.

BARBOSA, V. Marca de caneta comemora escolha de Bolsonaro (e não, não era a Bic). **Revista Exame**. 2019. Disponível em: <https://exame.com/marketing/marca-de-caneta-comemora-escolha-de-bolsonaro-e-nao-nao-era-bic/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BORGES, M.; LOBO, T. **Tirinhas O Cético, “Jeitinho brasileiro”**. 2010. Disponível em: <http://www.criacionismo.com.br/2010/05/o-cetico-jeitinho-brasileiro.html>. Acesso em: 13 jul. 2020.

BOROT, J.-M. www.caricaturasfamosos.com. Site Pinterest. <https://bit.ly/3jMFxwb>. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. SENADO FEDERAL. Senado Notícias. **Bolsonaro veta uso obrigatório de máscara no comércio, em escolas e em igrejas**. Brasília-DF 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/07/03/bolsonaro-veta-uso-obrigatorio-de-mascara-no-comercio-em-escolas-e-em-igrejas>. Acesso em: 15 jul. 2020.

CÉSAR, M. **Use máscara... se quiser**. 2020. Disponível em: <https://www.midiamax.com.br/politica/charge/2020/charge-use-mascara-se-quiser>. Acesso em: 15 jul. 2020.

EYSENCK, M. W. Memória semântica e conhecimento armazenado. *In*: BADDELEY, A.; ANDERSON, M. C.; EYSENCK, M. W. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 128-151.

FERRARI, L. **Introdução à linguística cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2014.

FERRO, M. Bolsonaro troca caneta Bic, de origem francesa, pela brasileira Compactor. **Jornal Digital Poder360**. 2019. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/governo/bolsonaro-troca-caneta-bic-de-origem-francesa-pela-brasileira-compactor/>. Acesso em: 16 jul. 2020.

GERHARD, A. F. L. M.; ALBUQUERQUE, C. de F. de; SILVA, I. de S. A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura e ensino. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro: UFRJ, v. 14, n. 2, p. 74-91, 2009. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v14_2/m102_09.pdf. Acesso em: 13 jul. 2020.

GOLDZWEIG, R. S. Por que devemos nos preocupar com a influência das redes sociais nas eleições de 2018? **Jornal El País**. Madrid – Espanha. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/21/opinion/1537557693_143615.html. Acesso em: 15 jul. 2020.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987. Série Fundamentos.

KIPPER, E. Inferências e compreensão leitora. *In*: PEREIRA, V. W.; GUARESI, R. (org.). **Estudos sobre leitura**: psicolinguística e interfaces [recurso eletrônico] Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 6. ed. Campinas: Pontes, 1999.

LADEIRA, F. F. **Bolsonaro e as várias mídias**. 2018. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/eleicoes-2018/bolsonaro-e-as-varias-midias/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra-D.C. Luzzatto, 1996.

MAGALHÃES, A. P. **Sentido, história e memória em charges eletrônicas sobre o Governo Lula**: os domínios do interdiscurso. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/apmagalhaes.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

MATSUI, N. **Hábitos e estilo informal viram marca de Bolsonaro nas redes**. *Jornal Digital Poder360*. 2018. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/governo/habitos-e-estilo-informal-viram-marca-de-bolsonaro-nas-redes/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

MONTEIRO-PLANTIN, R. S. **Fraseologia**: era uma vez um patinho feio no ensino de língua materna. v. 1. Fortaleza: UFC, 2012.

PARNAIBA, C. dos S.; GOBBI, M. C. **Charge jornalística**: definição, histórico e funções. XII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIIC), na Pontifícia Universidade Católica do Peru, Lima, 2014. Disponível em: <http://congreso.pucp.edu.pe/alaic2014/wp-content/uploads/2013/09/vGT17-Cristiane-Parnaiba-Maria-Cristina-Gobbi.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

PEREIRA, V. W.; GUARESI, R. (org.). **Estudos sobre leitura**: psicolinguística e interfaces [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

POLZONOFF Jr., P. O nacionalismo esferográfico de Jair Bolsonaro é impossível. Entenda. **Jornal Gazeta do Povo**. 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/ideias/nacionalismo-jair-bolsonaro-esferografica-bic-compacto/>. Acesso em: 16 jul. 2020.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

TAJRA, A. **Todos nós vamos morrer um dia**: veja falas de Bolsonaro sobre o coronavírus. UOL. 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/05/01/todos-nos-vamos-morrer-um-dia-as-frases-de-bolsonaro-durante-a-pandemia.html>. Acesso em: 16 jul. 2020.

VARGAS, S. L.; MAGALHÃES, L. M. O gênero tirinhas: uma proposta de sequência didática. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 16, p. 119-143, 2011. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-05.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

VARELA, F. **Redes sociais e política**. 2019. Disponível em: <http://pioneiro.clicrbs.com.br/rs/noticia/2019/04/fredy-varela-redes-sociais-e-politica-10930499.html?impressao=sim>. Acesso em: 14 jul. 2020.

VELOZO, N. de A. Metáforas, protótipos e esquemas imagéticos: como a linguagem revela os caminhos da mente. XVII Congresso Nacional de Linguística e Filologia. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro: CiFEFiL, v. 17, n. 3, 2013. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/min_ofic/06.pdf. Acesso em: 13 jul. 2020.

ANÁLISE DO DISCURSO

Uma análise do discurso do agronegócio brasileiro

Manoel Sebastião ALVES FILHO

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Carlos Félix PIOVEZANI FILHO

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Introdução

Este capítulo pretende analisar discursos da indústria da carne brasileira materializados em peças publicitárias desse setor econômico e disseminados pela grande mídia em seus canais, com o objetivo de melhor compreender um paradoxo de nossa sociedade: o consumo acentuado de carnes e outros artigos de origem animal, a matança sistemática de bilhões desses seres vivos, o êxito comercial do agronegócio simultâneos a um recrudescimento da sensibilidade humana à causa animal. Empreenderemos análises à luz da Análise do discurso derivada de Michel Pêcheux e em contribuições de Michel Foucault, razão pela qual esboçaremos rapidamente seus pressupostos teóricos e procedimentos analíticos mais fundamentais.

O nosso país abriga algumas das maiores indústrias agropecuárias e de alimentos do mundo, como a Friboi, a Sadia, a Seara, a Perdigão e a Marfrig Global Foods. Elas são parte de conglomerados ainda maiores, responsáveis por uma parcela significativa da produção de alimentos de origem animal para a sociedade de consumo mundial. Ainda que o funcionamento dessas empresas se baseie na matança de milhões de animais, o seu sucesso comercial é imenso e lucrativo. Esse sucesso se dá, em especial, mediante a produção e circulação massiva de publicidades. O discurso publicitário, portanto, é um importante aspecto desse setor econômico, fator que influencia em suas demais práticas industriais e mercadológicas. O seu exame

contribui para a compreensão da relação paradoxal que mencionamos acima entre seres humanos, animais e a comercialização de alimentos.

Assim, procuraremos identificar o que é dito em peças publicitárias de indústrias alimentícias e o modo como esses enunciados são formulados. Mais precisamente, nosso propósito é o de analisar a produção de certos sentidos que auxiliam na comercialização dos produtos agropecuários e o silenciamento de outros considerados como disfóricos pelo setor e apagados do seu próprio discurso. O material de análise compreende um anúncio da Friboi ambientado em um restaurante e protagonizado pelo cantor Roberto Carlos, e duas versões de um comercial da Sadia ambientado em um supermercado e protagonizado por dois personagens: o açougueiro do estabelecimento, o Seu Juvenal, e uma cliente idosa, a Dona Elvira.

Analisaremos o material mediante um procedimento muito conhecido na Análise do discurso, a saber: a formação de relações entre os enunciados dos anúncios, entre os anúncios do próprio material e entre eles e outros já ditos do interdiscurso. Essas relações são feitas através da identificação e a montagem de cadeias parafrásticas, que estão situadas no interior das formações discursivas e que nos permitem depreendê-las. A polissemia constitutiva da linguagem é passível de ser interpretada a partir da identificação das paráfrases construídas através dos discursos em suas diferentes condições de produção, conforme mostraremos mais à frente.

Buscaremos ainda, sempre em uma perspectiva discursiva e em consonância com a metodologia das cadeias parafrásticas, examinar os recursos linguísticos e imagéticos utilizados na formulação dos textos do nosso material de análise, como as preferências lexicais e os encadeamentos sintáticos, as modalidades enunciativas e as formas remissivas que constituem o referente textual. A conjunção entre a retomada de já-ditos do interdiscurso e a aplicação desses referidos recursos na formulação discursiva dos enunciados dos

vídeos examinados incide na produção de certos efeitos de sentido e na construção das imagens e das relações entre os interlocutores. As análises nos permitem observar a produção de sentidos relacionados aos domínios gastronômico e econômico, que concebem os artigos comercializados pelas empresas como mercadorias e alimentos, e o apagamento de outros que materializam o caráter animal dessas mercadorias.

1 Fundamentação teórica

Numerosos e dispersos textos e enunciados não são satisfatoriamente triados e inscritos em unidades, séries ou conjuntos que os reúnam com base no fato de que tratariam de um suposto objeto comum. Tampouco são pertinentes e produtivos os grupos formados a partir do que foi dito acerca desse “mesmo” objeto em campos de saber previamente constituídos nos quais se lhe dispensou atenção ou ainda do que foi formulado pela diversidade dos indivíduos que o tematizou em seus enunciados. Ora, é o exame da “ordem do discurso” que nos permite apreender as relações de identidade e diferença na variedade e dispersão do dizer em sociedade, uma vez que, por seu intermédio, constatamos as filiações e rupturas dos sujeitos em relação ao que já fora dito, sob a forma de retomadas, reformulações e apagamentos. Deparamo-nos então com as seguintes questões: o que é o discurso? Como se pode proceder à sua análise? O conceito de discurso e os procedimentos operatórios para a execução de sua fértil análise encontram-se de modo privilegiado, a nosso ver, no interior do que se convencionou chamar de Análise do discurso de linha francesa (AD). Com vistas a fornecer ao leitor algumas sumárias considerações a seu respeito, discorreremos abaixo sobre determinados aspectos fundamentais desse campo de saber.

Gestado no interior do Materialismo histórico, a cujos princípios articularam-se saberes da Linguística e da Psicanálise, o conceito de discurso no pensamento de Michel Pêcheux não corresponde ao caráter universal da língua para todos os membros de uma

comunidade linguística nem tampouco à condição individual da fala para cada um deles; caracteriza-se, antes, pela normatividade de uma prática, que é determinada pelas lutas de classes. Assim, entre a universalidade da língua e a singularidade individual da fala estaria situado um “[...] nível intermediário [...]”, “[...] o nível da *particularidade*, que define ‘contratos’ linguísticos de tal ou tal região do sistema” (PÊCHEUX, 1990, p. 74, grifos do autor). Envolvendo relações de força e de sentido, uma vez que compreende os conflitos ideológicos e as remissões a outros dizeres, o discurso é concebido na Análise do discurso proposta por Pêcheux e seu grupo não como transmissão de informação, mas como “[...] efeitos de sentido [...]” entre interlocutores (PÊCHEUX, 1990, p. 82).

Com efeito, as relações de força materializam-se nas relações entre os dizeres de uma sociedade, por meio das ideologias. Estas também são concebidas em sua condição de “[...] nível intermediário [...]”, pois “[...] cada formação ideológica constitui assim um conjunto complexo que comporta atitudes e representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’, mas que se referem mais ou menos diretamente a ‘posições de classe’ em conflito umas com as outras [...]” (PÊCHEUX, 2011, p. 72-73, grifos do autor). O discurso é entendido como uma forma privilegiada de materialização das ideologias, tendo em vista o fato de que:

As formações ideológicas comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias *formações discursivas* interligadas, que determinam *o que pode e deve ser dito* [...], a partir de uma dada posição numa dada conjuntura. (PÊCHEUX, 2011, p. 73, grifos do autor).

Desse modo, ao materializar as ideologias, que, por seu turno, já são materializações dos conflitos de classe, o discurso determina o dizer e produz os sentidos:

O ponto essencial aqui é que *não se trata somente da natureza das palavras, mas também e sobretudo das construções nas quais essas palavras se combinam*, na medida em que essas construções

determinam a significação que as palavras terão. [...] as palavras mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam. [...] ‘mudam de sentido’ ao passar de uma formação discursiva para outra. (PÊCHEUX, 2011, p. 73, grifos do autor).

Em outro texto, Pêcheux falará do “[...] caráter material do sentido [...]” na abordagem discursiva oposto à “[...] transparência da linguagem [...]”, que faz crer nas evidências da significação (1997a, p. 160-161). Retomando a reflexão anterior, o autor afirma que:

O *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe ‘em si mesmo’ (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Elas [...] recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas. (PÊCHEUX, 1997a, p. 160-161, grifos do autor).

Em termos simples e diretos, o discurso é aquilo que dizemos sobre os seres, as coisas e os fenômenos. Ele pode ser assim definido, desde que entendamos que esse “dizemos” corresponde às posições ideológicas com as quais nos identificamos e às quais nos filiamos, que fazem com que, ao falarmos de algo ou de alguém, digamos isto ou aquilo, deste ou de outro modo. Podemos dizer a “mesma” coisa e produzir sentidos completamente distintos. Leiamos o enunciado:

A sociedade é injusta.

Ele pode ser equivalente de:

1. Porque como todos nós temos as mesmas oportunidades, não é justo que algumas famílias recebam ajuda do governo.
2. Porque alguns nascem ricos, cheios de oportunidades, enquanto a maioria das pessoas nasce pobre e é explorada durante toda sua vida.

Para a Análise do Discurso, as formulações de linguagem são polissêmicas, uma vez que não têm um sentido em si mesmas. Seus sentidos derivarão das relações de equivalência e de encadeamento que as palavras, as expressões e os enunciados estabelecerão uns com os outros no interior de um mesmo discurso. Dito de outro modo, podemos dizer que a polissemia da linguagem se revolve nas paráfrases produzidas a partir de certa posição discursiva.

Embora haja algumas dissensões entre os pensamentos de Michel Pêcheux e de Michel Foucault na concepção de uma “ordem do discurso”, há também sem dúvida uma série de consonâncias¹⁰. Nosso propósito aqui, contudo, não é o de conciliar as duas perspectivas, mas o de nos fundamentarmos na Análise do discurso, derivada de Pêcheux e seu grupo, incorporando contribuições do pensamento de Foucault sobre a discursividade. Sem considerar que a dimensão socioeconômica seja a determinante em última instância das práticas sociais, mas também sem refutar sua existência e atuação nas relações dos sujeitos de uma sociedade, Foucault (2010, p. 14) concebe o discurso como: “a diferença entre o que poderíamos dizer corretamente em uma época (segundo as regras da gramática e aquelas da lógica) e o que é dito efetivamente. O campo discursivo é, em um momento determinado, a lei dessa diferença”.

Na produção do dizer há dispersão, por um lado, mas há também a regularidade de uma prática que controla o que pode ser dito. Assim, o autor diz que:

[...] o que se chama ‘prática discursiva’ [...] é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 1997, p. 135-136, grifos do autor).

10 Para a consideração de afinidades e diferenças entre os dois filósofos franceses, conferir: Orlandi (1987, 2005), Gregolin (2014) e Puech (2005).

Ademais, ao postular a existência de uma ordem do discurso, Michel Foucault (2000, p. 8-9) supõe que:

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Por essa razão, sabemos que “[...] não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não poder falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2000, p. 8-9). O discurso é marcado pela raridade, pois é “[...] o conjunto sempre finito e efetivamente limitado das únicas sequências linguísticas que tenham sido formuladas” (FOUCAULT, 1997, p. 31). Ante essa condição rara do discurso, cabe a busca pela seguinte questão: “[...] como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (FOUCAULT, 1997, p. 31). A tentativa de lhe responder não pode descurar o fato de que no discurso “[...] o que faz a diferença e caracteriza a batalha dos discursos é a posição que é ocupada por cada um dos adversários” (FOUCAULT, 2001, p. 123-124).

Ora as posições dos sujeitos do dizer são instituídas nos laços sociais, que consistem no cerne da história e da política em cujo funcionamento os discursos desempenham papel fundamental. A partir da inversão da célebre fórmula de Clausewitz, Foucault (1985, p. 176) propõe uma concepção de política que corresponde ao prolongamento da guerra por outros meios: “as relações de poder nas sociedades atuais têm essencialmente por base uma relação de força estabelecida, em um momento historicamente determinável, na guerra e pela guerra”.

Trata-se de uma guerra mais ou menos silenciosa, cujas relações de força reinscrevem-se “[...] nas instituições e nas desigualdades econômicas, na linguagem e até no corpo dos indivíduos” (FOUCAULT, 1985, p. 176). Por essa razão, a paz civil e a sociedade igualitária

e democrática devem ser compreendidas com distanciamento e desconfiança, uma vez que, sendo e comportando continuidades da guerra, compreendem com maior ou menor grau de manifestação as lutas políticas, os conflitos e confrontos do poder e pelo poder de agir sobre as ações dos demais sujeitos sociais. As decisões e os rumos provisórios ou duráveis de uma sociedade são resultados das batalhas, em que o capital e a linguagem são decisivos, e não produtos de consensos harmônicos e pacíficos.

Pêcheux e Foucault, cada um a seu modo, ensinam-nos que diante de dizeres frequentemente muito semelhantes entre si é preciso identificar a posição da qual cada um deles provém. Mediante uma análise discursiva que identifica as posições a partir das quais certos enunciados são produzidos, é possível demonstrar que eles constroem efeitos distintos, quando não, opostos. Em consonância com as posições, outro aspecto relevante a ser observado no discurso refere-se às suas maiores ou menores conservações e durações. Ao encontro do descompasso entre a generosa potência da lógica e da língua e os atos rarefeitos do discurso, existe a separação, em tudo o que foi dito, entre os textos e enunciados que serão mais ou menos conservados e aqueles que serão mais rapidamente esquecidos. A reflexão sobre o controle do dizer e de sua maior ou menor conservação está sintetizada na definição que Foucault (2010, p. 10, grifos do autor) consagra à noção de arquivo, que consiste num conjunto de regras que, em uma época dada e por uma sociedade determinada, definem:

- os limites e as formas da **dizibilidade**: de que é possível falar? O que foi constituído como domínio do discurso? [...]
- os limites e as formas da **conservação**: quais são os enunciados destinados a passar sem vestígio? Quais são os que são destinados, ao contrário, a entrar na memória dos homens)? [...]
- os limites e as formas da **memória** tal qual ela aparece nas diferentes formações discursivas: quais são os enunciados que

cada uma reconhece válidos ou discutíveis, ou definitivamente invalidados? [...]

– os limites e formas de **reativação**: entre os discursos das épocas anteriores ou das culturas estrangeiras, quais são os que retemos, que valorizamos, que importamos, que tentamos reconstituir? [...]

– os limites e as formas de **apropriação**: quais indivíduos, quais grupos, quais classes têm acesso a tal tipo de discurso? [...].

2 Material e métodos

O material de análise compreende um anúncio da Friboi ambientado em um restaurante e protagonizado pelo cantor Roberto Carlos, e duas versões de um comercial da Sadia ambientado em um supermercado e protagonizada por dois personagens: o açougueiro do estabelecimento, o Seu Juvenal, e uma cliente idosa, a Dona Elvira. Uma vez constituído o material, passaremos efetivamente à sua análise, valendo-nos de um procedimento já bastante conhecido no interior da Análise do Discurso, a saber: a formação de relações entre os enunciados dos anúncios sob análise, entre os anúncios do próprio material e entre eles e outros já ditos do interdiscurso¹¹. Essas relações são feitas mediante a identificação e a montagem de cadeias parafrásticas, que se situam no interior das formações discursivas e que nos permitem depreendê-las. Serão ainda observadas as relações entre as distintas formações discursivas identificadas, que, por seu turno, estão articuladas a diferentes condições de produção do discurso e às posições de seus enunciadores. Pelo fato de as FDs serem instâncias que determinam o que se diz e os modos de dizer, caracterizando-se como matrizes da produção do sentido, assim procedendo, será possível detectar na dispersão das publicidades do agronegócio brasileiro as regularidades discursivas em que se materializam as relações de força e de sentido de nossa sociedade. Em suma, a polissemia constitutiva da linguagem é passível de ser

¹¹ Textos introdutórios sobre AD em Orlandi (2012), Possenti (2011), Gregolin (2014), Piovezani (2020), além de Pêcheux (1990, 1997a, 1997b, 2011).

interpretada a partir da detecção das paráfrases construídas pelo discurso em suas diversas condições de produção; trata-se, pois, de tomar os textos como unidades que possibilitam ao analista ter acesso ao próprio discurso, percorrendo “[...] a via pela qual a ordem do discurso se materializa na estruturação do texto” (ORLANDI, 1998, p. 60).

No intuito de atingir nossos objetivos, buscaremos ainda, sempre em uma perspectiva discursiva e em consonância com a metodologia das cadeias parafrásticas, analisar os recursos linguísticos e imagéticos utilizados na formulação dos textos do nosso material, como as preferências lexicais e os encadeamentos sintáticos, as modalidades enunciativas e as formas remissivas que constituem o referente textual. O encontro entre a retomada de já-ditos do interdiscurso e a aplicação desses referidos recursos na formulação discursiva dos enunciados dos textos avaliados incide na produção de determinados efeitos de sentido e na construção das imagens e das relações entre interlocutores.

3 Análises

3.1 Publicidade da Friboi

A Friboi investiu maciçamente em peças publicitárias televisionadas no decorrer dos últimos anos, contratando celebridades e adquirindo espaço nos principais meios de comunicação brasileiros. Roberto Carlos, renomado cantor nacional, foi um dos convidados para protagonizar uma publicidade da companhia (Frigoríficos Friboi, 2014). Sua atuação nos ajudará a compreender melhor o agronegócio. Ele é ambientado em um restaurante, espaço associado a refeições saborosas, à fuga do cotidiano, ao fortalecimento de relações familiares, de amizade e de afeto. É um lugar de descontração, onde as pessoas não apenas nutrem seus corpos, mas também suas mentes. O ambiente é feito de janelas transparentes que promovem uma visão de seu entorno, que está rodeado de árvores. A presença das plantas materializa um efeito de sentido de agradabilidade, de

ar puro e de encanto que só a natureza é capaz de nos proporcionar. O mundo natural está separado, entretanto, do social, através das paredes feitas de vitrais translúcidos. Esse contraste explora propriedades positivas da natureza, mas estabelece limites ao seu contato, demarcando o interior como um espaço moderno, rebuscado, civilizado. A natureza está presente, deleitando o olfato, a visão e o tato, mediante a brisa agradável que gera, mas a uma distância segura, sem o incômodo de insetos e outros animais que causam aborrecimento, sem a poeira levantada pelo vento, sem a sensação de abafamento provocada pelo sol etc. No interior há conforto, há ausência de ruídos externos, há a presença da modernidade. Plantas de menor envergadura são permitidas e alocadas, pois embelezam o ambiente sem, contudo, gerarem sensações inconvenientes.

O restaurante ainda contém cortinas e toalhas brancas nas mesas, produzindo um efeito de limpeza, de paz, de agradabilidade. A cor contrasta totalmente com o vermelho oriundo do sangue de animais abatidos e desmembrados para que seus músculos se tornem carne, com o interior dos matadouros, com o processo que decompõe um ser senciente em um alimento, em um produto de mercado. Na mesa disposta no centro do restaurante, Roberto e amigos dialogam descontraidamente. Em mesas circunvizinhas, outras pessoas também estão fazendo o mesmo. Elas sorriem e esbanjam alegria. A imagem reforça a associação que se faz entre a alimentação e a manutenção das relações sociais, entre o consumo de carne e a promoção da amizade, do amor, da felicidade. Um garçom se desloca até a mesa do astro com dois pratos em suas mãos: um contém somente alimentos de origem vegetal, enquanto o outro contém, além desse gênero de alimento, um bife grelhado. O funcionário pede licença pela interrupção, expressão de educação e civilidade, serve o primeiro prato para o astro e o segundo, o que contém a carne animal, para a senhorita ao seu lado.

Roberto Carlos olha para o prato com carne, depois para o com vegetais, expressa com a face um sentimento de desacordo e move a cabeça em sinal de negação, pois aquela refeição não é a sua:

elas estão trocadas. A produção de gestos disfóricos em direção ao prato em que não há carne produz um efeito de sentido de que uma refeição sem esse tipo de alimento não é adequada. Talvez seja para a mulher, cujo gênero está associado a uma alimentação mais leve. Para o homem, entretanto, não. A publicidade apela para o imaginário cultural de que a carne é um produto viril, que produz força, que promove o aumento de atributos físicos e sociais da masculinidade. O astro volta a olhar para a refeição onívora, dessa vez com uma expressão eufórica, com as sobrancelhas levantadas, com os olhos bem abertos, com um leve sorriso no rosto, e diz: “O meu prato é aquele ali” (Frigoríficos Friboi, 2014). Então a cena muda e foca o prato que lhe despertou a reação positiva. Na peça de louça, vemos duas vagens, duas pimentas biquinho, uma porçãozinha de arroz e um grande pedaço de carne grelhada, com as marcas características da grelha em que ela foi preparada. Este último componente está em primeiro plano, enquanto os outros estão atrás. Os alimentos de origem vegetal cumprem mais uma função decorativa do que nutricional. Eles dão alguma variedade ao prato, mas a sua presença diminuta assinala que a carne é o elemento principal. Essa imagem atualiza um discurso médico que recomenda, não sem a influência do agronegócio, o consumo de carne para suprir as necessidades nutricionais do nosso organismo. Esse discurso materializa dizeres como o de que o homem é um animal onívoro, expressão que se associa menos à alegação de que o nosso organismo também pode digerir produtos animalizados e mais ao de que ele deve, de que é peremptório ingeri-los para a sua sobrevivência. Ele também emprega expressões como “proteína animal”, que materializa sentidos ambivalentes, como o de que existem proteínas próprias das plantas e outras próprias dos animais, em vez de esclarecer que essas proteínas são animais porque a carne é uma parte sua, mas que ele se alimentou e adquiriu os aminoácidos necessários para a fabricação dessas macromoléculas dos próprios vegetais. Mas esse discurso, apesar de hegemônico, não é único no campo da saúde. Outros se contrapõem a ele, materializando enunciados como o de que a carne prejudica o estômago humano, de que provoca doenças,

de que não é um alimento adequado para ser consumido, de que as plantas cumprem de maneira mais apropriada e saudável todos os requisitos para uma saúde ideal. Além disso, o comercial pretende aguçar o paladar dos seus telespectadores. A carne churrascada é uma prática de preparo que está entre as preferidas na cultura gastronômica do povo brasileiro.

O garçom, com voz surpresa, pergunta ao músico se ele voltou a comer carne. Esse questionamento remete, em especial mediante a presença do pressuposto verbal, a declarações anteriores do cantor e a matérias da mídia que divulgaram a informação de que ele não consumia carne há mais de três décadas de sua existência quase octogenária. Roberto responde euforicamente ao seu interlocutor que voltou a consumi-la, dizendo, em seguida, com a voz de quem está pronunciando uma obviedade: “[...] mas essa carne é...” (Frigoríficos Friboi, 2014). O funcionário, com expressão facial e modulação vocal que também manifestam obviedade, diz ao seu cliente o que ele espera e sabe que vai escutar: “É Friboi, claro!” (Frigoríficos Friboi, 2014). Essa interlocução produz um efeito de que o artista não retomou o consumo de qualquer carne, mas de Friboi. Também produz o de que a empresa fabrica alimentos tão bons que o convenceram a voltar a comê-los. O comercial evidencia mais a marca do que o próprio produto. Carnes são fabricadas por outras marcas, mas as melhores, as que apetezem o paladar do “rei da música”, pertencem à Friboi. O uso da palavra “claro”, que desempenha a função de uma interjeição, ainda produz o efeito de que não poderia ser nenhuma outra, pois aquela é a melhor. O ambiente, um restaurante bonito, moderno, também contribui para a produção de um efeito de que a carne é boa. Essa interjeição se liga à locução adverbial utilizada pelo cantor como resposta: “com certeza”. A locução, por sua vez, pode ser parafraseada por enunciados tais como os seguintes: “com certeza, pois é a carne que eu confio”; “com certeza, pois é a carne mais bem avaliada”; “com certeza, pois eu não comeria um produto de origem animal que não fosse produzido pela própria Friboi”.

Após os interlocutores produzirem, com o diálogo, um sentido de constatação de que a carne não poderia ser outra, mas Friboi, todos começam a rir descontraidamente sobre a obviedade desse fato. Enquanto a câmera focaliza o sorriso encantador do músico, ouvimos o refrão de uma de suas músicas. O Portão é o nome da canção original, em que Roberto Carlos dá voz a um eu lírico que volta ao lar depois de uma viagem (CARLOS; CARLOS, 1994). Enquanto a personagem, mediante o discurso direto próprio da função emotiva, narra a chegada até sua casa, seu reencontro com o cachorro, sua entrada no imóvel e os braços de alguém o envolvendo em um abraço, ele continuamente fala: “Eu voltei agora pra ficar” (CARLOS; CARLOS, 1994). A publicidade acrescenta o mote para produzir o efeito de que o músico está falando a respeito de si mesmo. O verbo “voltei” já não expressa mais o sentido inicial do eu lírico chegando ao lar, mas o de Roberto retomando o consumo de carne, após um intervalo de mais de trinta anos. O segundo verbo, “ficar”, ainda assinala que esse retorno não é apenas passageiro, mas definitivo. Parafraseando, temos: “eu voltei a comer carne, evidentemente da marca Friboi”. Mas conseguimos formular outros enunciados, tais como: “eu não ingeria mais carne, mas voltei porque ela é Friboi”; “eu não ingeria mais carne, mas agora encontrei uma empresa de qualidade para produzi-la”.

Finalmente, a publicidade acrescenta, além da música, a fala de outro famoso garoto-propaganda da marca: Tony Ramos, um dos atores mais célebres do país, que encena em novelas da Rede Globo. Ele enuncia: “Friboi, a carne com garantia de origem e rigoroso controle de qualidade” (Frigoríficos Friboi, 2014). Também reproduz o *slogan* da indústria: “Friboi: carne confiável tem nome” (Frigoríficos Friboi, 2014). Enquanto emite os sons vocais, o vídeo exhibe a imagem de um pedaço de carne sendo etiquetado com a marca da companhia por braços de um funcionário cobertos por uma farda de cor branca e com as mãos enluvadas. Na cena seguinte, a carne está assada e sendo cortada por algum consumidor. Durante o comercial inteiro, a empresa destacou a marca, o produto e suas

propriedades positivas. Não há dizeres sobre o processo de matança dos animais, prática necessária para que o produto se concretize. Novamente, os sentidos produzidos no interior da economia e da gastronomia são materializados, apagando outros que remetem aos seres vivos implicados nessa cadeia produtiva. A imagem do prato, constituído de substâncias vegetais e animais, produz o efeito de que eles têm a mesma natureza: os dois são alimentos, os dois são produtos. Eles cumprem a função de nos nutrir, de fortalecer nossos laços sociais, de nos fazer ir a lugares agradáveis, de nos fazer felizes. O comercial apela para os benefícios do consumo do produto, mas não fala do processo.

Durante todo o comercial, a única menção ao processo de produção se dá quando braços brancos, cor que, como dissemos, contrasta com o vermelho gerado pelo sangue dos animais, etiqueta a carne já separada da própria criatura, dissecada, limpa e embalada em um saco: é um produto. Na cena seguinte, ela já está assada, temperada, e alguém a corta para saboreá-la: é um alimento. Não há referência ao animal individual, ao momento de sua morte, ao interior dos abatedouros. Ele é desindividualizado e objetificado como mercadoria alimentícia. O agronegócio apaga essa realidade porque sabe que a sociedade, sobretudo hoje, não aprovaria a violência perpetrada por ela contra os animais, a matéria dos seus produtos. Não aceitaria porque ela é mais sensível ao ato de violência e mais sensível aos próprios animais. Mas ela não precisa pensar sobre esses elementos disfóricos, somente os positivos: assim ela é persuadida a consumir.

A produção desses sentidos positivos, ainda que hegemônicos, não se realiza sem o embate com outros, contrários, e que mostram o que eles querem apagar. Documentários como *Dominion* (MONSON; DELFORCE, 2018) exibem o interior de criadouros e de matadouros do agronegócio. Neles, os animais vivem abarrotados, em contato com seus próprios excrementos, são mutilados sem anestesia, maltratados pelos funcionários e mortos através de métodos cuja eficácia em não produzir dor, a depender das cenas que assistimos, é

muito discutível. A literatura científica em relação ao reconhecimento de que os animais têm características como sensibilidade, emoção e níveis de consciência cresceu vertiginosamente nas últimas décadas. A ação de organizações não governamentais e de ativistas na denúncia e na exposição de práticas de crueldade praticadas pelo agronegócio contra esses seres vivos também só cresceu. A *Mercy For Animals*, por exemplo, dedica-se especialmente ao trabalho de investigação desse processo industrial, produzindo filmagens clandestinas que manifestam a realidade da fabricação de carnes. O aumento no número de veganos e vegetarianos ao redor do mundo é resultado de ações como essa, da exibição dessas práticas e de uma conscientização dos humanos de não mais comer os animais.

Tony Ramos proferiu, como mencionamos, o enunciado: “Friboi, a carne com garantia de origem e rigoroso controle de qualidade” (Frigoríficos Friboi, 2014). Essa frase também revela sentidos interessantes. Primeiramente, percebemos que a indústria utiliza o recurso linguístico do tópico e comentário. A marca surge primeiro, em destaque, a qual são atribuídas palavras que materializam sentidos positivos. É possível identificar na formulação uma metonímia entre a marca e o produto: Friboi é a própria carne. Encontramos ainda uma menção ao animal e outra menção ao processo de fabricação, embora elas produzam sentidos que distanciam o consumidor da questão principal: o abate dos bichos. O sintagma “garantia de origem” remete ao material de produção, aos animais. O substantivo “garantia” assinala que a empresa se responsabiliza por uma matéria-prima de qualidade. “Origem”, similarmente, substitui a alusão explícita ao ser vivo pela da sua procedência. No jargão agropecuário, a palavra manifesta um sentido ligado à genética, a características orgânicas dos animais, mas que é aqui atenuado em benefício de outros sentidos, que disfarçam o seu caráter vivo e assinalam, por exemplo, o lugar da produção, como o que encontramos em “chocolate belga”, dentre outros exemplos. A indústria destaca os elementos eufóricos, como o de que a carne é produzida com bons materiais, mas esconde os disfóricos, como o de que o material é um

ser vivo que precisa ser morto. Ela produz palavras cuja polissemia atenua a associação do animal como indivíduo, como ser vivo. O sintagma “rigoroso controle de qualidade” assinala um aspecto positivo da produção, a de que ela é estritamente inspecionada, monitorada, mas silencia o modo como ela é feita. A imagem da carne em processo de etiquetação, quando o pior já passou, auxilia na produção do efeito de que esse produto e a forma de produzi-lo são como quaisquer outros, em que se embala, etiqueta e vende um artigo de consumo. Não é possível ver o animal individual, expressando dor, medo, terror e pânico, nem é possível ouvir os seus bramidos, como nos mostra *Dominion* (MONSON; DELFORCE, 2018) e outros filmes similares sobre os abatedouros ao redor do planeta.

O discurso é um dos principais meios de materialização das ideologias, que, por sua vez, derivam das disputas sociais e concorrem para constituí-las. Os sentidos deslizam através de formações ideológicas e discursivas, produzindo efeitos distintos a depender da posição a que se filia um determinado sujeito. Não se exerce hegemonia sem dissonâncias, tampouco se exerce poder sem ações de resistência. O agronegócio exerce um amplo domínio sobre as práticas alimentares do povo e sobre os sentidos da carne. Ele materializa uma ideologia capitalista, de produção industrial e de lucro financeiro. Para ele e seus adeptos, os animais constituem apenas o meio para um fim: produto, alimento, dinheiro. No intuito de atingir seus objetivos, ele produz discursos que euforizam o produto pronto, evidenciando sua qualidade e os benefícios nutricionais e sociais do seu consumo. O animal é desindividualizado e objetificado como matéria-prima de um tipo de mercadoria alimentícia. Mas a produção de certos sentidos silencia, apaga outros sentidos possíveis. Assim, a sociedade de consumo é intencionalmente desinformada sobre o processo de produção dessa indústria, especialmente da etapa em que os animais precisam ser mortos. Esses outros sentidos, contudo, não desaparecem, mas se manifestam em segundo plano, se movendo pelas fímbrias, pela polissemia das palavras, pelas ambivalências e pelos equívocos de que elas são constituídas.

Apesar dessa sua hegemonia, o agronegócio não consegue controlar completamente a materialização desses outros sentidos, nem consegue escapar deles na produção do seu próprio discurso. Para o discurso de saúde no consumo de alimentos de origem animal, existe o contradiscurso de que eles não são adequados para o organismo humano, de que provocam doenças, de que são maléficos. Para o discurso euforizante acerca do produto, há outros que disforizam o processo. Para o sentido da carne como comida, como produto de consumo, há o da carne como cadáver, como a parte de um ser vivo que passou por uma experiência de vida breve e dolorosa. Para o sentido de “frios” como alimentos refrigerados, há o que denuncia o disfarce de um fragmento em vias de putrefação que pertenceu a um animal individual, dotado de sentimentos, emoções, consciência. Para o sentido produzido por comerciais em que seres humanos nutrem seus corpos e fortalecem seus laços sociais, felizes e contentes em ambientes refinados, há outros produzidos por documentários clandestinos que nos mostram os guinchos de animais intoxicados, chutados, apunhalados, desmembrados, eviscerados e escaldados para produzir o produto de tanto regozijo. O ato de se alimentar é também político, materialização das ideologias e dos confrontos sociais, dos animais desindividualizados, objetificados e deles como seres dotados de sensibilidade, de emoção, de consciência e interessados na dinâmica da existência.

O agronegócio não está imune a deslizamentos nos sentidos que ele pretende produzir para a população. O comercial com o músico rapidamente ascendeu uma polêmica na sociedade brasileira, estimulando o confronto de interpretações distintas sobre a participação do cantor. No cômputo final, a Friboi queria produzir o sentido de que seus produtos são tão bons, tão saborosos, que convenceram um autodeclarado vegetariano há mais de três décadas a voltar a comer carne. Uma parte da população, contudo, não acreditou na versão da empresa e interpretou como falseadora a publicidade em que o astro pede o prato em que há bife. Alguns

consumidores sugeriram que ele não voltou realmente a comer carne, que sequer tocou na comida durante o anúncio. O impacto disfórico fez com que a empresa rescindisse o contrato de quarenta e cinco milhões com Roberto Carlos antes do período instituído, atitude que provocou uma réplica em forma de processo. Procurado constantemente pela mídia, que incentivou a polêmica, o cantor disse que realmente voltou a comer carne, mas que o motivo não tinha nada a ver com a Friboi. Outro comentário negativo, dessa vez materializado pelos simpáticos aos animais, explorou o aparente contraste entre não comer produtos animalizados e estimular o seu consumo. Aqui também há deslizamento de sentidos acerca do que é ser um vegetariano. Em entrevista para o Programa do Jô, Roberto Carlos declarou que não consumiu carne durante décadas “[...] por razões místicas” (BARROS, 2018), e não, ao que parece, pela sensibilidade a respeito dos animais utilizados na indústria da carne. O que o convenceu a mudar, dentre outras coisas, foi o discurso médico, que, como vimos, estimula, em sua maior parte, o consumo de produtos animalizados como alimentos salutareos, necessários ao homem.

3.2 Publicidades da Sadia

A peça publicitária da segunda empresa de alimentos, por sua vez, foi produzida ainda nos primeiros anos do novo milênio e se notabilizou na sociedade de consumo do nosso país (Sadia, 2007). Ela se passa dentro de um pequeno estabelecimento comercial e é protagonizada por uma cliente idosa e por um açougueiro. No mercado, encontramos o característico balcão dos congelados, uma mesa e outros móveis com presuntos, salames, pães, sucos e outros objetos rotulados como duas hiperonímias tão recorrentes em nossa pesquisa: eles são mercadorias e alimentos, generalizações que atenuam suas procedências, seus conteúdos e os modos de suas produções. Reforçando esses efeitos, é possível observar a existência de clientes realizando as suas escolhas alimentícias, assim como outro comendo um lanche no próprio recinto, sentado em uma região com mesas em cujas superfícies vemos porta-

guardanapos, porta-canudos e potes de *ketchup* e de maionese, utensílios muito representativos do ambiente intitulado de lanchonete. O cenário mercantil, mas também os restaurantes e as salas de jantar concebidos nos anúncios, conforme observamos em diversas ocasiões, materializam efeitos culinários e econômicos, essenciais para que a indústria comercialize suas mercadorias. Entretanto, ao materializar esses sentidos, ela suplanta e silencia outros, considerados indesejáveis, que ponderam sobre os animais implicados na cadeia de produção movimentada pelo setor agropecuário, revelando suas condições de seres vivos singulares, dotados de uma unidade cognitiva, de emoção, de sensibilidade, além de locais como o matadouro e situações como o abate, informações disfóricas no interior de uma sociedade cada vez mais sensível aos indivíduos do reino animal em geral.

A publicidade se inicia com uma das personagens que mencionamos acima: a cliente idosa. Ela tem a pele e os cabelos alvos, usa um vestido de bolinhas com as cores azul-escuro e branco, um cardigã azul claro, além de transportar consigo uma bolsa e utilizar óculos de grau: a Sadia pinta a imagem, dialogando com outros comerciais do setor alimentício e com o imaginário popular, de uma dona de casa experiente, que organiza constantemente refeições de família aos domingos e em ocasiões especiais, como feriados, datas comemorativas etc. Com isso, a companhia realça efeitos de sentido culinários, e relaciona o consumo dos seus alimentos com a manutenção das relações sociais nucleares, de sentimentos como amor e afeto. Ela se aproxima do móvel destinado ao acondicionamento dos alimentos congelados e profere, antes de realizar realmente o seu pedido, um ato de fala cortês ao seu interlocutor, o açougueiro do mercado, que se encontra em pé do lado oposto da mobília: deseja-lhe um bom dia e o chama de Seu Juvenal. O empregado está vestido a rigor, com a típica farda branca dos açougueiros, cor que expressa higiene, paz e que se distancia completamente do vermelho, cor do sangue dos animais abatidos. Ele, por sua vez, corresponde à gentileza e a chama de Dona Elvira.

O emprego das expressões “seu” e “dona” produzem um efeito de respeito de um pelo outro. A materialização dos nomes próprios assinala que eles se conhecem, certamente pelo hábito contínuo que a senhora tem de ir ao mercadinho comprar mercadorias alimentícias para comer, reforçando e incitando os telespectadores a praticarem exatamente o mesmo exercício constante, regular, quotidiano, necessário, saboroso...

Após cumprimentar o funcionário do estabelecimento comercial, a senhora realiza seu pedido: a cliente diz ao açougueiro, com fala distensa, “[...] eu queria trezentos gramas de presunto Sadia” (Sadia, 2007). A conjugação do verbo “querer” na primeira pessoa do pretérito imperfeito do indicativo, no lugar do presente, marca um pedido polido, educado, sem pretensão de soar como uma ordem a ser desempenhada. O uso da locução reforça esse efeito de educação, de polidez por parte da carismática cliente. A quantificação do presunto, por sua vez, produz um efeito comercial, financeiro, característico de locais como supermercados e padarias, onde são comercializados produtos, mercadorias: a materialização desse efeito, como vimos, atenua e apaga outros relacionados com os animais singulares que originaram os alimentos e com a cadeia produtiva do setor agropecuário, incluindo lugares como criadouros e abatedouros e situações como o abate. Finalmente, a materialização da marca atrelada ao presunto reforça esse efeito mercantil, ao mesmo tempo em que realça o capital simbólico da marca, incitando a sociedade de consumo a comprar apenas os seus produtos, a reconhecê-los como os melhores existentes no mercado, como os de maior qualidade, como os de sabor superior, como as escolhas óbvias de consumo.

Além de pedir determinada quantidade de presunto, ela ainda diz ao açougueiro como quer o produto: cortado bem fininho. A menção ao modo como o alimento deve ser cortado dialoga com outro momento da própria publicidade e de outras da empresa em que o presunto é colocado no cortador e fatiado, ação cuidadosamente registrada pela câmera do estúdio de *marketing* com o intuito de estimular o paladar humano e, conseqüentemente, a aquisição da

mercadoria. A modulação vocal da consumidora também influencia a construção de efeitos de exigência e satisfação com o corte. O funcionário do estabelecimento, por sua vez, com voz expressando prontidão em atender ao pedido, profere uma expressão de que o corte será feito imediatamente, se dirige ao cortador, mas hesita e volta para dizer outra coisa à senhora. A partir de agora, observaremos se materializar o sentido que a marca de alimentos intende imprimir nos seus telespectadores. O homem, procurando ser discreto com gestos e com o volume baixo da voz, sonda sua interlocutora a respeito da possibilidade de comprar outro produto: a palavra “outro” refere-se ao presunto da concorrência, ao de outras empresas alimentícias, produto que a Sadia quer desqualificar, representar como inferior ao seu próprio alimento, este último autêntico, superior, mais saboroso, mais saudável, melhor em todos os aspectos, a única preferência acertada.

Diante da proposta do homem, a mulher franze o semblante e pergunta novamente o seu nome: o ato de fala materializa, efetivamente, uma reação ao que ela considerou ser uma afronta, um disparate, um desatino. Em outras palavras, a cliente quer questionar a proposta descabida do seu interlocutor, repreender a sua audácia e a tentativa de manipulá-la com um produto que ela acredita ser inferior ao da Sadia, que não vale a pena ser adquirido e deglutido pelo seu organismo. Ao ouvir o açougueiro lembrá-la do seu nome, a consumidora pega em sua bochecha e balança a sua cabeça negativamente, enquanto pronuncia, desta vez com uma modulação vocal descontraída, uma expressão nacional que tornou a publicidade célebre em nossa sociedade: “Nem a pau, Juvenal”. O toque da mulher no rosto do açougueiro produz um efeito bem-humorado de reprimenda, como uma avó que admoesta o neto por dizer ou cometer um equívoco, uma asneira. O movimento negativo que ela produz na cabeça do seu interlocutor, por sua vez, se relaciona com o enunciado proferido instantes depois e reforça o efeito de sentido de discordância, de desaprovação, de que ela não realizará o que ele está sugerindo e de que ele não devia sequer tê-lo proposto.

Enfim, a expressão “nem a pau” é um coloquialismo do Brasil, cujo aparecimento alguns relacionam a circunstâncias ligadas à tortura, que materializa um efeito acentuado de desacordo. Parafraseando, podemos construir sintagmas como “sob hipótese nenhuma”, “nem sob tortura”, “de jeito nenhum”, “de maneira nenhuma”, “nunca”, além de diversas outras combinações possíveis.

Após a simulação de uma compra cotidiana de presunto, protagonizada pela cliente e pelo açougueiro, a campanha publicitária agora mostra a famigerada cena do alimento sendo cortado no cortador de frios, além de exibir as fatias caindo sob um plástico que as envolverão para serem comercializadas: a imagem, conforme mencionamos anteriormente, realça efeitos culinários, estimulando o paladar dos consumidores e a consequente aquisição da mercadoria alimentícia. Respalda na autoconstruída representação da dona de casa experiente, que sabe comprar carnes e seus derivados, o narrador profere um enunciado para reforçar os sentidos já produzidos. Ele enuncia aos telespectadores que “Quem entende sabe, o presunto tem que ser Sadia: gostoso, suculento, feito só com pedaços inteiros de carnes nobres. Presunto, somente o melhor” (Sadia, 2007). O enunciado está relacionado com a cena anterior, em que Dona Elvira, munida de uma vasta experiência na aquisição de alimentos, não se deixa enganar pela proposta realizada pelo Seu Juvenal: ela permanece intransigente em sua escolha, pois sabe que a companhia de sua preferência é a melhor presuntaria. Através dessa circunstância publicitada, a corporação pretende convencer a sociedade de consumo de que o seu produto é o melhor, pois um sujeito *expert* nesse assunto, como a senhora Elvira, reconhece a sua qualidade e não titubeia na decisão de comprá-lo. Depois de corroborar o ato da cliente em persistir com a compra da mercadoria da marca, ratificação presente no início do enunciado, “Quem entende sabe, o presunto tem que ser Sadia” (Sadia, 2007), o narrador elenca algumas qualidades do produto que o tornam tão especial e recomendado, relacionadas novamente com a sensação do paladar, assim como com a classe superior da matéria-prima empregada no produto alimentício.

Os dois primeiros qualificativos do enunciado remetem ao campo da culinária. A palavra “gostoso” materializa um sentido, dentre outros possíveis, de que o presunto contém propriedades que impressionam o paladar, que exercem uma impressão agradável, aprazível, deleitável sobre os órgãos responsáveis pelo gosto no organismo dos seres humanos. A palavra “suculento”, por sua vez, remete não apenas ao efeito materializado pela expressão anterior, como também está associada à abundância, à fartura, à nutrição, à saciedade. A menção à nobreza das carnes, expressão ambígua que remete mais à alimentação, a refeições do que ao animal implicado na cadeia de produção da indústria de alimentos e do setor agropecuário, acrescenta qualidade à mercadoria comercializada pela Sadia: utilizada inicialmente para se referir à aristocracia, o vocábulo “nobreza” está ligado à superioridade, à proeminência, à distinção. Depois de ter associado a *expertise* na compra de alimentos com a preferência pela empresa, o presunto à marca que o produziu e a qualidades eufóricas, o narrador conclui o enunciado relacionando o alimento com uma restrição e com outra qualidade: quando o assunto é presunto, somente se deve escolher o melhor, e o melhor é, de acordo com tudo o que nos foi apresentado anteriormente pela campanha publicitária, o presunto comercializado pela indústria.

Após a cena que mostra a peça de presunto da marca sendo cortada em um cortador de congelados, o anúncio materializa ainda uma outra, em que podemos visualizar, em primeiro plano, três diferentes formatos do alimento propagandeado sobre uma mesa, e, desfocado em segundo plano, o interior do estabelecimento comercial onde a Dona Elvira protagonizou uma compra com o Seu Juvenal, ambiente agora tomado de pães, estes últimos combinações para o preparo de refeições apresentadas. Na superfície da mesa, vemos um presunto embalado, um presunto despido do invólucro protetor e também fatias de presunto dispostas em cima de um prato. O presunto embalado tem, do seu lado esquerdo, o *slogan* da Sadia, com um “s” bastante aumentado, produzindo evidência. Do lado oposto, vemos qual alimento é resguardado pela embalagem:

é um Presunto Cozido. Finalmente, o invólucro ainda carrega, na parte inferior, a imagem do presunto fatiado, tal qual observamos na publicidade, como estratégia adicional de *marketing* da mercadoria, pois estimula, como observamos em outras ocasiões, o paladar dos clientes que a veem nos mercados. O presunto desembalado, por sua vez, tem o selo da Sadia gravado em sua superfície, realçando um efeito de distinção, além de conter uma coloração avermelhada intensa e homogênea, característica relacionada com a qualidade e a conservação da peça. O presunto cortado está pronto para ser consumido, apresentado em fatias que irão rechear massas e outros alimentos. Ao mostrar três etapas do processo de comercialização e consumo do presunto, a marca novamente joga com efeitos de sentido eufóricos relacionados com a alimentação, com a gastronomia, com a culinária, campos a que esse tipo de produto se destina. O mesmo efeito é reforçado com a materialização dos pães ao fundo, massas às quais os presuntos servem de recheio. Não encontramos nas campanhas publicitárias da Sadia, até o presente momento, nenhuma referência ao processo de produção dessas mercadorias, apenas ao produto pronto para ser consumido.

Para produzir efeitos de sentido de descontração, de comicidade, de simpatia a respeito da companhia, dentre outros, ela materializa, sob a forma de um desenho em 2D, o franguinho *Lek Trek*. O mascote da Sadia coloca a cabeça no vídeo, como um elemento inesperado, mas agradável, depois se move prazerosa e sorridentemente até o meio da publicidade e levanta uma placa em que lemos: “Só o melhor” (Sadia, 2007). A produção da animação e dos efeitos mencionados que a acompanham auxilia na comercialização das mercadorias da marca porque afeiçoa os espectadores. Todavia, apesar de retratar uma espécie de animal, o mascote está distante dos seus indivíduos reais, implicados no processo de produção da indústria alimentícia e do setor agropecuário. Isso se dá devido à reprodução constante de sentidos que relacionam as carnes e seus derivados com os domínios gastronômico e econômico, assim como à atenuação e ao apagamento de outros ligados ao animal singular que dá origem

aos produtos alimentícios, ser dotado de consciência, sensibilidade, emoção, condenado a um regime de engorda intensivo e à morte no interior dos abatedouros. Essas estratégias, conforme mencionamos em diferentes ocasiões, produzem um esquecimento, desestimulam a reflexão a respeito da produção dos artigos de origem animal e enfraquecem alguma possibilidade de culpa por parte dos clientes ao ocultar ambientes como o matadouro e situações como o abate, ao idealizar os animais em criadouros idílicos ou a representá-los sob a forma de animações, de desenhos em que eles esbanjam felicidade, contentamento e parecem ser muito bem tratados pela companhia que os utiliza como matéria dos seus produtos. Finalmente, para concluir o anúncio, Dona Elvira, de saída do estabelecimento comercial, aponta o dedo para Seu Juvenal e, com uma modulação bem-humorada, pronuncia: “Só Sadia” (Sadia, 2007). O açougueiro, então, olha para a câmera e sorri, como se admitisse a superioridade da marca.

Produzida originalmente em 2006, a campanha publicitária fez tanto sucesso na sociedade de consumo nacional que ganhou uma nova versão oito anos depois (Sadia, 2014). A existência dessas duas versões nos permite comparar semelhanças e diferenças no discurso de comercialização de mercadorias alimentícias da marca em um espaço de quase uma década, motivo pelo qual analisaremos sucintamente algumas das características da segunda versão. Desta vez o anúncio se passa na sessão de frios de um estabelecimento maior que o primeiro. No interior do recinto, encontramos uma gôndola cujas prateleiras estão preenchidas com carnes de diversos tipos, uma geladeira repleta de embalagens com produtos alimentícios da Sadia, um *freezer* enorme com mais mercadorias à mostra, uma estrutura de madeira com salames presos ao teto e com um balcão refrigerado contendo presuntos, além de, disposto ao fundo, um móvel abrigando mais frios: embora a materialização de alimentos seja comum às duas publicidades, sua abundância na segunda nos revela a intensificação imagética de efeitos de sentido culinários como estratégia discursiva da empresa para comercializar

de forma mais eficaz os seus artigos, maximizando o paladar dos telespectadores e membros da sociedade de consumo do nosso país. As carnes estão cortadas, limpas, embaladas, etiquetadas, rotuladas nutricionalmente, precificadas, dispostas em gôndolas no interior de supermercados e demais estabelecimentos comerciais, dentre outras características que realçam efeitos gastronômicos e econômicos enquanto mitigam e apagam outros relacionados aos animais e ao processo de produção do setor agropecuário: elas foram desindividualizadas, objetificadas, sobrepostas de sentidos alimentícios e comerciais, estratégia que embarrila os consumidores de pensarem sobre o seu caráter animal, sobre os procedimentos industriais responsáveis pela sua produção e outros fatores disfóricos para o agronegócio brasileiro.

Esta publicidade manteve os protagonistas do anúncio anterior, a exigente Dona Elvira e o indiscreto Seu Juvenal. Ela começa com a senhora conduzindo um carrinho de compras previamente preenchido com alguns alimentos e avaliando as carnes do imenso *freezer* do estabelecimento: a presença de outros objetos no carrinho auxilia na construção de um efeito hiperonímico de generalização, de que todos os itens do supermercado se tratam de produtos comerciais, indistinção que apazigua a diversidade de origens, materiais e procedimentos de produção. O açougueiro, que está próximo a ela arrumando uma gôndola, se vira, a reconhece e a cumprimenta alegremente. Ela, por sua vez, franze os olhos e o cumprimenta, o chamando de Lorival: a expressão facial produz um efeito de desconfiança, uma vez que a consumidora sofreu uma tentativa de dissuasão a respeito de qual mercadoria alimentícia levar na ocasião anterior, enquanto o erro do nome do funcionário produz um efeito de irrelevância, de que ele não é uma pessoa memorável, pois sugere coisas que sequer merecem ser recordadas. Juvenal a corrige, lhe dizendo o seu verdadeiro nome, ao que ela não dá muita importância. Quando a câmera focaliza o homem, podemos ver, numa parede ao fundo, uma seção de frutas, imagem que reforça o efeito de hiperonímia que mencionamos, efeito de

que os objetos do mercado são alimentos: a materialização das frutas, alimentos retirados da terra sem as características disfóricas que encontramos na agropecuária, dividindo o mesmo espaço com alimentos animalizados, generaliza suas diferenças, enquanto amaina e apaga as disforias presentes na confecção destes últimos.

Em seguida, Dona Elvira, desinteressada em manter o diálogo com o funcionário, mais uma vez se equivoca ao chamá-lo de Nicolau e pergunta, olhando de modo interessado para o *freezer*, se o mercado tem frango Sadia: a única semelhança auditiva dos nomes enunciados provém dos dois últimos fonemas, e a materialização deste último novamente produz o efeito de desinteresse por parte da consumidora, que quer mesmo é adquirir os produtos alimentícios da Sadia. Diante da pergunta da senhora, o açougueiro novamente insiste em dissuadi-la, lhe dizendo que vai pegar para ela outro frango, que já sabemos se referir ao de outras indústrias do ramo: ele o faz com uma modulação vocal que mistura precaução e persuasão na oferta, assim como um desejo de que a consumidora realmente experimente algo distinto da sua marca preferida. Com um sorriso no rosto expressando certa inconveniência e clareza de que não será enganada, a consumidora inicia a repetição do bordão que ouvimos na peça publicitária antecedente, perguntando ao açougueiro inoportuno qual é mesmo o seu nome. Ao ouvi-lo novamente, ela pega em sua bochecha, balança a sua cabeça negativamente e diz: “Nem a pau, Juvenal” (Sadia, 2014). O gesto e a formulação da expressão produzem um efeito de que não se deve substituir, sob nenhuma hipótese, um produto da Sadia por outro qualquer, pois o primeiro é superior, mais saboroso, de melhor qualidade, enquanto os das demais empresas do ramo são inferiores, menos saborosos, de pior qualidade, estratégia que procura persuadir os clientes a comprar da marca. Enfim, o açougueiro olha para a tela com uma expressão desconcertada pela negação da mulher.

Depois de simular novamente a compra cotidiana de um produto alimentício, desta vez um frango no lugar de um presunto, mas envolvendo os mesmos protagonistas da divulgação anterior, o

comercial materializa estratégias audiovisuais semelhantes às que encontramos no primeiro: a voz de um narrador produzindo enunciados eufóricos sobre os produtos da empresa e imagens desses objetos preparados como refeições consideradas saborosas pela sociedade de consumo. A primeira cena mostra, em primeiro plano, um frango inteiro assado e temperado em uma refratária de porcelana, rodeado por batatas cozinhadas e igualmente condimentadas, enquanto, ao fundo, se encontram itens de cozinha, uma jarra com suco e uma bandeja com hortaliças. Não obstante seja possível distinguir determinadas partes do animal que gerou a peça, como coxas, asas e peitoral, não há cabeça, face, penas e outros aspectos que expressem seu antigo caráter singular, de ser vivo dotado de uma unidade cognitiva, de sensibilidade e emoção. Além disso, o ambiente culinário, o estado assado do corpo da criatura, a presença de objetos ligados à alimentação e a de outros alimentos, como leguminosas e verduras, produzem efeitos gastronômicos, mitigando e apagando outros sentidos que evidenciam a condição dos animais, lugares como abatedouros e situações como a engorda e a morte desses seres vivos.

A segunda imagem mostra de perto uma panela em cujo interior encontramos pedaços de frango e de outros alimentos, como milho, castanha, tomate, batata-inglesa e cebolinha, em processo de fritura, circunstância novamente ligada à gastronomia e que instiga o paladar dos espectadores. A materialização da carne animal em cubinhos e acompanhada de alimentos de ordem vegetal mitiga e neutraliza a manifestação de sentidos relacionados à criatura singular que a gerou, assim como o espaço culinário enfraquece e oculta a associação a outros lugares e situações, como o abatedouro e o abate: a secção do alimento animalizado já não remete ao animal integral que o originou, assim como a presença de leguminosas, oleaginosas e outros alimentos à base de plantas apazigua as especificidades e o caráter distinto dos procedimentos de produção agropecuários, todos eles compreendidos no rol inofensivo e delicioso da culinária. A terceira imagem mostra, por sua vez, uma

refratária preenchida com coxas de frango assadas e condimentadas, além de estar rodeada por outros elementos relacionados com a culinária, como tigelas contendo saladas e legumes, jarras para servir bebidas, dentre alguns outros. Por fim, a quarta imagem focaliza um pedaço de frango grelhado, servido com legumes e verduras: as diferentes refeições exploram as possibilidades de deglutição do alimento animal, enquanto reforçam os efeitos ambicionados, mitigando e silenciando outros sentidos considerados negativos. Apesar de análoga, a intensidade de efeitos ligados à alimentação desta campanha publicitária é muito maior que a da sua contraparte produzida e difundida pela mídia há uma década.

Enquanto as quatro imagens mencionadas são transmitidas, a campanha publicitária da corporação de alimentos materializa alguns enunciados escritos na tela e outro pronunciado pelo narrador. Primeiro, ouvimos a voz deste último dizendo que o frango Sadia é garantido pelo programa Garantia Total Sadia, que segue todas as normas de qualidade, da granja até o supermercado. Depois surgem, agora produzidos na modalidade escrita, os enunciados “sem conservantes”, “inspecionados um a um” e “sem hormônios”, se relacionando com o anterior e com as imagens de cunho culinário. De modo semelhante ao enunciado da primeira empresa que pesquisamos, “dos campos até sua mesa, conheça nossas estratégias para entregar só as melhores carnes para você”, aqui também encontramos ambiguidades que produzem efeitos de sentido relacionados ao animal individual implicado na cadeia produtiva agropecuária, mas que são enfraquecidos e apagados em benefício de outros de ordem culinária e econômica que estimulam o comércio da companhia. A polissemia da palavra “frango”, bem como a expressa pela palavra “carne”, pode remeter tanto à ave quanto ao alimento proveniente do seu próprio corpo: ainda que o primeiro sentido seja possível e esteja presente, a materialização do nome seguido da menção à marca de produtos alimentícios e em concomitância ao aparecimento de várias imagens de refeições o enfraquece para dar lugar aos incessantes sentidos gastronômico

e comercial, positivos para a empresa. O frango Sadia é uma mercadoria, um alimento, não o corpo, o cadáver, a carcaça de um ser vivo singular dotado de consciência, de sensibilidade e de emoção, coagido a engordar em um regime intensivo e morto por instrumentos cortantes e perfurantes nos abatedouros.

A Sadia ainda materializa uma estratégia discursiva semelhante à da primeira empresa de mercadorias alimentícias que analisamos, cujos efeitos apagam etapas essenciais da cadeia produtiva do setor agropecuário e estimulam associações de outra ordem, especificamente as de cunho culinário e comercial. Enquanto estudávamos o discurso da Friboi, nos deparamos com a existência do enunciado “do campo até a mesa”, e agora encontramos outro que diz “da granja até o supermercado”: ambas as marcas, diante da inevitabilidade de enunciar a respeito do processo de produção industrial, se referem apenas aos criadouros onde seus animais são obrigados a viver, recintos idealizados mediante a materialização do seu próprio discurso, em especial os publicitários, e ao destino final dos seus produtos, os estabelecimentos comerciais e as mesas dos seus consumidores. Ambientes e situações como o abatedouro e o abate estão apenas implícitos mediante o emprego da preposição “até”, expressão espaciotemporal vaga e incapaz de manifestar, propositalmente, a realidade das instalações industriais e a reação de milhões de seres em seu interior. A referência ao criadouro atualiza uma memória discursiva positiva entre os consumidores, se relacionando com as imagens produzidas pelo agronegócio de animais vivendo de modo agradável. Por outro lado, a não explicitação dos demais processos de produção industrial produz um esquecimento e desestimula a reflexão a respeito da morte e dilaceramento dos animais usados pela indústria agropecuária.

“Granja”, assim como “campo”, é uma palavra que remete ao ambiente idealizado da fazenda de criação de animais, representada cotidianamente em campanhas de *marketing* das próprias empresas alimentícias como uma propriedade familiar onde os animais, em particular as galinhas, ciscam livremente na terra, sem coação

ou violência, com um aspecto saudável e exercendo seus hábitos naturais. Não há alusão às aves nos matadouros, às suas reações diante da eletronarcode, procedimento de insensibilização dessas criaturas através da utilização de energia elétrica, ou diante do contato com instrumentos perfurantes e cortantes utilizados pela indústria. Mesmo os criadouros, não obstante sejam concebidos euforicamente por boa parte da população, são descritos e ponderados por sujeitos inscritos em formações ideológicas e discursivas simpáticas à causa animal como espaços reclusos, superlotados e imundos, assim como as aves que os habitam são avaliadas como infelizes, estressadas, ansiosas, depressivas e outros tantos predicados negativos para o setor agropecuário e para as empresas alimentícias em geral. O próximo ambiente explicitado, uma vez que a preposição “até” esconde outras partes do processo industrial, é o supermercado, estabelecimento comercial destinado à venda de produtos: a menção ao espaço onde as aves vivem, referência que poderia suscitar sentidos relacionados ao animal singular, dotado de consciência, sensibilidade e emoção, é obliterada pela menção ao supermercado e a materialização de sentidos comerciais e gastronômicos, que concebem o frango como mercadoria.

Agora que analisamos o discurso oral do narrador, em consonância com as imagens da campanha publicitária, restaram somente os três enunciados materializados sob a modalidade escrita. A polissemia das palavras “conservantes” e “hormônios”, ainda que façam referência ao conteúdo do corpo animal, se relacionam bem com os sentidos mercantis e gastronômicos concebidos pela companhia nacional: são mercadorias alimentícias que não possuem aditivos químicos, não os animais singulares dotados de consciência, sensibilidade, emoção, obrigados a viver em reclusão, no interior de espaços apertados e imundos, em um regime intensivo de engorda, para depois serem levados aos abatedouros e mortos por utensílios perfurantes e cortantes. Enquanto a menção aos seres vivos, a certos ambientes e situações do processo de produção industrial não aparecem ou aparecem timidamente no anúncio, sempre dissimuladas por

recursos linguísticos e imagéticos ambíguos, os sentidos culinário e econômico surgem a todo o momento, estimulando a sociedade de consumo a adquirir os artigos distribuídos pela empresa. A alusão ao ato de inspecionar e a especificidade numérica, por sua vez, remetem com mais intensidade aos animais, mas a eles no ambiente da granja, que o setor agropecuário consegue retratar de maneira positiva. Porém, ainda que a ambivalência do terceiro enunciado produza efeitos mais fortes a respeito desses seres singulares, à constância e a intensidade dos sentidos econômico e culinário, preferidos pela indústria de alimentos, os mitiga e os silencia eficazmente: nós encontramos, conforme analisamos, a presença destes últimos no interior do ambiente mercantil onde Dona Elvira conversa com o Seu Juvenal, nas imagens das refeições sugestivas em cozinhas e na materialização dos diferentes enunciados, disseminados por toda a publicidade. Eles são onipresentes no discurso agro.

Enfim, o anúncio acaba, guardando semelhanças e diferenças com o anterior, com uma imagem em que podemos ver três embalagens da marca, desta vez sobre um fundo amarelado em vez do estabelecimento comercial, além do Lek Trek, desta vez desenhado com tecnologia 3D, e não mais 2D. As embalagens acondicionam um frango congelado, coxas, além de um filé de peito: outra vez vemos o nome da marca com o “s” em evidência no lado esquerdo, o nome do produto no lado direito e uma imagem ilustrativa embaixo, com exceção da primeira, em que não há nada. Essas características, como o nome da companhia e as imagens de refeições impressas nos recipientes, realçam os efeitos de sentido culinário e econômico presentes em outras partes da campanha publicitária. Encontramos também o enunciado Programa Garantia Total Sadia, agora sob a forma de selo: este formato dialoga com aqueles materializados pelos órgãos de controle nos produtos para indicar que eles foram averiguados e autorizados para o consumo humano, realçando o efeito de que as mercadorias da marca passam por um rigoroso controle de qualidade. Trek, por sua vez, está vestido com um uniforme branco de frigorífico e utiliza apetrechos semelhantes aos

que encontramos na fábrica da Friboi, como capacete e botas. Ele segura uma prancheta em uma das mãos, e uma caneta na outra: a mascote simula um servidor da empresa verificando a produção, materializando efeitos ligados à sanidade dos procedimentos industriais da marca.

Considerações finais

Neste capítulo, realizamos um rápido percurso pelos principais pressupostos teóricos e procedimentos analíticos da Análise do Discurso de linha francesa derivada de Michel Pêcheux e em contribuições de Michel Foucault, assim como a aplicamos em análises de discursos materializados pelo agronegócio brasileiro em peças publicitárias e disseminados pela grande mídia em seus canais, com o objetivo de compreender um paradoxo de nossa sociedade: o consumo acentuado de carnes e outros artigos de origem animal, a matança sistemática de bilhões desses seres vivos, o êxito comercial do agronegócio simultâneos a um recrudescimento da sensibilidade dos seres humanos à causa animal.

Em nossas análises, observamos a produção de sentidos relacionados, em especial, com os domínios culinário e econômico, bem como o apagamento de outros sentidos que evidenciam a condição animal dos produtos alimentícios produzidos pelo agronegócio. No comercial da Friboi, vimos que ambientes como restaurantes e situações relacionadas com a alimentação e a manutenção das relações sociais humanas são mostrados em detrimento de outros dizeres e imagens que falam e mostram ambientes como abatedouros e situações como o abate dos animais. Nos outros dois comerciais da Sadia, por sua vez, o espaço de consumo do supermercado e uma situação cômica de compra de produtos alimentícios também escondem o caráter animal dos artigos comercializados pelo agronegócio. Os sentidos produzidos pela indústria agro concebem as carnes como mercadorias alimentícias, e não como os corpos de animais singulares, dotados de unidade cognitiva, de emoção, de sensibilidade, sujeitos a um processo

de engorda e abate¹². Essas estratégias discursivas garantem ao agronegócio sucesso comercial, ainda que em uma sociedade crescentemente sensível à causa animal.

Referências

ALVES FILHO, M. S. **Homem, animal, indústria**: uma análise discursiva do agronegócio brasileiro. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

BARROS, R. Roberto Carlos diz que come carne: ‘Adoro junk food’. **Terra**. Disponível em: <https://www.terra.com.br/diversao/gente/purepeople/apos-polemica-com-friboi-roberto-carlos-diz-que-come-carne-adoro-junk-food,ce001a82bdbb781bac0db583e27dd10doz0yqr57.html>. Acesso em: 29 jan. 2020.

CARLOS, R.; CARLOS, E. **O Portão** [Gravado por Roberto Carlos]. 1994. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/roberto-carlos/48648/>. Acesso em: 29 jan. 2020.

FELIPE, S. **Carnelatria**: escolha ‘omnix vorax’ mortal. São José: Ecoânima, 2018.

FOUCAULT, M. Genealogia e poder. *In*: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1985. p. 167-177.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2000.

12 Para saber mais sobre instituições, discursos e sujeitos ligados à causa animal, ver: Felipe (2018). Para saber mais sobre o discurso do agronegócio brasileiro e sobre a história da sensibilidade humana aos animais, ver: Alves Filho (2020). Para saber mais sobre a relação entre linguagem, seres humanos e animais, ver: Alves Filho (2020) e Piovezani e Salazar (2016).

FOUCAULT, M. Le discours ne doit pas être pris comme... *In*: FOUCAULT, M. **Dits et écrits**. v. II. Paris: Gallimard, 2001. p. 123-124.

FOUCAULT, M. Resposta a uma questão. **Ditos & Escritos**. v. VI. Rio de Janeiro: Forense, 2010. p. 1-24.

FRIGORÍFICOS FRIBOI. **Propagandas históricas**. 2014. 30 segundos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YxYuHhiC5UA>. Acesso em: 29 jan. 2020.

GREGOLIN, M. R. V. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos**. São Carlos: Claraluz, 2014.

MONSON, S. (Produtor); DELFORCE, C. (Diretor) (2018). **Dominion** [DVD]. Melbourne, AU: Aussie Farms Repository.

ORLANDI, E. Ilusões na (da) linguagem. *In*: TRONCA, I. (org.). **Foucault vivo**. Campinas: Pontes, 1987. p. 53-65.

ORLANDI, E. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1998.

ORLANDI, E. Michel Foucault e Michel Pêcheux: uma relação pelo discurso. *In*: FALCÃO, L. F.; SOUZA, P. (org.). **Michel Foucault: perspectivas**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2005. p. 65-70.

ORLANDI, E. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. *In*: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. p. 61-161.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1997a.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1997b.

PÊCHEUX, M. Língua, linguagens, discurso. *In*: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. (org.). **Legados de Michel Pêcheux**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 63-75.

PIOVEZANI, C.; SALAZAR, P.-J. A voz humana na era das redes sociais. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 58, n. 1, p. 167-178, 2016.

PIOVEZANI, C. **A voz do povo**: uma longa história de discriminações. Petrópolis: Vozes, 2020.

POSSENTI, S. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. v. 3. São Paulo: Cortez, 2011.

PUECH, C. L'émergence de la notion de 'discours' en France et les destins du saussurisme. **Langages**, n. 159, p. 93-110, 2005.

SADIA. **Nem a pau, Juvenal**. Kuringa. 2007. 30 segundos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0szCc1nM6Co>. Acesso em: 29 jan. 2020.

Agradecimentos

O autor Manoel Sebastião Alves Filho agradece à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de mestrado de que resultou a dissertação *Homem, animal, indústria: uma análise discursiva do agronegócio brasileiro*. Este capítulo apresenta alguns resultados dessa dissertação. Agradece ainda à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP - Processo nº 2019/17099-6) pela concessão da bolsa de doutorado com a qual desenvolve pesquisa contígua sobre a sensibilidade humana aos animais no Brasil.

O coautor agradece ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq - Processo nº 308559/2017-7) pela concessão da bolsa de produtividade em pesquisa com a qual desenvolve estudos em Análise do Discurso e História das Ideias Linguísticas. “As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade dos autores e não necessariamente refletem a visão da FAPESP”.

A algoritmização da vida no discurso da pandemia: notas sobre a categorização numérica do sujeito

Antonio Genário Pinheiro dos SANTOS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Maria Eliza Freitas do NASCIMENTO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

*Monstro invisível que comanda a horda
Arrasando tudo como é de praxe
Eu 'tô laje acima no cerol que traz a vida pra baixo
Brilhante ideia de uma cabeça nervosa grafitando o outro muro de
raiva
Eles já sabiam, mas deixaram a sina guiar a sorte
Vejo a minha história com a sua comungar
Vejo a história ela comungar
Poço lado sujo cria do descaso
Alimentando folhas em branco e preto
Outra epidemia desanima quem convive com medo
Botões, atalhos amplificam a distância
E a preguiça de estar lado a lado veste a armadura esse é o poder
solitário
Monstro invisível – O Rappa*

Introdução

Outra pandemia desanima quem convive com medo é o verso-pretexto que, sob a alcunha do *monstro invisível*, leva-nos a introduzir a proposta de discorrer sobre a discursividade da pandemia, numa referência direta ao cenário de luta pela vida, enfrentada pela sociedade, nos dias de hoje, em consequência da expansão do novo coronavírus que causa a COVID-19.

Assim como expresso na epígrafe, que traz a letra da música do grupo *O Rappa*, a pandemia instaura uma nova ordem do presente. Tempos são esses em que a atenção à vida é feita pela cobertura de um número, isto é, por uma tática de categorização numérica do sujeito. Tal operação é conduzida no trajeto de uma positividade e sob a justificativa de ser *em defesa da sociedade*, assim como afirma Foucault (2005).

Dessa forma, esta discussão tem como proposta analisar a produção discursiva no que tange à algoritmização da vida, buscando discorrer como os efeitos do discurso informacional ratificam a necessidade de intervenção governamental em tempos de pandemia. De antemão, precisamos situar que, pelo viés da questão da pandemia e das implicações na computação de vítimas, trazemos o conceito de algoritmização como uma “tecnologia” que imputa uma certa racionalidade, numérica e computacional, à vida, um ponto de baliza que circunscreve a produção discursiva em torno do acontecimento da COVID-19 no cenário mundial, com efeitos diretos para o contexto brasileiro.

Essa forma de abordar o conceito não nega sua vinculação à cultura da técnica e da mecanicidade, assim como encontramos nas discussões de Gilbert Simondon (1969), no apanhado sobre o *modo de existência dos objetos técnicos*. Lemos que o número “contém um significado mais econômico ou social do que técnico” (SIMONDON, 1969, p. 70). Sua natureza é constituída na ordem da exterioridade e da alteridade, ele é, portanto, constitutivamente social e subjetivo.

Muito embora o *algoritmo* surja como esse elemento neutro, com a pretensão de distanciar ou de inibir a questão da subjetividade no trato e na oferta da informação – representando, com isso, a possibilidade de afastar a suspeita de mediação – aqui buscamos abordá-lo como vetor que potencializa essa dimensão social dos números nas medições e aferições probabilísticas, afinal:

A presença do homem nas máquinas é uma invenção perpetuada. O que reside nas máquinas é realidade humana, gesto humano fixado e cristalizado em estruturas que funcionam. Estas estruturas têm necessidade de serem mantidas no decurso do seu funcionamento e a maior perfeição coincide com a maior *abertura*, com a maior liberdade de funcionamento [...] o homem intervém como o ser que regula a margem de indeterminação a fim de que seja adaptada à melhor troca possível de informação. (SIMONDON, 1969, p. 71).

Sob essa orientação, buscamos aqui discutir como esse discurso de apresentação numérica de vítimas – infectados, mortos e recuperados – é instrumentalizado num acontecimento que relativiza o valor da vida, face às demais mazelas sociais. Seguimos a ideia de que a dizibilidade pandêmica institui a algoritmização da vida como vetor que não só capitania o grau de risco da população, mas, também, desperta a necessidade de práticas intervencionistas e de assistência social, por parte do Estado. E isso, *a priori*, assinala estratégias de biopolítica e de governamentalidade (FOUCAULT, 2009).

Queremos com isso dizer que, pelo número, dado o seu tratamento comercial e propagandístico em plataformas oficiais de divulgação de informação sobre a COVID-19 na internet, é assegurada à pandemia seu caráter de *acontecência*, sua alocação na égide de um espetáculo que, por sua vez, passa a ditar inéditas formas de produção de sujeito. Além disso, temos aqui a oportunidade de enxergar, no escopo de uma leitura discursiva do presente, como essa questão faz reacender o fosso da imagem do Brasil como um país de margem.

Dessa forma, atentamos para a mobilidade de um discurso sobre a vida, com base numa fórmula aritmética do sujeito, na qual este passa a ser não mais tratado sob o produto da soma de $1 + 1$, mas sob a mecanicidade de uma prática que institui a máxima do “todos – 1”. Nesta perspectiva, entendemos que os discursos, mobilizados neste tempo de acometimento do mundo pela pandemia, são trabalhados de modo a garantir um determinado efeito de evidência sobre a

morte do sujeito, numa dimensão em que não importa considerar o valor individual dela, mas a sua incidência no grupo, isto é, a “eficácia diminuidora” do conjunto populacional.

Mais do que dar espaço à afirmação do óbvio, na eventual consideração de que a projeção gráfica ascendente dos números indica a gravidade da crise sanitária no mundo, é nosso objetivo tratar: i) do enunciado da proteção da vida humana pela atribuição de valor numérico de vítimas e ii) dos efeitos de falácia (as lacunas, os furos) de um discurso humanista de potencialização da morte (o coletivo) e o silenciamento do valor individual do sujeito.

O gesto de leitura que empreendemos ao acontecimento está fundamentado no recurso de apresentação do quadro de vítimas da COVID-19, na plataforma eletrônica do jornal *The Guardian*, na seção destinada à cobertura da pandemia no mundo, intitulada de *coronavirus world map*. Trazemos essas materialidades discursivas pelo recurso do destaque e na conjuntura de um discurso de viés institucional e legitimado e, além disso, observando a concatenação entre os dizeres – e efeitos de sentido – aqui construídos e aqueles dispostos em materialidades que circulam na mídia nacional, a saber, matérias jornalísticas em domínios eletrônicos e telejornais de canais de TV aberta.

Priorizamos essa fonte de dados pela incidência dos dizeres que ela opera no tocante à cobertura massiva do cenário de crise sanitária no mundo, assim como pelo efeito de representatividade que ela mobiliza no tratamento e oferta da informação oficial.

1 A aritmética do sujeito e a potencialização da morte no discurso da pandemia

Para tratarmos dessa questão do sujeito face à produtividade e implicações do discurso nesse contexto de enfrentamento da pandemia, precisamos, de início, observar as condições de produção

desse dizer que coloca a vida no seio de uma potência de morte. Esse primeiro passo leva-nos às considerações foucaultianas de que o discurso é um conjunto de enunciados, apoiados no mesmo espaço de dizibilidade, na mesma formação discursiva. É ele um sistema de dispersão e de repartição que nos permite olhar para a história como espaço de fragmentos, como uma descontinuidade das coisas ditas, inscritas em uma regularidade e marcadas pela incidência de (efeitos de) sentido (FOUCAULT, 2008).

Essa nossa referência inicial à *Arqueologia do Saber* foucaultiana nos impele a observar as discussões também realizadas em *Nascimento da Clínica*. É aqui que notamos a tentativa do autor de tratar da conquista da cientificidade pela medicina. Há percepção de como a postura médica se alterou de tal maneira que as descrições e os saberes se detalharam e o olhar médico afunilou-se, o que culminou, por exemplo, no conceito de patologização.

Considerando o cenário de medo e aflição criado pela chegada do novo coronavírus ao mundo, podemos dizer, então, que esse discurso construído em torno do sujeito e que defende a prioridade da vida, face à expansão da doença, é marcado por condições históricas determinadas. Sua singularidade acentua o que há de inédito na pandemia, sua regularidade institui a retomada de discursos outros, mobilizados no espaço intervalar de uma memória das patologias e das guerras.

Da ordem da exterioridade, encontramos o que há de mais denso e de mais produtivo na forma de cobrir o acontecimento da pandemia, o enunciado da aritmética do sujeito, que quantifica o número de casos pela relação com a doença e com a morte. O enunciado, assim como proposto por Foucault, instaura séries de visibilidade em torno do sujeito e faz operar uma forma de escrita, uma política de direcionamento do olhar para os números, marcando-os no que eles têm de mais assertivo:

Um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. De um lado está ligado a um gesto de escrita, de outro abre uma existência remanescente no campo da memória. É único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; está ligado a enunciados que o precedem e o sucedem. (FOUCAULT, 2008, p. 31).

Podemos perseguir essa orientação do enunciado para apresentar as circunstâncias do dizer, no espaço da constitutividade do presente, a partir dos discursos que determinam a forma de olhar o acometimento da população pelo novo coronavírus. Nessas condições, importa considerar, por exemplo, a sistematicidade e o roteiro de publicação diária de boletins epidemiológicos¹³, em cuja materialidade linguístico-discursiva encontramos números voltados a uma cobertura probabilística dos casos da COVID-19. Nessas materialidades discursivas, é feito o destaque para a categorização do sujeito em diferentes fases da doença.

Ressaltamos que os boletins são sim recursos discursivos agenciadores, impetrados em um discurso clínico-humanista, sendo este atravessado pelo saber matemático e estatístico. Entendemos que a partir da sistematização e disposição gráfica de números de vítimas, e sob o princípio de visibilidade da patologia, estes recursos da informação cavam uma operação de adestramento do olhar da grande massa e instigam um trajeto de enunciabilidade do sujeito, promovendo, portanto, sua categorização numérica.

É o que Foucault (1977, p. 110) aborda no *Nascimento da clínica*, quando discute a questão de que “O ser da doença é inteiramente enunciável em sua verdade”:

13 Olhamos para tais objetos considerando a prática discursiva que atravessa sua constituição, assegurando-lhes a natureza de boletim.

Com a importação do saber probabilístico, a medicina renovava inteiramente os valores perceptivos de seu domínio: o espaço onde devia se exercer a atenção do médico tornava-se um espaço ilimitado, constituído por elementos isoláveis, cuja forma de solidariedade era da ordem da série. A dialética simples da espécie patológica e do indivíduo doente, de um espaço fechado e de um tempo incerto é, em princípio, desfeita. A medicina não tem mais que ver o verdadeiro essencial sob a individualidade sensível; está diante da tarefa de perceber, e infinitamente, os acontecimentos de um domínio aberto.

É claro que devemos fazer aqui a ressalva de que, com esses apontamentos, Foucault buscava estabelecer uma crítica à prática médica de observação do doente, face à tipificação da patologia e da natureza do olhar clínico. Contudo, tais considerações mostraram-se úteis quando observamos a materialidade das plataformas eletrônicas, ligadas à tarefa de informar, pelo processo de algoritmização, a expansão da COVID-19 no mundo, assim como mostramos nas figuras abaixo:

Figura 1 – Layout *The Guardian*



The screenshot shows the top navigation bar of The Guardian website. It includes a dark blue header with the text "Support The Guardian" and "Available for everyone, funded by readers". There are buttons for "Contribute" and "Subscribe". The main navigation menu includes "News", "Opinion", "Sport", "Culture", "Lifestyle", and "More". Below the navigation menu, there is a sub-menu with categories like "World", "Europe", "US", "Americas", "Asia", "Australia", "Middle East", "Africa", "Inequality", and "Global development".

The main content area features a headline: "Coronavirus outbreak: Coronavirus world map: which countries have the most cases and deaths?". Below the headline, there is a sub-headline: "Covid-19 has spread around the planet, sending billions of people into lockdown as health services struggle to cope. Find out where the virus has spread, and where it has been most deadly". There are three sub-links: "Coronavirus map of the UK", "Coronavirus map of the US", and "Coronavirus cases in Australia".

Below the sub-links, there is a "Coronavirus updates" section with a table showing the following data:

Confirmed cases	Deaths	Recovered
4,918,938	323,723	1,415,573

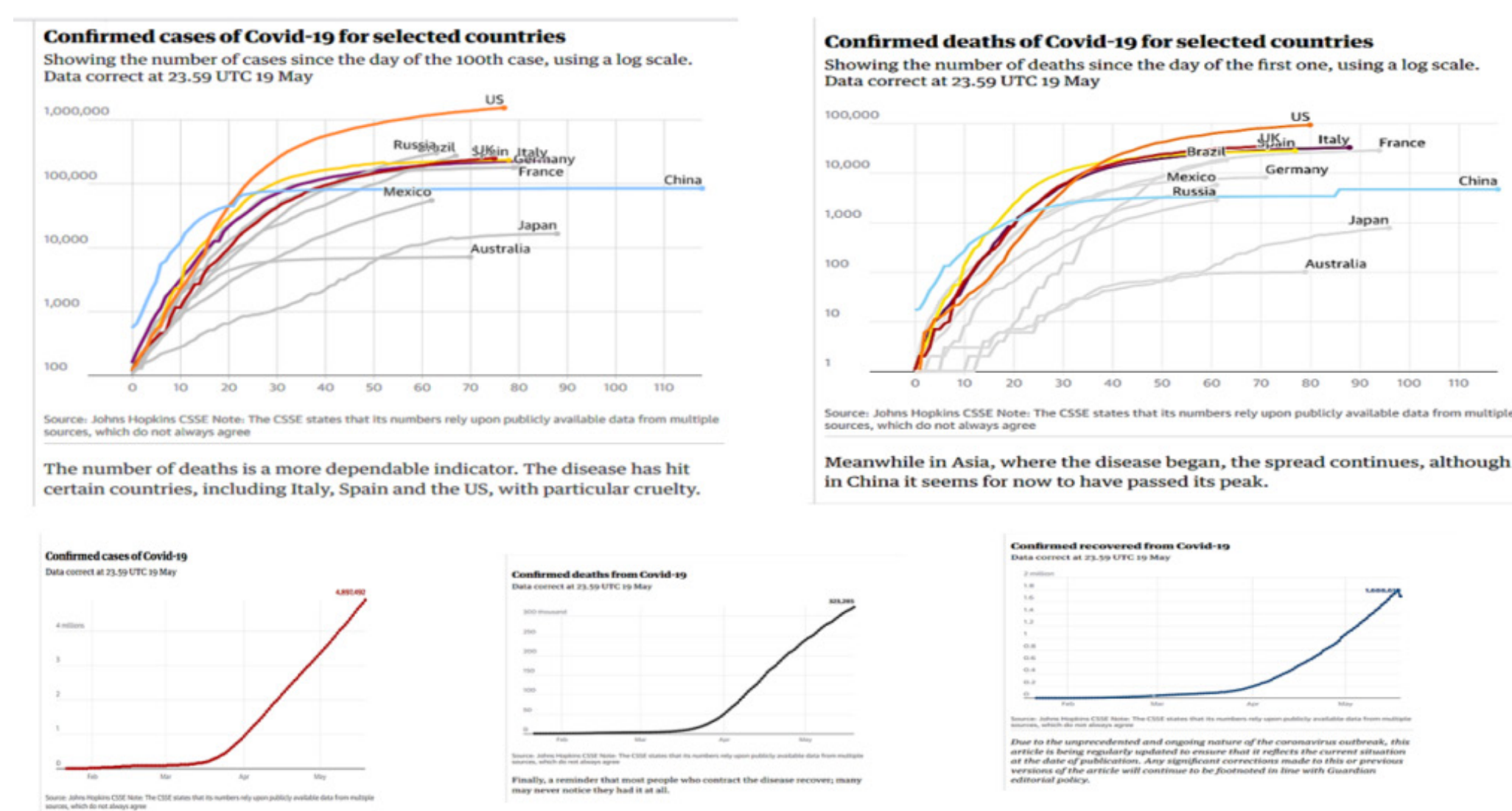
Data correct at 09:25 UTC 20 May

Below the table, there is a paragraph: "Since first being recorded late last year in China, the Covid-19 coronavirus has spread around the world, and been declared a pandemic by the World Health Organization. However, differences in testing mean that the number of cases may be understated for some countries."

On the right side of the page, there is an advertisement for "Subscribe to The Guardian Weekly" with a "Try 6 Issues for \$6" offer.

Fonte: <https://www.theguardian.com>.

Figura 2 – Coronavirus world map



Fonte: <https://www.theguardian.com>.

Nessas materialidades discursivas, a produção de sentido é construída através do jogo dinâmico de apresentação de dados e máximas estatísticas de acometimento da população pela doença, a partir de enunciados que discursivizam *number updates*, gráficos e de uma sintaxe ligada ao chamamento comercial e propagandístico de quantidades – que, por sua vez, estipulam certo efeito de sentido que promove o *ranqueamento* de países (*which countries have the most cases and deaths?*) frente ao número de vítimas – impõe uma aritmética do sujeito, alocando-o em determinadas posições e sempre sob a rubrica de um número de conjunto: *confirmed cases, deaths e recovered*.

Temos aqui a positividade de um discurso de afirmação, uma discursividade positivada e fundida em uma vontade de verdade que busca, portanto, instituir o efeito de linearidade e transparência de uma cobertura do acontecimento em torno da pandemia. Trata-se da materialidade de um discurso afirmativo, fundamentado no princípio econômico da medicina social, que enquadra e classifica o sujeito. Desse modo, incide uma técnica de poder que visa o governo da população, no qual o que passa a interessar “são os homens em relação com os costumes, os hábitos, as maneiras de fazer ou pensar. São também os homens em relação com outras coisas

que podem ser os acidentes ou desgraças, como fome, epidemias, morte” (FOUCAULT, 2009, p. 282).

Face ao exposto, entendemos que é a partir destas operações do dizer, do falar sobre, que o discurso da pandemia promove um efeito de sentido de potencialização da morte, pois encontramos, pela organização e disposição da informação sobre o número de vítimas do novo coronavírus, uma dizibilidade que imputa o cuidado e a atenção à saúde da população. Na leitura das materialidades, dentre outras questões, um dos efeitos de sentido que prevalece é o de que o aumento do número de mortes é o recurso probatório da gravidade da crise sanitária no planeta.

Esse discurso não está divorciado das demais formas de dizer e de tratar essa questão da pandemia. Basta observarmos, por exemplo, as chamadas de abertura do jornalismo mediado e televisivo que, rotineira e cotidianamente, nos apresentam a atualização do número de vítimas da doença, num trajeto de intensificação de uma visibilidade do acontecimento e de elevação, à enésima potência, do número de óbitos.

Figura 3 – Chamadas e manchetes de portais eletrônicos de informação



Fonte: Google.com.

Figura 4 – Print das edições de abertura de telejornais brasileiros



Fonte: Google.com.

É sob essa dinamicidade do dizível, na conjuntura de um enunciado de morte, que podemos ler, acima (na Figura 3, pelo recorte das manchetes e chamadas das principais plataformas eletrônicas de informação e, na Figura 4, com o *print* de edições dos principais jornais televisivos do Brasil), na produção discursiva midiática, a densidade da cobertura diária e contínua da imprensa nacional no tocante à evolução da pandemia.

A doença torna-se, assim, enunciável segundo uma razão que, em tese, não está na teoria matemática das probabilidades, mas nas condições que podem torná-la aplicável, em especial, a um certo recenseamento dos fatos patológicos. Desse modo, a produção de sentido nesses discursos sinaliza a vida, no escopo de uma tática de cálculo, transforma-se em uma variedade combinatória:

A variedade combinatória das formas simples constitui a diversidade empírica: a cada novo caso, acreditar-se-ia que são fatos novos; mas são apenas outras combinações e outras nuances: no estado patológico só existe um pequeno número de fatos principais, todos os outros resultam de sua mistura e de seus diferentes graus de intensidade. (FOUCAULT, 1977, p. 110).

Portanto, olhando para o modo pelo qual é o sujeito ranqueado, tipificado e disposto nos quadros e índices de aferição de vítimas da COVID-19, encontramos o funcionamento de uma estratégia de

biopolítica, assegurada em saberes determinados. A biopolítica, nos termos de Foucault, representa um certo conjunto de práticas que buscam dar seguridade e promover a vida. Nessa promoção, o biopoder surge como uma estratégia de fazer viver, na qual o poder sobre a vida emerge no governo da população.

Disso, alcançamos a constatação de que, pelo acontecimento da pandemia no mundo, a tática do saber especializado institui e coloca a vida como problema político. Aqui abrimos um parêntese. “Falar em promover a vida significa referir o *bios* em suas duas dimensões: tanto cuidar para que cada um permaneça vivo quanto prevenir a extinção da própria espécie” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 953).

A tática é a de trazer os dados, os números, no escopo de uma algoritmização, criando um fosso, um espaço de furos entre os discursos sobre o sujeito. Podemos afirmar que, da fórmula clássica $1 + 1$, isto é, a de que *uma vida, cada uma delas*, importa, passa-se àquela fundamentada na máxima do *todos – 1*. Do coletivo social, do grande grupo de pessoas sãs, faz-se o destacamento dos que estão doentes, recuperados ou que morreram.

Nos quadros, números e dados do *coronavirus world map*, do *The Guardian*, assim como nas manchetes da Figura 3 e nos gráficos do jornalismo televisivo, na Figura 4, o paradigma indiciário oportunizado na tessitura imagética das materialidades abala “as evidências da cadeia significante. Aqui não há signos, mas indícios, traços do surgimento de um sentido imprevisto” (COURTINE, 2011, p. 159).

A atenção aos dados *revelados* por tais registros e projeções ventila a leitura para o sentido de que a doença não é associada à sua história, ou seja, não é apresentada a história da doença, nos moldes de Ujvari (2003), em *Histórias das epidemias: a convivência do homem com os microrganismos*. No contínuo da *neutralidade* do número, não é dada à vítima, a cada uma delas em particular, uma atenção fina, individualizada, que poderia discorrer, por exemplo,

sobre a descrição dos sintomas, sua forma de contágio, o modo de reação de seu sistema imunológico. Tampouco é mobilizado um coeficiente preciso da condição social do sujeito doente, a classe a que pertence, as implicações da cor de sua pele como elemento indicativo de sua exposição, pelo fator econômico, ao vírus. Ao contrário, é feita uma descrição de conjunto, um agrupamento de totalidades: infectados, recuperados e mortos.

Diante desses agrupamentos, notamos que esses discursos constroem sentidos pelas formas de escrita do presente e, principalmente, modos de categorização do sujeito ligados aos algoritmos. Compreendemos que eles, longe de circunscreverem uma única possibilidade de leitura do real, são instrumentos de um discurso balizador e endereçado para e sobre o sujeito. Nas palavras de Foucault (2008, p. 25):

De qualquer maneira, esses recortes – quer se trate dos que admitimos ou dos que são contemporâneos dos discursos estudados – são sempre, eles próprios, categorias reflexivas, princípios de classificação, regras normativas, tipos institucionalizados: são, por sua vez, fatos de discurso que merecem ser analisados ao lado dos outros, que com eles mantêm, certamente, relações complexas, mas que não constituem seus caracteres intrínsecos, autóctones e universalmente reconhecíveis.

Como fato de discurso, a exposição numérica e de enquadramento do sujeito pode ser colocada em suspenso, pois lá na positividade (do número) que ela oferece, encontramos outros discursos e outras possibilidades que denotam uma interferência de subjetividade e de sua colocação social. A discursividade da pandemia encontra, nesse espaço de verdade, sustentação em veículos institucionais e em vozes legitimadas para afunilar o acontecimento e, conseqüentemente, determinar a forma de se ler discursivamente, a amplitude de seus efeitos de sentido.

2 Pandemia: da marcação discursiva à estruturação do sentido

Na égide da materialidade linguístico-discursiva das figuras apresentadas, podemos notar as condições – históricas, sociais, políticas – de emergência do dado probabilístico e de projeção de vítimas da COVID-19. Nelas, o significante pretende uma aceitação “naturalizada” da realidade que ele produz, mas, no escopo do sentido em sua natureza de efeito, de jogo e de dinamicidade, na sua estrutura e acontecimento, ele tem sua monossemia quebrada. O número serve à constituição de um discurso de proteção da vida, ainda que pela mobilidade de um enunciado que potencializa a questão da morte. O enunciado é agenciado por um discurso de miras que promove um efeito de direção, na sombra de um cálculo e na apresentação de uma totalidade que elucida o quantitativo numérico da pandemia.

Nesse sentido, não podemos esquecer que o enunciado serve a interesses, ele circula, se dissolve, serve, é dócil, se rebela. Nas palavras de Foucault (2007, p. 118):

[...] o enunciado, ao mesmo tempo em que surge em sua materialidade, aparece com um *status*, entra em redes, se coloca em campos de utilização, se integra em operações e em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga. Assim, o enunciado [...] entra na ordem das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade.

Conforme dissemos no início do texto, é nosso intento perseguir as condições de emergência do enunciado, buscando as regras de formação do objeto discursivizado. No caso do discurso oportunizado no acontecimento da pandemia, no tocante às materialidades anteriormente apresentadas, a estruturação do material verbal faz incidir efeitos de uma cobertura de competição, constrói o sentido pela marca numérica de cada país em relação à doença.

Essa forma de dizer a pandemia, de relatar seu alcance e suas implicações para a vida em sociedade, é típica da construção material do hipertexto. Seus *links* nos instigam a encontrar uma informação mais refinada e cada vez mais cedida à comparação, isto é, ao comparativo entre cenários onde há incidência do vírus. Podemos apontar esse tipo de construção em diferentes passagens das figuras.

Na Figura 1, a expressão *A COVID-19 tem se disseminado pelo planeta, fazendo com que bilhões de pessoas fiquem confinadas enquanto sistemas de saúde lutam para lidar com essa demanda. Saiba onde o vírus tem se espalhado e onde ele tem se mostrado mais mortal*¹⁴ vem seguida de três *links* que redirecionam o leitor para o cenário da pandemia no Reino Unido, nos Estados Unidos da América e na Austrália. O sujeito leitor é chamado a visualizar esse comparativo de números de casos da doença, com um distanciamento de espectador que lhe assegura uma posição ao mesmo tempo de acompanhamento e de contemplação do número.

Ainda na Figura 1, podemos notar que os números aparecem precedidos pela expressão que indica sua contínua atualização. Essas informações não são apresentadas de qualquer forma, de qualquer lugar, mas obedecendo a uma determinada ordem do discurso (FOUCAULT, 2006). A construção do sentido nesses enunciados é marcada por diferentes recursos, dos quais os títulos são distribuídos em cores variadas, números e quantidades expressas em algoritmos de tamanhos diferentes, assim como acontece com o número de casos, de mortes e de pessoas recuperadas, que provoca um efeito de alerta.

Na Figura 2, esse aspecto de atualização é claramente enunciado em um dos gráficos que mostram a ascendência de uma curva indicativa de número de casos confirmados. Ao leitor é apresentada uma referência explicativa sobre a atuação da informação em edições

14 Todos os trechos citados em português no corpo do texto são de tradução nossa.

subsequentes. Assim, temos a nota de que *“Dada a natureza sem precedentes e progressiva da expansão do coronavírus, esse artigo está sendo constantemente atualizado para certificar que ele reflete a atual situação na data de publicação. Qualquer alteração significativa feita neste ou em versões anteriores continuará a ser apresentada conforme a política editorial do The Guardian”*. Nesse enunciado, o sentido enfatiza uma marca inquestionável de uma narrativa do presente, uma forma de dizer que mostra *a história da humanidade contada pelo vírus* (UJVARI, 2008).

Ainda na Figura 2, os gráficos sistematizam as quantidades e dispõem os números em grandezas relacionadas, demonstrando, portanto, o nível de automaticidade do cálculo quando da progressão e disseminação do vírus pelo mundo. Aqui, destacamos também que em todos os gráficos há a apresentação direta de que os valores e quantidades foram alcançados no uso de uma determinada escala de aferição (a *log scale*), isto é, uma escala algorítmica, segundo a qual, as mais sutis variações no número de vítimas da doença podem ser automaticamente representadas pelo desenho gráfico de uma linha de mensura. É nesse caso que o governo da população em relação à pandemia é ditado por números, em uma estratégia de governamentalidade, permeada pelo saber da estatística, enfatizando que:

[...] a população tem uma regularidade própria: número de mortos, de doentes, regularidade de acidentes, etc., a estatística revela também que a população tem características próprias e que seus fenômenos são irreduzíveis aos da família: as grandes epidemias, a mortalidade endêmica, a espiral do trabalho e da riqueza, etc. (FOUCAULT, 2009, p. 288).

É essa indicação que encontramos, por exemplo, no primeiro gráfico da Figura 2, nos enunciados *“Apresentação do número de casos desde o dia da centésima notificação, usando uma escala algorítmica”* e *“O número de mortes é o indicador mais confiável”*. Na perspectiva foucaultiana, podemos dizer que se trata de uma

operação de endereçamento de sentido no e pelo enunciado, uma operação massiva de agenciamento e de controle. De acordo com o autor, deseja-se, assim, “ponderar, por uma aritmética dos casos, um pertencimento de estrutura lógica; supõe-se que, entre o fenômeno e o que ele significa, o vínculo é o mesmo que entre a acontecimento e a série de que ele faz parte” (FOUCAULT, 1977, p. 118).

Nas páginas do *The Guardian* fica evidente uma discursividade que exalta, pela caracterização do número como elemento *neutro*, o efeito de sentido de transcendência dos índices, na condução do discurso da pandemia. Necessário problematizar aqui que o domínio jornalístico busca explorar os efeitos de neutralidade e objetividade como moeda-capital de seu dizer, no sentido de estruturar formas de autolegitimação, assim como defende Lerner e Gradella (2011, p. 5):

A constatação de que os princípios da objetividade e neutralidade são formas de autolegitimação implica em problematizar a crença de que o discurso jornalístico seja um relato do mundo tal e qual ele é. O jornal também não é o “espelho do mundo”, pois, tal qual qualquer discurso, ele é posicionado histórica, cultural e ideologicamente – e, portanto, não se constitui um olhar exterior à sociedade.

Diante disso, precisamos considerar essa inscrição do enunciado no escopo da morte e da estratégia de afirmação de posições de subjetividade, isto é, atentar para sua condição de fato de discurso, constituído no espaço intervalar da história do tempo presente. No trabalho de informar e considerando sua disposição e jogo no seio de operações endereçadas do dizer, os enunciados dispostos na plataforma eletrônica do jornal ratificam que “o discurso é sempre ligado à construção de efeitos de sentido pela possibilidade de sua pluralidade constitutiva, explorando que ele não é dado *a priori*, constrói-se no jogo discursivo em que está inserido” (NASCIMENTO, 2013, p. 44).

Em referência à produção de sentidos nos enunciados das figuras 3 e 4, a atualização diária dos números da COVID-19 no Brasil retoma uma dizibilidade que instiga a acompanhar o andamento dessa cobertura num contínuo de atualização de números, marcas e alcances de quantidades. Nessas condições, observamos que o sujeito discursivo, em seu enquadramento em determinada linha de aferição de progressão de casos de COVID-19 ou, ainda, na respectiva categorização numérica entre doentes, curados e mortos, o que importa é a contabilização de uma totalidade. Como exemplo, citamos as manchetes ou chamadas de abertura dos principais portais eletrônicos de informação, no contexto nacional brasileiro, conforme apresentado na Figura 3 e ratificados pelos dados que aparecem nos *prints* da Figura 4. Todos os negritos são nossos.

Coronavírus: **com 5.017 mortes** por COVID-19 **em 42 dias**, Brasil ultrapassa a China.

Nação asiática, berço da pandemia de Sars-CoV-2, teve seu **primeiro óbito** pelo vírus **em 11 de janeiro** e **somou 4.637 vítimas fatais** até agora; Brasil, em **menos de dois meses, ultrapassou esse total**. (O Globo).

Brasil tem **449 novas mortes** por coronavírus e **6276** novos casos confirmados **em 24h**.

País bateu recorde na terça, com 474 óbitos registrados em um dia, e ultrapassou total da China. (Folha de S. Paulo).

SAIBA-MAIS-Veja **os números** da **COVID-19** em países da América Latina.

Até quarta-feira, **27 de maio, 5,65 milhões** de casos de coronavírus foram confirmados no mundo e **350.600 pessoas morreram**, de acordo com levantamento da Reuters. (Terra)

Coronavírus: Brasil registra **mais 1.039 mortes e 16,3 mil novos casos em 24h**.

O Brasil registrou, **em 24 horas, 1.039 mortes e 16.324 novos casos de COVID-19**, segundo boletim do Ministério da Saúde divulgado nesta terça-feira (26/05). (BBC News – Brasil).

O imperativo do número, conforme acompanhado nas figuras 3 e 4, reforça a natureza enunciável de uma máxima que faz prevalecer, por sua vez, o destaque de um quantitativo face ao grande grupo da população nacional. Aproveitamos esse ensejo para endossar, portanto, o que dissemos lá no início do texto, quando defendemos a disparidade e deslocamento entre as fórmulas pandêmicas (“1 + 1” e “todos – 1”) da cobertura do acontecimento pelo algoritmo.

Nas partes negritadas dos enunciados anteriormente destacados, fica evidente a construção do sentido da operação pelo número, pelo cálculo, que intensifica a visibilidade de um enunciado de potencialização da morte. Dito isso, devemos assinalar também que essa tática é um predicativo de um discurso de verdade, aquele que se pretende crível, único e universal. Trata-se de um discurso homogeneizador e unificado em torno da pandemia, cujas margens reclamam a memória de outros discursos e de outros dizeres.

Assim, se os números provocam o sentido de uma progressão e avanço do coronavírus no Brasil e no mundo, eles reativam uma cadeia de sentidos que nos faz pensar e refletir sobre a urgência de uma intervenção e assistência por parte dos governos. Se o número de infectados revela o grau de disseminação e letalidade da doença, ele também implica a tomada de uma posição do sujeito social. É o governo do outro que se quer reclamar, por meio de insistentes estratégias de governamentalidade, voltadas para a promoção da vida e do bem-estar da população.

O posicionamento do número na égide de uma negatividade, no sentido em que os números falam de uma ascensão progressiva, mas sob a alcunha da vitimização, do adoecimento, da perda de vidas, do perigo a que está sujeita a população, instala-se um cenário de tensão, de medo e de aflição. Um efeito de sentido de medo diante da doença, numa investida de que “o medo diante desse limite absoluto da morte interioriza-se numa ironia contínua; é desarmado por antecipação, tornado irrisório ao atribuir-se-lhe uma forma cotidiana e dominada, renovada a cada momento no espetáculo da vida” (FOUCAULT, 2010, p. 16).

Para tanto, basta observarmos o procedimento mandatório na notificação de casos de Síndrome Gripal e de Síndrome Respiratória Aguda Grave. Conforme o Protocolo de Manejo clínico do coronavírus na atenção primária à saúde (BRASIL/SAPS, 2020), é esta uma obrigação estipulada em diretrizes legais de controle da saúde em instituições médico-hospitalares. Tal conjuntura reativa a memória de discursos outros que, agora, passam a constituir a ordem do dizer. São essas as condições de emergência do enunciado.

No bojo do que pode e deve ser dito, retomado, atualizado, presentificado no contínuo da pandemia, o enunciado instiga a retomada de dizibilidades ligadas, por exemplo, à questão do cuidado de si e do outro. Fala-se na questão da empatia, pela atenção aos cuidados que se deve ter para preservar a própria vida e a vida do outro; fala-se no discurso da conscientização, é preciso ter consciência da seriedade e gravidade da situação, para evitar a exposição ao risco; diz-se da precariedade dos sistemas de saúde, da impossibilidade de se dispor leitos suficientes e adequadamente equipados para atender a todos doentes; fala-se do adoecimento psicológico da população. Discute-se, ainda, a questão da pandemia pelo viés econômico, pelas políticas assistenciais às famílias, à seguridade do emprego e o apoio ao setor empresarial, e etc.

Dessa forma, o contínuo do número é desfeito pela ordem descontínua do discurso que o sustenta. O número, as quantidades, as aferições numéricas em escalas algorítmicas, mostram-se cada vez mais como construções sociais, de atravessamento histórico, político e econômico. Trata-se do “problema das relações do indivíduo à sociedade, da consciência à história, da práxis à vida, do sentido ao sem sentido, do vivo ao inerte” (FOUCAULT, 1966, p. 3).

Neste trajeto de leitura, temos, de um lado, o sentido funcionado pelo que ele tem de mais característico – sua natureza de deslize, sua condição de efeito, sua alocação em discursos de poder, de saber e de verdade – e, por outro, uma atenção e um trabalho de dizer o sujeito.

Considerações finais

Com essa discussão sobre a discursividade que é operada nesse tempo em que vivemos uma pandemia, foi nosso intento abordar a proficuidade do sentido, atentando para sua oportunização em uma prática noticiosa de morte. Voltamo-nos para a problemática do sujeito, pelo viés da questão de sua categorização numérica em enunciados que emulam efeitos de atravessamento, heterogeneidade e ligação com o que é da ordem da história.

Pelo suporte dos postulados da AD francesa, alcançamos o(s) sentido(s) de uma narrativa do presente, narrativa esta que é construída no fascínio do número em sua característica condição de contínuo, de elemento não dubitativo, de signo que predica uma análise balizada para determinados sentidos. Nosso esforço se concentrou no espaço de um acontecimento ligado à vida e às suas querelas, em especial, aquelas que vinculam o sujeito a uma política de direção e de agenciamento. No escopo desta operação, o sujeito é dado [constituído], trazido à visibilidade, no tocante, sobretudo, ao seu tratamento, à constitutividade de sua posição social, a sua marcação em sínteses determinadas, sua alocação em relações de saber.

Notamos, com isso, nas materialidades gráficas e de contabilização de mortes, *a saúde* de um discurso fundamentado na racionalidade de grandezas algorítmicas. O número impera pelo valor utilitário que o algoritmo lhe confere. Nestas circunstâncias, o sentido permite que nosso olhar atente para a realidade brasileira face às muitas consequências, sem precedentes, da COVID-19. Os objetos que usamos como recorte da realidade que agora enfrentamos, isto é, como estratos deste presente em (de)curso, assinalam a colocação do Brasil na sua histórica condição de país de margem. Condição esta que é realinhada com a pandemia, haja vista que os números fazem reverberar, na amostragem de vítimas acometidas pela doença, um cenário de caos, de uma pequenez – tão pueril quanto infame

– do governo brasileiro no tocante à política de combate ao vírus e de seguridade à vida no país, assim como alcançamos a partir das figuras 3 e 4.

Diante dessa realidade, resta-nos, retomando a letra da música em epígrafe, do grupo *O Rappa*, usar *botões, atalhos* para amplificar as distâncias e combater esse *monstro invisível que, arrastando tudo que é de praxe, comanda a horda*. É claro que *Eles já sabiam, mas deixaram a sina guiar a sorte* e, por esse motivo, leitor, *vemos a nossa história com a sua comungar*.

Referências

BRASIL. Secretaria de atenção primária à saúde. **Protocolo de manejo clínico do coronavírus (COVID-19) na atenção primária à saúde**. Brasília: SAPS, 2020. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/images/pdf/2020/marco/20/20200318ProtocoloManejo-ver002.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

COURTINE, J.-J. Discurso e imagens: para uma arqueologia do imaginário. *In*: PIOVEZANI, C.; CURCINO, L.; SARGENTINI, V. (org.). **Discurso, semiologia e história**. São Paulo: Claraluz, 2011.

FOUCAULT, M. O homem está morto? **Arts et Loisirs**, n. 38, 15-21, p. 8-9, jun. 1966. Disponível em: <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/hommemort>. Acesso em: 10 out. 2013.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2006.

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

FOUCAULT, M. A governamentalidade. *In*: MACHADO, R. (org.). **Microfísica do poder**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

FOUCAULT, M. **História da loucura**: na Idade Clássica. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

LERNER, K.; GRADELLA, P. de A. Mídia e pandemia: Os sentidos do medo na cobertura de Influenza H1N1 nos jornais cariocas. **ECOS-PÓS** – Revista do Programa de Pós-graduação da Escola de Comunicação da UFRJ, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 33-54, 2011.

NASCIMENTO, M. E. F. do. **A pedagogia do sorriso na ordem do discurso da inclusão da Revista Sentidos**: poder e subjetivação na genealogia do corpo com deficiência. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SIMONDON, G. Do modo de existência dos objetos técnicos: Introdução. **Laboreal**, v. 14, n. 1, p. 69-72, 2018 [1969]. Disponível em: <http://laboreal.up.pt/pt/articles/do-modo-de-existencia-dos-objetostecnicos-introducao/>. Acesso em: 2 abr. 2020.

UJVARI, S. C. **A história e suas epidemias**. A convivência do homem com os microrganismos. Rio de Janeiro: Senac Rio; São Paulo: Senac São Paulo, 2003.

UJVARI, S. C. **A história da humanidade contada pelo vírus**. São Paulo: Contexto: 2008.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 mar. 2020.

A legitimação do *ethos* feminino na peleja

Maria Lúcia de Souza AGRA

Universidade Regional do Cariri – URCA

Introdução

Para desenvolver este estudo, foi necessário pensar as mudanças sociais, que possibilitaram transformações no universo, onde se insere o folheto de cordel desde a sua origem até o presente momento. Antes, porém, entenda-se a qual objeto nós estamos nos referindo.

O folheto de cordel é o texto escrito em versos da literatura popular, que ficou assim conhecido por ter sido feito a partir do modelo das folhas volantes, que eram folhetos existentes em Portugal, por meio dos quais as notícias do reino se propagavam e eram expostos para venda em feiras e espaços próprios à divulgação da cultura do povo, estendidos em barbantes. A designação geral mais adequada ao gênero, contudo, é Literatura de Cordel, uma vez que, segundo Alves Sobrinho (2003), só é classificada como “folheto” a forma literária cujo suporte tem 8, 12 ou 16 páginas e os que têm 24, 32, 48 ou 64 páginas são denominados “romances” ou “histórias”, conforme o tema tratado. Assim, fica esclarecido, desde já, que o objeto deste estudo serão os textos que se enquadrem na primeira classificação.

Este trabalho tem como *corpus*, mais especificamente, os folhetos com cenografia de peleja, que abordam a participação da mulher nos embates do repente, para analisar as condições por eles oferecidas ao olhar crítico sobre a manutenção do discurso da tradição popular. Assim, será necessária uma análise referente à conservação das condições da linguagem, da história e dos costumes típicos da região do Cariri cearense em folhetos de cordel, mesmo que estes tenham sofrido modificações de caráter enunciativo em seus discursos.

Para tanto, serão considerados outros fatores que determinam sua condição de tradicionalidade, tais como: fatores sociais, históricos e culturais do espaço em que este gênero se desenvolve; e, em decorrência disto, a posição enunciativa e sua conseqüente produção discursiva.

Com as transformações dos fatores responsáveis pela formação discursiva, decorrentes da passagem do tempo e das mudanças sociais, o que Pereira (1980) classifica como mudanças externas, os elementos discursivos do cordel também passaram por alterações, classificadas como internas, por exemplo, a instauração de uma enunciação feminina. Este posicionamento discursivo, no período compreendido entre o final do século XIX e o início do XX, seria desautorizado, mas atualmente, já não sofre com este impedimento, desde que, mesmo dando uma condução diferente ao olhar que captura o mundo a ser representado, produzindo, assim, outra forma de enunciação dos fatos, não intervenha na forma consagrada institucionalmente.

Na região do Cariri cearense, podem ser encontradas duas formas de fazer cordel, a de linha tradicionalista, que procura manter as características dos textos do início do século XX, em uma atitude de resistência às transformações discursivas e textuais que permeiam o universo cultural popular; e a de linha inovadora, que se autodenomina *Mauditos* [sic] e busca uma nova estrutura e linguagem, delineando um trajeto que desvia da tradição discursiva da literatura popular. A literatura de cordel, contudo, não deve ser analisada nem em seu passado, nem em sua possibilidade futura e renovadora, mas em sua condição de transição, que, segundo Bhabha (2013), é o momento em que as mudanças inerentes às transformações no espaço e no tempo se encontram para produzir imagens de diferença e identidade, que podem ser observadas no processo de enunciação. Diante disso, este trabalho pretende analisar, através da escrita feminina, como o caráter tradicional se mantém também em seus discursos, apesar das transformações ocorridas no universo da

literatura popular. Para tanto, foram escolhidos como *corpus* os folhetos produzidos por cordelistas que fazem parte da *Academia de Cordelistas do Crato*, instituição na qual se tomam as decisões sobre as produções de seus associados e ocorrem os encontros e reuniões entre eles. Entretanto, este não é o único espaço onde os cordelistas do Crato se encontram; há outro onde ocorrem os mais diversos intercâmbios de cultura popular, o estabelecimento Arte e Cordel, espaço de expansão e divulgação cultural, que está situado na residência da cordelista Josenir Lacerda, procurado por cordelistas, cantadores, repentistas, entre outros artistas populares locais e de diversas regiões do país.

Pensar em tradição está, comumente, de acordo com a ideia de transmissão de um comportamento, atitude e/ou forma de pensamento de geração a geração. Contudo, a impossibilidade de retenção das peculiaridades características de um objeto ou situação leva ao questionamento sobre o ser tradicional, quando as circunstâncias exigem alterações.

Aceitar a existência de uma tradição, então, implica observar, em uma perspectiva dialética, a recuperação presente de algo pertencente ao universo passado. Entretanto, a revalidação desse objeto se dará por meio de uma adaptação às mudanças que se fizerem necessárias à nova configuração espaciotemporal, o que nos leva a concordar com Lemaire (2010), quando trata a tradição como processo de recriação ou refacção do passado, o que, para Hobsbawn e Ranger (2014), é a reinvenção das tradições.

Para que haja uma identificação do destinatário presente com a tradição resgatada através do dinamismo da memória, condição de ligação entre dois momentos históricos, torna-se necessário, segundo Marques (2004), procurar um conjunto de traços que levem a localizar o discurso, remetendo o destinatário aos elementos que foram consagrados pela memória. Assim, ao abordar um discurso que se imponha como padrão cultural tradicional, o pesquisador

precisa, consciente da atualidade do objeto, buscar as marcas imagéticas e discursivas que o remetam ao passado, sem, com isso, perder de vista as condições de produção presentes.

Mainqueneau (2004) afirma que o discurso traz em si as condições de sua existência e também que, sendo uma prática, tem seu posicionamento vinculado às atividades do grupo que o produz. Assim, torna-se necessária uma pesquisa que analise a formação de cenas enunciativas no gênero folhetos de cordel, em que o *ethos*, mesmo sendo feminino, procure manter a tradição em seu discurso, legitimando-o em conformidade com o que foi instituído como sendo sua prática. Partindo desta necessidade, o tema a ser seguido nesta pesquisa foi delimitado da seguinte forma: “o *ethos* feminino no gênero folheto de cordel com cenografia de peleja em que se dá a concorrência entre os posicionamentos masculino e feminino”. Assim, o objetivo deste estudo é analisar a constituição do *ethos* feminino no gênero folheto de cordel com cenografia de peleja.

A explanação desenvolvida até aqui sobre o universo do folheto de cordel e a história tradicional de sua produção abre expectativa para uma visão das possibilidades de pesquisa do processo discursivo em (trans)formação e da criação de uma imagem a ser construída neste gênero discursivo. O ponto de partida para tanto é a seguinte questão: “como os *ethé* se constituem nos folhetos de cordel produzidos com a participação de mulheres?”.

Esta questão se torna pertinente, na medida em que se sabe que os *ethé* discursivos nos folhetos de cordel eram instituídos, inicialmente, e perduraram por um longo tempo, como construções sociais e com estereótipos associados ao universo masculino dominante, cuja aceitação dependia de estar em conformidade com os padrões de comportamento e pensamento vigentes nas comunidades interioranas do Nordeste brasileiro.

Com as mudanças sociais, que exigiram uma participação maior da mulher em atividades anteriormente exclusivas dos homens,

ela ganhou, além da liberdade de prover o seu sustento, ou ajudar neste intento, o reconhecimento de sua capacidade de produção e divulgação intelectuais. Contudo, esta liberdade é restringida na sociedade por limitações impostas pelo domínio masculino, o que, também, fica explícito no discurso desenvolvido em folhetos de cordel produzidos com a participação de mulheres. Neste caso, levanta-se a hipótese da constituição de um *ethos* feminino dividido entre a luta por seu reconhecimento produtivo e a ponderação para garantir sua aceitação em uma esfera social que impõe limites a esta demanda.

Tomando como referência as mudanças sociais e culturais no Nordeste brasileiro, os *ethé* dos enunciadores femininos de pejeas são construídos e se legitimam, na medida em que, mesmo sendo imposta, inicialmente, uma postura enunciativa de autoridade e autonomia, em seguida, o sujeito feminino se coloca em uma posição de subalternidade em relação ao outro, que, apresentando estruturas discursivas de poder e opressão, silenciam-na em sua tentativa de interação no combate articulado por meio da pejea. Desta forma, é resgatada a cantoria tradicional, da qual apenas o homem podia participar.

1 Cena de enunciação

Em análise do discurso, desenvolver uma noção de cena de enunciação, que envolva todos os seus aspectos, sem confundi-la com a situação de comunicação, é algo complexo. Ela se relaciona, segundo Charaudeau e Maingueneau (2008), com dois espaços, o instituído, de acordo com o gênero do discurso, e o que é instaurado ao desenvolver o discurso e colocá-lo em cena. Esta relação ocorre por meio da interação em si de três instâncias cênicas, que são: cena englobante, cena genérica e cenografia.

Cena *englobante*, que, segundo Maingueneau (2015a), é o “tipo do discurso” utilizado em um setor da atividade social, que se encontra condicionado em um sistema de gêneros do discurso, cujos valores

prototípicos estão em conformidade com a enunciação ativada por um enunciador adequado à atividade verbal programada, o que proporciona ao co-enunciador a capacidade de se posicionar diante do enunciado e interpretá-lo.

O gênero cordel tem sua cena englobante constituída por narrativa ou conversação, o que proporcionará formas diferentes de o enunciador agir sobre seu interlocutor. No caso do narrativo, a enunciação pode ser em terceira pessoa, não configurando identidade com o autor, mas, mesmo nos casos em que diz “eu”, este se trata de um sujeito ficcional. De acordo com os valores relacionados ao locutor, ele pode agir de duas maneiras: 1. Ele pode se afastar, deixando aos personagens a execução performática e ao receptor a tomada de posicionamento; e 2. Pode assumir os valores inerentes à sua enunciação. No caso conversacional, que é a representação de um combate oral, pode se configurar de duas maneiras: ser a tentativa de reprodução de um embate real através da escrita ou pode ser uma narração. Neste último caso, um dos sujeitos do discurso ou os dois podem ser frutos do imaginário popular. Quanto à liberdade de criação, é usual encontrar folhetos que trazem personagens do universo fantástico e maravilhoso, mas também estereótipos sociais.

As cenas *genéricas* podem ser consideradas normas que atuam sobre o destinatário do discurso, despertando expectativas que a cena englobante não possibilita, pois a atividade discursiva imediata empregada pelo sujeito só se torna tangível no gênero ao qual está ligado. Isso é explicado por Bakhtin (2000, p. 302), que fala sobre a existência dos gêneros do discurso e sua percepção pelo outro da comunicação, quando afirma que

Nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso) uma determinada construção [estrutura] composicional, prevemos

o fim, isto é, desde o início, temos a sensação do conjunto do discurso [...]. Se os gêneros do discurso não existissem, e nós não o dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria impossível.

Fica claro que a possibilidade de reconhecimento do gênero utilizado pelo outro só ocorre, porque o discurso oferece pistas que levam à percepção de um conjunto identificável. Estas pistas são os parâmetros que desenvolvem o caráter diferencial dos modelos genéricos, tais como estes apresentados por Maingueneau (2006): finalidade, estatutos para os parceiros, circunstâncias adequadas, modo de inscrição na temporalidade, continuidade, tempo de validade, suporte, plano textual, uso da língua.

A relação entre essas duas cenas, englobante e genérica, define o quadro cênico do texto, a partir do qual se constrói o sentido e o objetivo do enunciado.

A *cenografia* é a cena instituída pelo discurso em uma enunciação que o legitima. Segundo Maingueneau (2006, p. 252), a cenografia, “ao mesmo tempo está ‘na obra’ e a constitui”, e é nessa dupla condição que ela se legitima, validando os “estatutos do enunciador e do co-enunciador, mas também o espaço (topografia) e o tempo (cronografia), a partir dos quais a enunciação se desenvolve”. Para compreender esta trama intradiscursiva, torna-se imprescindível uma noção sobre os elementos que a mobilizam determinando seu sentido.

A cenografia de um folheto de cordel que é constituído pelo gênero *causo* varia conforme a temática escolhida, pois pode ter uma relação enunciativa, cujo diálogo se dá de forma tácita, quando apenas o enunciador fica manifesto; ou de forma expressa, quando o enunciador e o seu receptor estão evidentes no corpo do enunciado; o espaço é variável, mas o tempo é sempre o passado em relação à enunciação. Mas quando se trata do gênero *peleja*, a

alternância nos turnos de fala é sempre manifesta, contudo, em vista da característica da enunciação em que seus agentes dialogam por meio do processo de réplicas, o enunciador também assume, após a sua fala, o papel de co-enunciador; quanto à dêixis espacial na peleja, sempre se trata de uma feira, um serão de uma fazenda, espaços onde originalmente ocorrem os combates de repentistas, que são as pessoas enunciativas da peleja; esta encenação ocorre sempre no tempo presente da conversação.

1.1 A Instância Enunciativa

Antes de discutir sobre a validação dos estatutos enunciativos, deve-se tratar da instância geradora do sentido discursivo, a enunciação.

A análise do discurso considera que a linguagem é participante ativa do mundo e, em vista disso, ao ser escolhida uma forma de linguagem para expressá-lo, ela constrói uma cena, por meio da qual vai agir sobre este mundo. Esta relação entre a ação e a expressão que a constrói, formando um todo significativo, é o discurso que se constitui por meio da enunciação, a qual, segundo Greimas e Courtés (2008, p. 166), é “[...] a instância linguística logicamente pressuposta pela própria existência do enunciado (que dela contém traços e marcas)”. A ausência de materialidade impede a análise imediata da enunciação, percebida como ato de linguagem, por meio do qual é produzido o enunciado, que, ainda por Greimas e Courtés (2008, p. 168), é “[...] o estado dela [enunciação] resultante.”.

No enunciado, se encontram os elementos detentores de marcas que oferecem os meios para reportar-se à enunciação, o que dá ao texto o caráter de ser enunciativo. Alguns desses elementos são os pronomes pessoais e possessivos, adjetivos e advérbios apreciativos, os dêiticos espaciais e temporais, além dos verbos performativos. Estas marcas, contudo, não são analisadas exatamente segundo os critérios da análise linguística, pois, de acordo com a perspectiva

de Foucault (2010, p. 96), “[...] a língua só existe a título de sistema de construção para enunciados possíveis”, e só pode ser analisada quando materializada em enunciados reais.

Sendo o enunciado resultante de uma enunciação, para que aquele se torne um objeto de análise, deve-se considerar a encenação, articulada pelas formas dêiticas que a constituem, inscrevendo um enunciador em sua relação com o co-enunciador, em um determinado tempo-espaço.

1.2 A instauração do sujeito e a dêixis enunciativa

O enunciador, ao dizer, organiza e constitui uma situação, de forma a fazer seu co-enunciador aderir ao seu discurso, instaurando uma cenografia que o legitima. Ao desenvolver uma realidade cujas características justifiquem o ato enunciativo, é que o sujeito se instaura. Benveniste (1995, p. 288) afirma que “[...] é na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito, uma vez que, na verdade, só a linguagem funda, na sua realidade, que é a do ser, o conceito de ‘ego’”. Então, é ao usar a linguagem, se colocando na condição de um “eu”, em relação a um “tu”, que o enunciador se institui como sujeito de seu enunciado. Ainda segundo o autor, é por esta subjetividade que se determina o estatuto linguístico da pessoa como categoria responsável por transformar a linguagem em discurso.

De acordo com Fiorin (2016, p. 36), “[...] o *eu* existe por oposição ao *tu* e é a condição do diálogo que é constitutivo da pessoa, porque ela se constitui na reversibilidade dos papéis *eu/tu*.”. Então, o eu existe em um *continuum* interacional com o *tu*, em que, numa constante troca de posição, demonstram sua competência discursiva.

É a partir dos modos como o sujeito enuncia que se constitui o seu discurso, contudo, é este que, como expõe Maingueneau (2008a, p. 87), “[...] define o estatuto que o enunciador deve atribuir

a seu destinatário, para legitimar seu dizer”. Portanto, por meio do discurso enunciado, o enunciador dá a conhecer suas formas de saber, de ser e de dizer, procurando construir uma identidade com seu destinatário que determine a sua posição discursiva, o que só é possível porque este eu se torna referência, como sujeito da enunciação.

Retomando Fiorin (2016, p. 36), a pessoa, como categoria enunciativa, atua “num dado espaço e num determinado tempo”, estas categorias “[...] se organizam em torno do ‘sujeito’, tomado como ponto de referência. Assim, espaço e tempo estão na dependência do *eu*, que neles se enuncia”. A relação de dependência ocorre como condição de legitimação da enunciação, que só é definida, segundo Maingueneau (2008), quando, por meio da instauração das dêixis espacial e temporal delimita a cena, determinando, assim, as restrições da formação discursiva que afiançam a autoridade do discurso enunciado.

2 Ethos

Em análise do discurso e pragmática, a noção de *ethos* foi sendo elaborada por Maingueneau (2008a) a partir do livro *Gênese dos discursos*, em que desenvolveu “Semântica Global” para tratar de forma integralizadora as dimensões do discurso, com o propósito de abarcar o tema sobre o estatuto atribuído pelo enunciador a si mesmo e a seu destinatário, enquanto este, por sua vez, determina a legitimidade do discurso do primeiro, ligando-o a uma dimensão institucional dada. Em vista disso, temos que considerar, a partir de Barthes (*apud* AMOSSY, 2008, p. 10), que “o orador enuncia uma informação e ao mesmo tempo diz: sou isto, não sou aquilo”, contudo, essa enunciação de si não ocorre na forma de apresentação extradiscursiva do eu, em que o orador desenvolvia anteriormente estratégias para alcançar uma plateia que estava diante de si, ela é apreendida por meio do discurso e no momento de sua enunciação. Durante o ato de enunciação, se constrói a imagem do enunciador

e não em um momento anterior extradiscursivo, então, cabe ao destinatário desse discurso, a partir do “modo de dizer” de seu interlocutor, atribuir características a este.

Ducrot (1987, p. 189) colabora com a explicação sobre o *ethos* discursivo quando distingue as duas formas de locução em: L, “locutor enquanto tal: é enquanto fonte da enunciação que ele se vê dotado de certos caracteres que, por contraponto, torna esta enunciação aceitável ou desagradável”; e λ , o ser no mundo. Sendo o *ethos* apreendido por meio da enunciação, portanto, as características que o destinatário reconhecerá serão referentes ao Locutor-L, elemento gerador do discurso, mesmo que tenha a forma específica de falar inerente ao universo discursivo do locutor- λ .

2.1 A noção de *ethos*

Uma dificuldade que Maingueneau (2015b) aponta quanto à noção de *ethos* é o fato de que para caracterizá-lo é necessário considerar, de forma conjunta, fatores diversos, linguísticos ou não, tais como: registro da língua, planejamento textual, ritmo, gestos, modo de vestir, entre outros, obrigando o enunciatário a executar sua interpretação a partir de uma percepção e uma postura mais complexas, que permitam observar adequadamente os indícios linguísticos e do ambiente em que ocorre a enunciação, isto é, os comportamentos verbal e não-verbal do enunciador e ainda adverte que há sempre elementos num ato de comunicação, cujo pertencimento ao discurso é difícil de afirmar, mesmo que influenciem a construção do *ethos* pelo destinatário. Além disso, essa apreensão do *ethos* pode não corresponder ao pretendido pelo enunciador.

O *ethos* também pode ser tomado sob diversas perspectivas: com um aspecto mais concreto (imagem, feições, ar, tom) ou mais abstrato (costumes oratórios, caráter, moralidade) da figura do enunciador; pode ser considerado “mais ou menos saliente, manifesto, singular ou coletivo, partilhado, implícito, visível, fixo, convencional ou ousado”.

Maingueneau (2015b), apesar das dificuldades para estabelecer a noção de *ethos*, elenca os seguintes princípios mínimos que são a base para explorar o *ethos*: 1 ser uma noção discursiva, pois é construído através do discurso, não sendo uma imagem independente da enunciação; 2 ser um processo interativo que promove influência sobre o outro; 3 ser uma noção híbrida (sócio-discursiva), pois, como explica Maingueneau (2015b, p. 17) é “um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação comunicativa específica, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sociohistórica”.

A legitimação do *ethos* só ocorre quando um grupo partilha da maneira de pensar e falar do enunciador, reconhecendo-o como integrante e garantindo sua dominação discursiva, deste modo aderindo ao seu discurso. Esta adesão pode ocorrer em meio a uma conversação, enquanto troca verbal, bastando apenas que se atenha a seus princípios, que são, ainda em Amossy (2008, p. 141), “os interesses definidos *a priori* pelos adeptos de uma posição cujos discursos legitimam posteriormente sua própria verdade [...]”, pois as escolhas discursivas estão vinculadas às posições no campo e na luta pela dominação.

Na literatura de cordel, como nas cantorias, o discurso sociohistoricamente dominante é o masculino, patriarcal e, na maioria das vezes, machista. Uma enunciação feminina, neste caso, é de luta e busca de adesão, o que impõe escolhas discursivas que se aproximem das verdades discursivas impostas por aqueles e historicamente aceitas para que não tenha seu *ethos* marginalizado.

Para Maingueneau (2008b), a noção de *ethos* se relaciona com a de reflexividade enunciativa e articula a ideia de corpo e discurso, mas de forma diferente da relação entre oralidade e escrita. Procurando dar um tratamento mais específico ao tema, a instância subjetiva manifesta pelo discurso é uma “voz” intrinsecamente ligada a um corpo enunciante historicamente determinado. Esta voz pode se manifestar em todos os textos, sejam orais ou escritos, apresentando

tons que refletem as caracterizações indicadas sobre o corpo do enunciador que é considerado um “fiador”, isto é, o responsável pela enunciação. O destinatário constrói o fiador tomando por base as pistas deixadas pela enunciação.

Nessa perspectiva, o autor desenvolve uma concepção de *ethos* que abarca não só a dimensão verbal, mas também as determinações físicas e psíquicas do “fiador”, que se relacionam com as representações coletivas estereotípicas. Assim, o fiador é observado a partir de seu caráter (traços psicológicos) e de uma corporalidade (uma constituição física que se apresenta ligada a uma forma própria de se vestir), que juntos constituem uma forma de ser e de se mover no espaço social, configurando um comportamento ligado a estereótipos sociais que devem ser mantidos ou transformados pela enunciação e que servem de apoio aos destinatários para apreender a imagem do enunciador. Assim, entende-se que o destinatário tem um papel determinante na construção do *ethos* do enunciador, pois ele é quem, interdiscursivamente, relaciona as representações sociais e culturais do mundo, atribuindo uma imagem ao fiador.

Maingueneau (2008b) ainda explica como se dá o processo de adesão do destinatário a determinado discurso, processo de incorporação, que se constitui pelas seguintes etapas:

- 1) A enunciação dá corporalidade ao seu fiador, ela lhe dá corpo;
- 2) O destinatário incorpora esquemas que correspondem a maneiras específicas de se remeter ao mundo, sem sair de seu próprio corpo;
- 3) As duas incorporações anteriores permitem a constituição de um corpo da comunidade imaginária dos que aderem a um mesmo discurso.

O *ethos* está vinculado à cena de enunciação, mas, até pouco tempo, apenas a cenografia era privilegiada entre os três tipos de cena, por ser considerado o lugar onde o fiador do discurso está

inserido, assumindo certo modo de enunciação. Se é na cenografia que surge o *ethos* discursivo, convém destacar outras observações de Maingueneau (2008) a respeito dessa noção, começando pela análise da importância da cenografia para se estabelecer o discurso e, posteriormente, de como o autor diferencia o *ethos* pré-discursivo do discursivo.

A importância da cenografia para o discurso foi assim descrita por Maingueneau (2008c, p. 17):

A escolha da cenografia não é indiferente: o discurso, desenvolvendo-se a partir de sua cenografia, pretende convencer instituindo a cena de enunciação que o legitima. O discurso impõe sua cenografia de algum modo desde o início; mas, de outro lado, é por intermédio de sua própria enunciação que ele poderá legitimar a cenografia que ele impõe. Para isso, é necessário que ele faça seus leitores aceitarem o lugar no universo de sentido que ele instaura.

Para o autor, a cenografia não é um quadro pré-determinado onde uma enunciação é inserida, ela é a condição de ser discursivo por se desenvolver em simultaneidade com sua enunciação, legitimando-a ao mesmo tempo em que é legitimado por ela. A enunciação especifica a cenografia e, em vista desta, tal enunciação funciona, produzindo um determinado universo de sentido que o discurso manifesta, contribuindo, inclusive, para a aceitação, convencimento e adesão dos co-enunciadores.

É preciso atentar ainda para uma última observação feita pelo autor a respeito da cenografia discursiva: há certos gêneros de discurso que restringem as possibilidades de cenografia, limitando-as aos seus próprios objetos sociocomunicativos mais típicos e há outros, que são passíveis de variações e modificações, que não se limitam exclusivamente às cenografias típicas, que são, em geral, associadas a eles.

O autor também diferencia o *ethos* pré-discursivo do *ethos* discursivo. Neste, o enunciatário constrói a imagem do enunciador

com base em indícios discursivos, enquanto o outro se origina nas representações prévias do enunciador, os quais nem sempre estão disponíveis ao co-enunciador.

Para Maingueneau (2008b), o *ethos* discursivo é o produto da interação de outros dois tipos: o *ethos* dito, quando o enunciador revela a imagem que tem de si mesmo, e o *ethos* mostrado, que é aquele que extrapola as palavras, ficando perceptível ao co-enunciador no discurso do enunciador. Para Maingueneau (2008b), os limites entre o *ethos* dito e o mostrado não são muito claros, por isso defende um *continuum* entre esses dois tipos de *ethé*. Posteriormente, o autor ainda adicionou um outro tipo de *ethos*, o dito verbal, que é aquele referente às propriedades da própria enunciação.

2.2 Relações entre o *ethos* dito e o mostrado

Maingueneau (2016) distingue três estratégias que direcionam a relação entre os *ethos* dito e mostrado: o primeiro institui um rompimento entre os dois tipos; o segundo, institui um ligação funcional entre os dois tipos, em que o *ethos* dito é sustentado pelo mostrado e este se estabiliza por meio do outro, em uma ação convergente; por fim, a estratégia mais rara apaga o *ethos* dito, mantendo só o mostrado. Então, essas estratégias se definem da seguinte maneira:

a) *Apagamento do *ethos* mostrado*: o texto mantém as informações que apresentam o *ethos* dito, fornecendo informações físicas e morais do enunciador, favorecendo, assim, o controle da seleção das características que podem chegar ao destinatário. Neste caso, o destinatário não deve considerar o *ethos* discursivo, deve focar sua atenção no dito. O folheto de cordel com tema biográfico apaga o *ethos* mostrado, mantendo informações físicas e morais na enunciação.

b) *Convergência entre os *ethos* dito e mostrado*: quando entre os dois tipos de *ethos* se realiza um processo de sustentação

recíproca. Neste caso, a interpretação do destinatário determina como se deu essa convergência, se foi como sintoma, isto é, se o modo de dizer do enunciador é a expressão de sua personalidade; ou estratégia, responsabilizar o enunciador por suas escolhas retóricas. Na peleja, pode ser encontrada a convergência entre o *ethos* dito e o mostrado, pois, em cada turno, um debatedor se diz, mas deixa, por meio de seu dizer, indícios para que seu destinatário descubra o que não foi dito.

c) *Desaparecimento do ethos dito*: o *ethos* do enunciador se apoia apenas no *ethos* mostrado, cabendo ao destinatário desenvolver uma atividade inferencial, para construir um *ethos* em um dos três níveis a seguir.

Mais adiante, o autor afirma que os dois *ethé* ainda podem ser analisados como divergentes, mas nesse caso, configuraria a ironia, ou uma situação de contradição. Se há contradição, só o destinatário em sua interpretação pode constatar por presunção.

Maingueneau (2016, p. 23) adverte que “[...] para atribuir um *ethos* ao locutor, se deve passar o enunciado por um filtro, de ordem meta-discursiva, que consiste em fazer um diagnóstico sobre suas competências languageiras”. Para não haver interferências na análise, há a necessidade de que se execute uma leitura que determine as explicações adequadas às transgressões da norma, seja ela gramatical, textual ou discursiva, que esclareçam sobre a possibilidade de ser pertinente ou não de tomá-los na análise do *ethos* do locutor.

2.3 O antiethos

Analisar um discurso pressupõe que sejam considerados os aspectos que interagem no sentido de produzir um enunciado legítimo. Serão apresentados, portanto, alguns deles antes que sejam tratados os pontos propostos para este setor.

A cenografia é, segundo Maingueneau (1996, p. 84, tradução nossa), “[...] às vezes, de onde vem o discurso e o que gera este discurso, ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la, deve confirmar que a cena da qual procede a palavra é justamente a cena requerida para enunciar como é devido [...]”¹⁵. Assim, os dêiticos de pessoa, lugar e tempo, que estabelecem a cenografia, autorizam ou não uma cena, podendo, assim, gerar um conflito em relação à construção do *ethos* discursivo, pois, de acordo com Maingueneau (1996, p. 84, tradução nossa), “[...] a cenografia e seu *ethos* se apoiam em cenas validadas, isto é, já instituídas na memória coletiva, seja a título de exemplo negativo ou de modelo valorizado”¹⁶.

O enunciador em atividade alcança o outro por meio de uma cena validada de acordo com o contexto em que será inscrita e, assim, ocupa um lugar social, com uma intenção, a partir da qual será construída uma imagem positiva pelo enunciador para si, o *ethos*, e uma negativa para o seu outro, o *antiethos*, que atuará como um contraste de si.

Quando se constrói e valida um *ethos* durante uma enunciação, acredita-se que ele seja o necessário e o mais adequado ao ato enunciativo e torna-se necessário que esta crença seja acatada pelo destinatário. Por isso, Passeti (2018, p. 3) afirma que, para isto ser possível, deve-se procurar “[...] compreender o *antiethos* como inerente ao funcionamento da imagem que o enunciador [de uma formação discursiva] deve construir para seu adversário para melhor fixar o seu *ethos* perante seu destinatário”, posto que este receberá, por intermédio da enunciação, dois modos de comportamento, o

15 No original: “La escenografía es así a la vez aquello de donde viene el discurso y aquello que engendra este discurso, ella legitima un enunciado que, a su vez, debe legitimarla, debe confirmar que la escena de la cual procede la palabra es justamente la escena requerida para enunciar como es debido [...]”.

16 No original: “La escenografía y su *ethos* se apoyan en escenas enunciativas validadas, es decir ya instituídas en la memoria colectiva, ya sea a título de ejemplo negativo o de modelo valorizado”.

positivo, do *ethos*, que deve ser aceito, e o negativo, do *antiethos*, que deve ser rejeitado.

Tomando-se como exemplo o folheto de cordel com a temática da peleja, o enunciado traz dois *ethé* em confronto, de forma a que vai surgir a instância do adversário, que como afirma Passetti (2018, p. 3):

[...] implica que seu enunciador, por meio de seu modo de dizer, mostre uma determinada imagem ou comportamento em vez de outro, criando uma oposição entre dois ou mais tipos de *ethé*. Assim, mesmo que se tome apenas uma formação discursiva para análise, concomitantemente à produção de seu *ethos*, o sujeito enunciador produzirá um *antiethos* para seu adversário e é esta correlação que se apresenta ao destinatário para a incorporação do *ethos*.

O adversário, então, seria esta posição contraste construída para melhor fixar a imagem que o enunciador faz de si, pois deverá se comportar de maneira negativa. Numa situação de conflito, em que se instaura um discurso polêmico, definido por Amossy (2017, p. 44), como sendo uma “[...] reação a uma tomada de posição, sobre a qual existe um desacordo, num contexto passional e através de propósitos hiperbólicos”, como ocorre na peleja, que traz dois enunciadores disputando a confiança dos destinatários, uma tomada de posição inicia a querela, de forma a que cada enunciador constrói um *ethos* e um *antiethos* a cada réplica, não chegando a um consenso. A instância do adversário, tanto quanto a do *ethos*, portanto, pode estar duplamente fixada.

Segundo Passetti (2018, p. 3), há dois modos diferentes de funcionamento do *antiethos*:

1. [...] a possibilidade de falha no ritual discursivo do sujeito enunciador de uma dada formação discursiva, que mesmo atendendo às coerções tipológicas e genéricas de sua formação discursiva, deixa pontos de deriva para sentidos que possam ir em direção de construção de um *antiethos* para si mesmo.

2. [...] no próprio funcionamento polêmico da formação discursiva, [...] quando a construção do *antiethos* diz respeito à coerção constitutiva dessa formação discursiva no tocante à necessária negativização do adversário para melhor positivação do próprio sujeito [...].

O primeiro modo de funcionamento ocorre quando o receptor percebe o deslize de sentido na formulação discursiva do enunciador. Esse deslize pode ser por exagero na construção do adversário, ou por contradição entre o que é dito e o que é mostrado. No segundo modo, ocorre sempre em favor do enunciador que, para garantir a sua imagem, torna negativo o comportamento do adversário.

3 A cenografia da peleja no folheto de cordel

A peleja, originalmente, é tida como uma apresentação de repente, que é uma forma de cantoria de improviso, em que dois debatedores disputam o melhor desempenho da arte de versejar diante de uma plateia. Contudo, esta denominação também vai servir ao texto narrativo ou dialogal, impresso em um folheto de cordel, que é constituído por uma apresentação de repente.

Tomando por base a concepção de tradição de Hobsbawn e Ranger (2014), pode-se compreender que o repente, para ser tomado como tradicional, deve manter valores e atitudes que anteriormente o levavam a ser reconhecido em um evento cultural, porém, passando por uma ressignificação que o adapte às demandas sociais inerentes ao espaço e ao tempo de sua prática.

Alguns elementos que são importantes para que ocorra uma apresentação de repente podem não ser tratados da mesma forma no folheto de cordel; no primeiro caso, encontram-se os apologistas, definidos por Silva (2010, p. 31), como sendo aqueles que

[...] se empenham em estimular a realização de cantorias, escalando os cantadores, reservando espaço, promovendo a divulgação, conseguindo patrocinadores, quando possível, convidando os moradores, [...] funcionando como fuxiqueiros, passando a bandeja [...].

Estes, entretanto, não vão ser utilizados com frequência nos folhetos de cordel, que, em geral, procuram deter-se mais especificamente na interação entre os cantadores e destes com a plateia.

No repente, os cantadores, tradicionalmente, são homens, o que é decorrente de mecanismos repressores que impediam a exposição da mulher como participante ativa em eventos sociais, que extrapolassem os interesses de sua família de constituição patriarcal. Desta forma, o papel da mulher em eventos abertos, realizados nas ruas, praças e sítios, era limitado pelo discurso patriarcal, que lhe impunha um comportamento social de mera espectadora, quando muito. Para Xavier (1991, p. 11), o termo “feminino” é

[...] extremamente comprometido com uma carga semântica mistificadora. Uma longa tradição o tem como sinônimo de delicado, superficial e sentimentalóide [...]. Feminino despojadamente se refere ao sexo feminino, e, quando o livro é de autoria feminina, significa, apenas, que foi escrito por uma mulher.

No momento presente, as mulheres já se apresentam como repentistas e, também, na autoria de folhetos de cordel, enfrentando esta tradição patriarcal, mas, esse enfrentamento, principalmente no caso da peleja, se desenvolve sempre em meio a um conflito que se perpetua por uma constante tentativa de silenciá-las, o que gera uma polêmica. Este termo é definido no âmbito discursivo por Amossy (2017, p. 45) como sendo “[...] uma reação a uma tomada de posição, sobre a qual existe um desacordo, num contexto passional e através de propósitos hiperbólicos.”. Então, o posicionamento da mulher como enunciadora numa peleja vai gerar um embate,

quando ela procurar mostrar sua capacidade de produzir poesia e apresentá-la em público, o que, em decorrência do fato de não ser possível encontrar um ponto de acordo, se tornará uma polêmica.

Esta atitude degradará a interação entre as partes em disputa, podendo o enunciador masculino procurar detratar o outro, feminino, com enunciados violentos e incompatíveis com os princípios de convívio social, chegando, algumas vezes, a extrapolar os limites da cordialidade, o que será entendido pela plateia como sendo estratégia de provocação para motivar a continuação da disputa, que só terminará quando o público demonstrar que já está cansado.

Segundo Silva (2010), a cantoria de improviso é, tradicionalmente, classificada como “pé-de-parede”, e sua inovação seriam as apresentações em festivais. Ainda de acordo com Silva (2010, p. 30), a denominação “pé-de-parede” deve-se ao fato de

[...] no local reservado para os cantadores, as cadeiras são colocadas sempre junto à parede, a cantoria tradicional é composta por elementos que a particularizam como um momento singular de produção que se desenvolve a partir da interação estabelecida entre cantador e público durante cada apresentação.

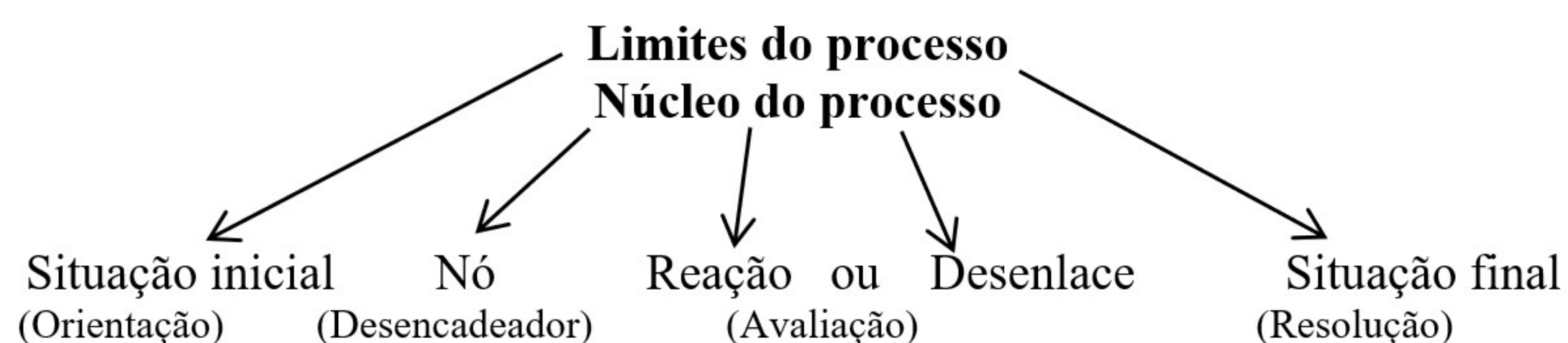
No folheto de cordel, essa organização do espaço de apresentação fica demonstrada na xilogravura, que é parte integrante do folheto e apresenta a situação desenvolvida pelo texto, o que a torna imprescindível em uma análise com este objeto. A interação do cantador com a plateia está presente no ato de enunciação desenvolvido no texto.

O folheto de cordel, portanto, adapta o que tradicionalmente é constituinte da cantoria, não apenas no que se refere às condições socioculturais, mas também, e principalmente, no tocante à organização composicional. Como afirma Santos (2010, p. 81),

O folheto, embora parta necessariamente dos processos de criação mnemônicos e, dentro das mesmas técnicas de composição improvisada da cantoria – rima, ritmo e metro – quando ele passa para ser uma narrativa fixada no papel, tende a se tornar algo fechado. Ele passa a ser uma história que tem começo, meio e fim.

Justamente na transição da estrutura desenvolvida na oralidade da cantoria para a da escrita do folheto de cordel, que o canto passa a ser o enredo de uma narrativa, lugar em que o tema se constitui, afinal a peleja é uma entre as várias cenografias deste gênero literário. Sendo assim, ela pode ser articulada dentro do folheto segundo as estruturas das sequências narrativa e dialogal, que tomaremos de empréstimo a Adam (2008), ou, ainda, na relação entre ambas. O que determinará a estrutura sequencial a ser utilizada será a enunciação que partirá de uma determinada focalização para construir o estilo melhor indicado para demarcar seu posicionamento. A sequência narrativa é assim esquematizada por Adam (2008, p. 225)

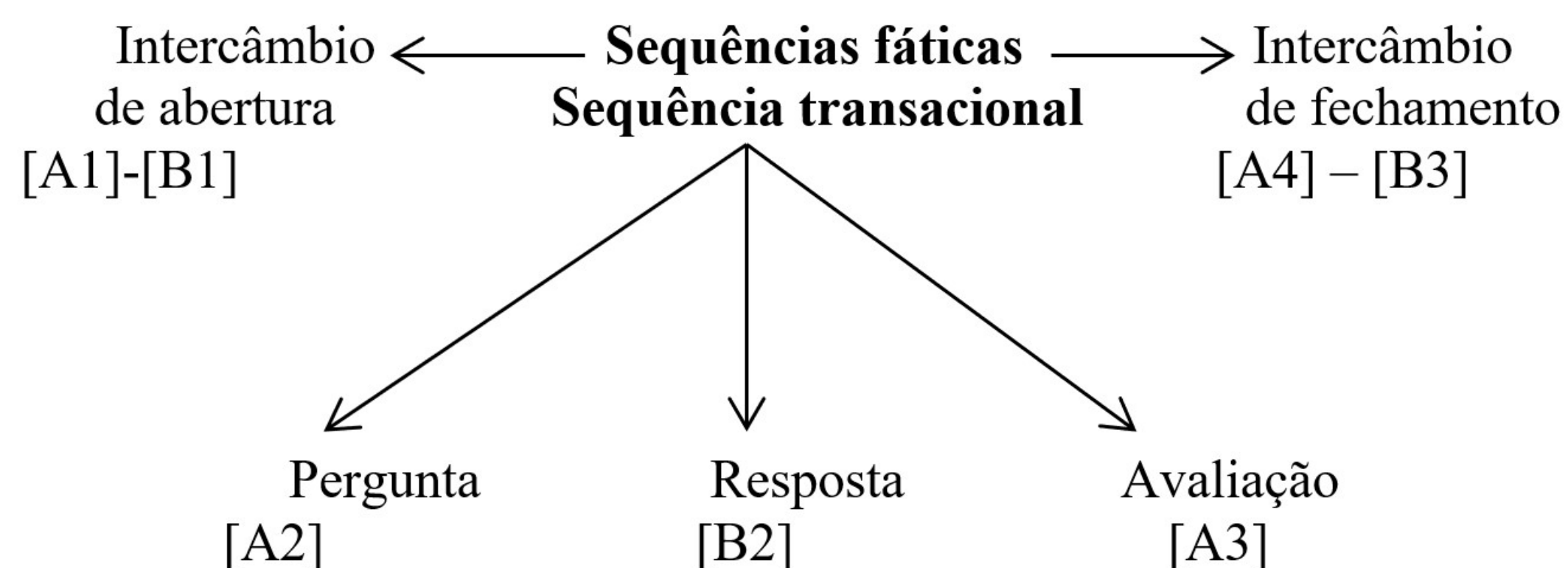
Esquema 1 – Estrutura da sequência narrativa



Fonte: Elaborado pela autora

Em um cordel com cenografia de peleja, em que se narra um evento cuja disputa se dá entre um homem e uma mulher, mas com focalização feminina, a sequência narrativa favorece a que a enunciadora possa ter controle sobre a linguagem a ser utilizada, evitando, assim, os impropérios, as injúrias e outras formas de agressão, que poderiam não ser bem aceitas pelos leitores se vindas por intermédio de uma voz feminina. Quanto à sequência dialogal, segundo Adam (2008, p. 248), é assim esquematizada:

Esquema 2 – Estrutura da sequência dialogal



Fonte: Elaborado pela autora.

Esta sequência é adequada à peleja constituída por enunciadores de mesmo gênero, ou ainda, se forem de gêneros diferentes, mas com focalização masculina. Nestes casos, ocorreria uma aproximação maior com o evento oralizado.

Uma terceira forma de desenvolver a peleja em cordel é relacionar as duas estruturas, de forma a que o “núcleo do processo” da sequência narrativa seja substituído pela sequência dialogal. Desta forma, ao mesmo tempo em que se tem a focalização externa do evento, como um enunciador que o apresenta de fora, criando a posição de testemunho, também é possível acompanhar o evento no presente do acontecimento, acrescentando assim maior fator de credibilidade.

Estas relações tipológicas desenvolvidas para articular a cena literária escrita, cordel, com a oral, o repente, possibilitam a criação, por intermédio dos recursos oferecidos pela língua, da condição para que a leitura se depare com uma verdade ficcional, autenticada pelo reconhecimento de que o produtor do discurso tem ciência das características da performance oral que herdou.

Este quadro cênico define o estilo do folheto de cordel como poético e popular, sendo este, portanto, o seu *ethos* inerente, que orientará as opções para a constituição do *ethos* que o enunciador deverá assumir, podendo ser polêmico ou consensual, tradicional ou inovador, entre outros.

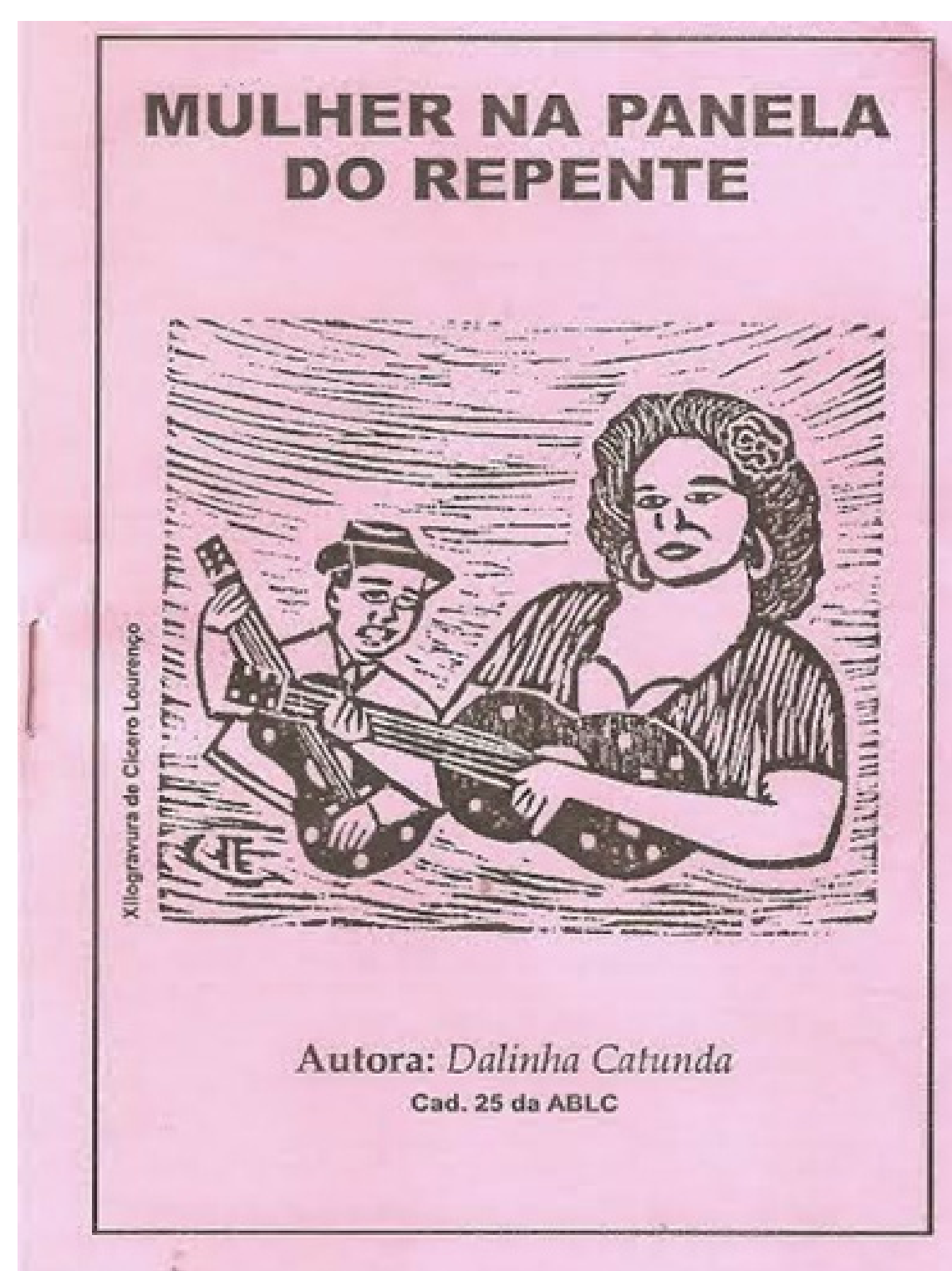
A cenografia, responsável por apresentar as cenas validadas, precisa, frequentemente, estar em consonância com os estereótipos enunciativos instalados na memória coletiva. No caso do cordel constituído com uma cena de peleja, além dos fatores tempo, que se constitui no presente expresso pela enunciação, e espaço, onde o evento está acontecendo, ainda há as instâncias de comunicação, que, neste caso, podem se constituir em um enunciador com dupla recepção. Sendo um discurso polêmico, ele cria polarização e dissenso entre o enunciador e o enunciatário, conforme afirma Amossy (2017, p. 200), “[...] essas disputas verbais confrontam e exacerbam as opiniões contraditórias, sem procurar fazer com que o adversário adira à sua causa. Uma vez mais, é a adesão do público que se busca.” Assim, um segundo receptor se faz necessário ao debate e ele poderá ser identificado por meio de uma convocação do enunciador. Na peleja em cordel, por mais que a reação do público não seja apresentada com muita frequência, ela deve ser considerada no momento da análise da constituição de *ethos*, pois, se trata de um determinante na definição deste.

A partir da relação de enunciação da peleja em cordel, analisaremos a constituição do *ethos*. Nosso objetivo é principalmente determinar o comportamento das mulheres como enunciantes, seu caráter, sua corporalidade e o lugar social que assumem durante o debate. Mas, devido à estrutura deste enunciado, torna-se necessário que, para nos atermos ao *ethos* feminino, primeiramente, analisemos a relação como um todo, pois, um participante do debate é, ao mesmo tempo, enunciador e receptor na relação com o outro. Cada enunciador, depois de suas apresentações, momento este que é constituído por *ethos* ditos, passarão a se confrontar por meio de provocações ou agressões, réplicas e avaliações. Estas estratégias de motivação do debate trarão sempre como réplica um *ethos* dito, que implicará na construção de um *antiethos* mostrado para seu adversário, o que o motivará a responder, utilizando as mesmas ferramentas linguísticas.

4 O posicionamento feminino entre dois espaços discursivos

Já tendo analisado um folheto de cordel em cuja cenografia há uma relação enunciativa entre duas cantadoras, agora, partiremos para um que é narrativo com enunciação feminina e que descreve um evento de peleja com cantadores pertencentes a gêneros diferentes. Trata-se de *A mulher na panela do repente*, com autoria de Dalinha Catunda.

Figura 1 – Capa do cordel *A mulher na panela do repente*



Fonte: Dados da pesquisa.

A xilogravura de Cícero Lourenço apresenta dois cantadores, uma mulher e um homem, em meio a um espaço nebuloso que permite enxergar apenas a metade superior de seus corpos. Foge ao posicionamento tradicional de organização de uma cantoria, pois, não há uma parede diante da qual eles se colocassem, além do fato de que a mulher se encontra à frente do adversário, quando deveria, na melhor das hipóteses, estar ao seu lado, pois o gênero do discurso, folheto de cordel, trata de um repente, gênero oral que tem, predominantemente, como enunciador um sujeito masculino.

A mulher tem os cabelos soltos com uma flor do lado esquerdo e usa uma blusa com o decote pronunciado e as mangas curtas, o que permite a exibição de seu colo e deixa seus braços nus. Toca uma viola que está colocada horizontalmente diante de seu corpo, o que permite uma exposição sensual de seu busto, ao mesmo tempo em que impede o avanço do adversário, pois o braço do instrumento toma todo o espaço lateral direito. O cantador, então, fica do lado direito, na retaguarda, vestido com uma camisa fechada até o colarinho, de mangas compridas e, na cabeça, usa um chapéu preto com abas curtas. Toca uma viola que está posicionada em diagonal diante do corpo.

4.1 Dizendo o dito: a enunciação no enunciado

O folheto de cordel é dividido em duas partes: uma narrativa, que conta um sonho do enunciador, e a outra é uma louvação, que exalta as mulheres repentistas do passado e do presente.

A primeira parte serviu de base ao xilógrafo para a criação da capa do folheto. A narrativa se desenvolve em dois planos: um deles está no presente da enunciação e se configura como os elementos que limitam o processo narrativo, assumindo a situação inicial e a final; o outro plano é composto pelo núcleo do processo, que se desenvolve no passado em relação à enunciação.

No presente, podem-se ler as pistas que orientam o enredo a se desenrolar adiante e a conclusão da enunciação narrativa. A situação inicial é a instância em que a enunciativa constrói sua imagem, primeiro, afirmativamente, apontando dentro da cultura popular aquilo de que gosta, especificando de forma gradativa – cantoria, repente e ver um combate –, parte, então do aspecto mais amplo até sua atuação mais específica, na primeira estrofe, e, depois, adversativamente, se autocaracteriza nos versos “Sei que não sou repentista/mas bem que eu queria ser” da segunda estrofe. Sua imagem se constitui pelo conhecimento de um elemento da cultura

popular oral, o repente, e pela negação e o desejo de ser em relação a este saber, repentista. No espaço social da realidade vivida pela enunciativa, portanto, ela, mesmo conhecendo e desejando, não participará de uma disputa de peleja, pois, como afirma na Situação Final, “Mas faço melhor papel/escrevendo meu cordel” (estrofe 19) e “Por eu ser só poetisa” (estrofe 20), se mostrando, assim, fora do universo da oralidade e inserida no da escrita.

Esta forma de instauração do sujeito enunciativo é que desencadeará o núcleo do processo na narrativa em estudo, o segundo plano. A partir do fato de possuir um saber, o sujeito, ciente de sua condição de não-ser, desenvolve um querer-ser, que vai proporcionar sua realização, embora de forma efêmera e inconsciente, por meio de um sonho. Segundo Jung (2008, p. 56),

A função geral do sonho é tentar restabelecer a nossa balança psicológica, produzindo um material onírico que reconstitui, de maneira sutil, o equilíbrio psíquico total. É o que chamo função de complementar (ou compensatória) dos sonhos na nossa constituição psíquica.

Como compensação pela impossibilidade de realizar, como a enunciativa estava acordada, o desejo de participar de um evento de cantoria na condição de repentista, o sonho cria condições para que isto aconteça. O núcleo do processo narrativo será constituído, portanto, por um estado onírico, que potencializará o ser do enunciativo.

O núcleo construído neste folheto, diferentemente da estrutura elaborada por Adam (2008) que se inicia pelo desencadeamento de um problema, nesta narrativa começa com a descrição do espaço onde foi realizada a cantoria e os bastidores de sua organização. Podem ser identificados os elementos tradicionalmente presentes nestes eventos, tais como: o espaço de realização, que é o terreiro da enunciativa; uma plateia animada; uma bandeja usada para coletar o auxílio para as despesas do evento; e o apologista, que o organiza

e anuncia o seu início. Esta descrição precede a enunciação no passado, cujo agente é sujeito do discurso indireto, o que faz com que toda a perspectiva parta da enunciativa, construindo, assim, a cenografia do sonho.

Durante a situação inicial, percebe-se que a enunciativa constrói um *ethos* disciplinado e coerente em seu comportamento e no uso de sua linguagem. Ao expor o seu sonho, entretanto, utiliza elementos extraídos da memória que constituiriam uma imagem negativa em sua participação no evento, posto que estes se oponham inteiramente ao *ethos* feminino que é desejado no universo social em que se realiza a sua enunciação, pois, segundo Traverso (2013, p. 12, tradução nossa), “[...] a interpretação de enunciados impõe que se leve em conta a sua situação de enunciação: o lugar onde fala (aqui), o tempo em que fala (agora), a fonte da palavra (eu) aos quais se relacionam diferentes fenômenos enunciativos”¹⁷. Como poderá ser visto a seguir, é um espaço em questão tradicionalmente masculino e conflitual, no agora do enunciado onírico, em que o “eu” enunciativo usa atos humilhantes. Como exemplifica Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 79), são “[...] a crítica, a refutação, a reprovação, o insulto e a injúria”, ameaçadores da face positiva do receptor, sendo que estas ações expõem, também, negativamente o *ethos* do enunciativo, porque se utiliza de comportamento autodegradante, mas, que ela vai mascarar por meio de estratégias de proteção de face, guardando, assim, a sua imagem.

O “nó” desencadeador da narrativa ocorre quando, ao perceber que seu adversário estava sendo respeitoso, tentando manter o nível de cordialidade que, neste cenário, é desejado para uma relação entre homem e mulher, a enunciativa o insulta naquilo que lhe é mais caro, colocando em risco o seu narcisismo, que é a sua habilidade como cantador, como pode ser observado na estrofe a seguir,

17 No original: “L’interprétation des énoncés impose la prise en compte de leur situation d’énonciation: le lieu d’où l’on parle (ici), le temps où l’on parle (maintenant) la source de la parole (je) à laquelle se rattachent différents autres phénomènes énonciatifs”.

A sua toada é fraca
Honorável cidadão
Taque a mão nesta viola
Solte a voz com precisão
Ou então faça o favor
Se não é bom cantador
Troque já de profissão.
(estrofe 8)

Este foi apenas o motivo apresentado para provocar a reação no adversário, o que ocorrerá posteriormente por meio de réplica, e, a partir daí, vários ataques e reações serão lançados, mas quase sempre enunciados por meio de discurso indireto ou narrado, quando se tratar das respostas do adversário, pois, como esclarece Maingueneau (1995, p. 91), “[...] num universo dominado pela oralidade, o autor reatualiza, em função de circunstâncias particulares, algo que ouviu outros recitarem [...]”. No caso desta peleja, que é fruto de uma situação onírica e, portanto, individual, ocorre um favorecimento da enunciativa, que oportuniza esta reatualização de forma a que ela se posicione durante o ato enunciativo, evitando o conflito entre os universos de valores, que colocariam a plateia, elemento importante no ato enunciativo da peleja, contra ela. Portanto, ao evitar uma enunciação masculina, a enunciativa não permite que, nos momentos de embate, sejam comunicadas ao seu co-enunciador, no presente da enunciação, as situações que poderiam causar adversidades, durante o processo de constituição dos valores legitimadores de seu discurso, então, desenvolve estratégias de proteção de face, como, por exemplo, apenas dar voz ao adversário em um momento, quando a voz dele favorece o posicionamento dela, enunciativa, como na estrofe a seguir,

Para meu contentamento
No auge da cantoria
Eu calava o cantador

Que resmungando dizia
Preciso me concentrar
Esta mulher encarar
Para evitar ironia.
(estrofe 11)

Os três últimos versos desta estrofe são enunciados como discurso indireto livre, que, em meio à enunciação, deixa perceber a voz do cantador, se posicionando defensivamente e admitindo o poder de persuasão e combate da adversária. Além disto, o tom usado por ele, “resmungando”, como é descrito pela enunciadora, constroem para si um *antiethos* de incompetência e o reconhecimento do *ethos* de competência para a mulher.

Outra estratégia de proteção de face usada pela enunciadora é a transferência, pois, estando no domínio da enunciação, ela direciona para o adversário todas as possibilidades de desconstrução de seu posicionamento ideal, como na estrofe a seguir,

Eu vendo o cabra nervoso
Resolvi aproveitar
E dizer umas gracinhas
Para o público agradar
Sem gostar da brincadeira
Levantou-se da cadeira
Começou a me xingar.
(estrofe 12)

O eu feminino, responsável pela enunciação, precisando pelear sem ferir o código de honra que legitima seu discurso, para não oferecer risco a sua participação nas batalhas do repente, insinua que partiu dele, o cantador, as afrontas mais pesadas e comprometedoras, então, ela apenas disse “umas gracinhas”, mas ele se ofendeu com “a brincadeira” e começou a “xingar”. Desta forma, o portador das ofensas não autorizadas socialmente, será o homem.

Vi a briga ficar feia
E lasquei um palavrão
Ele me chamou de quenga
Aumentando a confusão
Porém no meu replicado
Chamei de corno e viado
Enfezando o cidadão.
(estrofe 13)

Vemos nesta estrofe a tentativa de se isentar da provocação, atribuindo a ele toda a responsabilidade pelo início do uso de termos de baixo calão, o que prejudicaria sua imagem. A enunciadora atribui ao cantador o aumento da confusão, quando este desconstrói sua imagem, chamando-a de “quenga”, que tem o sentido de prostituta na região Nordeste, desqualificando-a socialmente, então, só neste momento é que ela responde, degradando-o, quando o chama de “corno”, que significa aquele que foi traído no matrimônio, e “viado”, redução de transviado, homossexual. Ao atribuir ao homem a primazia no uso do calão, a enunciadora desvia a ameaça que esses termos ofensivos poderiam causar a sua imagem e, também, demonstra a capacidade de devolver a afronta sem com isso se alterar, o que favorece seu *ethos* mostrado e, assim, atribui valor ao seu posicionamento. Segundo Jung (2008, p. 44), “[...] parecerá estranho que o inconsciente disponha o seu material de modo tão diferente dos esquemas aparentemente disciplinados que imprimimos nos nossos pensamentos, quando acordados.”. Isso justificaria o uso de termos pesados e ofensivos a um homem, principalmente, quando proferidos por uma mulher, pois, inconscientemente, de acordo com o psicanalista, não é possível disciplinar os pensamentos, mas precisa se considerar que, sendo uma narrativa mnemônica, o fato ocorre de forma individual e particular, então, apenas a enunciadora teria acesso a este material e poderia enunciá-lo de acordo com a sua disposição.

Como foi afirmado no início deste texto, o sonho é efêmero e em algum momento ele passaria, levando consigo a imagem predominante e favorável construída pela enunciativa, como fica claro na seguinte estrofe,

Acordei contrariada,
Bem Triste e desiludida
Pois parecia verdade
Minha aventura vivida
Sonhei sendo repentista
Reconhecida e bem-quista
Pelo povão aplaudida.
(estrofe 18)

Houve uma quebra de expectativa para a enunciativa, pois todas as sensações vividas no sonho eram extremamente desejadas na vida real e o despertar desconstruiu todas as vitórias e alegrias. Ainda de acordo com Jung (2008, p. 48), “[...] objetos ou ideias comuns podem adquirir uma significação psíquica tão poderosa que acordamos seriamente perturbados, apesar de termos sonhado coisas absolutamente banais [...]”. Então, o *ethos* feliz, aventureiro, corajoso e atrevido da enunciativa transforma-se radicalmente em triste, desiludido, pacato e conservador, posicionando-se desta forma, dentro dos padrões de comportamento desejados pela sociedade patriarcal, que limita, restringe, a atuação da mulher.

Ao terminar a enunciação do sonho, a cenografia muda e começa uma louvação às mulheres repentistas do passado e do presente, em que estas são exaltadas como verdadeiras artistas e guerreiras, “que vencendo as barreiras / sagram na profissão” (estrofe 22). Assim, firma-se o posicionamento da mulher no tocante a sua atividade como cantadora, competente e valente para lutar por sua arte. Na penúltima estrofe, a enunciativa faz a exaltação clamando,

Louvada seja a mulher
Que meteu sua colher
Na panela do repente.

Nesta estrofe, aparecem dois instrumentos pertencentes aos apetrechos de trabalho na cozinha, lugar reservado pelo discurso machista à mulher, a panela e a colher, aquela que, denotativamente, tem o sentido de recipiente, onde se cozinha os alimentos e esta, que é o instrumento utilizado para mexer e servir a comida que está na outra. Neste verso, a panela adquire o sentido de grupo fechado de pessoas com o mesmo ideal, portanto, grupo masculino ideologicamente adequado para pelejar em uma cantoria, mas, como portadora da colher, instrumento destinado à mulher, representando as atribuições domésticas que ela deveria incorporar como suas, para se legitimar, será utilizada para constituir o instrumento de luta por um posicionamento, neste grupo, tradicionalmente seletivo, o dos repentistas.

4.2 O posicionamento discursivo na contenda da peleja

Ao final destas análises, ficou perceptível que, para se chegar a um determinado posicionamento em um folheto de cordel, torna-se necessário, em primeiro lugar, considerá-lo em sua condição genérica e tipológica, principalmente se ele for constituído por uma cenografia de peleja. Para ser legitimado, precisará passar por algumas transformações que possibilitem sua enunciação escrita, posto que, sendo a peleja um gênero oral, de estrutura dialogal, para constituir a cenografia do folheto de cordel, precisa, na maioria dos casos, ser reestruturado para se adequar ao contexto enunciativo pretendido, sem com isso destitui-lo de sua condição primordial que é a troca de turnos dialogal. Além destas transformações estruturais, uma situação externa à produção do folheto, mas que se relaciona com a postura enunciativa e discursiva que o constitui, pede um olhar mais apurado sobre a construção deste gênero do discurso, a enunciação feminina.

Neste estudo, houve a preocupação de observar o processo de validação em folhetos de cordel com cenografia de peleja, em que haja enunciação feminina, para analisar a construção de seus *ethé* e como eles contribuem para estabelecer um posicionamento, uma vez que o campo discursivo deste gênero é tradicional, mas a presença enunciativa é inovadora. A enunciação feminina é um diferencial em relação à estrutura enunciativa masculina, que é tradicionalmente produzida e já autorizada, pois, segundo Bourdieu (2014, p. 22), “[...] se evidencia no fato de que dispensa justificação; a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la”. Aquela precisa de uma performance que a ponha em consonância com os posicionamentos que a autorizem. Para que isto ocorra, muitas vezes, a estrutura da peleja, quando de sua integração ao enunciado do folheto de cordel, é condicionada pela necessidade de produzir uma forma de enunciação que justifique o discurso enunciado.

Os resultados a que se chegou aqui são que, primeiramente, a enunciação do diálogo precisou, em alguns casos, transformar-se em enunciação de uma narrativa; e, segundo, que esta mudança de estrutura colabora para a formação do *ethos* do enunciador feminino, o que pode ser observado na análise do folheto de cordel *A mulher na panela do repente*, de autoria de Dalinha Catunda.

No embate entre dois enunciadores de gêneros e posicionamentos diferentes, a transformação leva à construção de um enunciado, em que a apresentação e a conclusão são enunciadas por um dos debatedores, pois este também enuncia o diálogo de forma a que o discurso do adversário é narrado de forma indireta, só deixando explícitas as suas palavras no enunciado, quando convém ao enunciador. Dessa forma, tanto os elementos cenográficos, quanto o *ethos* do adversário são construídos de forma dita pelo enunciador, que apenas oferece pistas de seu *ethos* para que o leitor o desvende.

Assim, diferentemente da peleja oral, em que os posicionamentos discursivos apresentados pelos debatedores são constituídos e

enunciados no momento presente de sua enunciação, quando passa para a escrita, a peleja torna-se uma reconstrução, que pode tanto deixar surgirem os dois posicionamentos em concorrência, como também, apenas aquele que se pretende legitimar, sendo este último caso a posição assumida pela enunciação desenvolvida no folheto analisado.

Considerações finais

Neste trabalho, a forma enunciativa está condicionada à construção do posicionamento adequado à situação enunciativa, pois, como foi possível observar na análise do folheto *A mulher na panela do repente*, ao afastar um dos contendores, o sujeito da enunciação está procurando construir um posicionamento que o favoreça, criando meios que possibilitem a manipulação das informações, que deverão chegar ao co-enunciador.

Concluímos, então, que, no folheto de cordel com cenografia de peleja, torna-se necessário que se considere as articulações estruturais durante o ato enunciativo, para que se possa construir um percurso que leve ao posicionamento que o enunciador pretende conferir ao seu campo discursivo, uma vez que a este cabe a escolha das formas de apresentação das trocas de turno, para construir positivamente o seu *ethos*, ao mesmo tempo em que valida seu discurso.

Referências

ADAM, J.-M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. Tradução Maria das Graças Soares Rodrigues *et al.* São Paulo: Cortez, 2008.

ALVES SOBRINHO, J. **Cantadores, repentistas e poetas populares**. Campina Grande: Bagagem, 2003.

AMOSSY, R. **Apologia da polêmica**. Tradução Monica Magalhães Cavalcanti (coord.). São Paulo: Contexto, 2017.

AMOSSY, R. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. *In*: AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do *ethos*. Tradução Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2008. p. 9-28.

BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I**. Tradução Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução Myriam Ávila *et al.* 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013. (Humanitas)

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**: a condição feminina e a violência simbólica. Tradução Maria Helena Kürner. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. Tradução Fabiana Komesu. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Tradução Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. Tradução Alceu Dias Lima. São Paulo: Contexto, 2008.

HOBSBAWN, E.; RANGER, T. **A invenção das tradições**. Tradução Celina Cardim Cavalcante. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

JUNG, C. G. **O homem e seus símbolos**. Tradução Maria Lucia Pinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação**: princípios e métodos. Tradução Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006.

LEMAIRE, R. Tradições que se refazem. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 35, p. 17-30, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4846202.pdf>. Acesso em: 24 out. 2016.

MAINGUENEAU, D. Retorno crítico sobre o ethos. *In*: BARONAS, R. L.; MESTI, P. C.; CARREON, R. de O. (org.). **Análise do discurso**: entorno da problemática do ethos, do político e de discursos constituintes. Campinas: Pontes, 2016. p. 13-33.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. Tradução Sirio Possenti. São Paulo: Parábola, 2015a.

MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. *In*: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (org.). **Ethos discursivo**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015b. p. 11-29.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Tradução Sirio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008a.

MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. *In*: AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2008b. p. 69-92.

MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. Tradução Maria Cecilia Pérez de Souza-e-Silva *et al.* São Paulo: Parábola, 2008c.

MAINGUENEAU, **Discurso literário**. Tradução Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MAINGUENEAU, D. El ethos y la voz de lo escrito. **Version**. *Estudios de Comunicación y Política*. n. 6. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 1996, p. 79-86.

MAINGUENEAU, D. **O contexto da obra literária**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MARQUES, R. A identidade como estratégia: modernização, memória e política no Cariri (1950). *In*: LIMA, M. V. de; MARQUES, R. (org.). **Estudos regionais**: limites e possibilidades. Crato NERE / CERES, 2004. p. 37-48.

PASSETTI, M. C. C. Formação discursiva e a análise do *Ethos* no discurso político eleitoral. **V Seminário de Estudos em Análise do Discurso**, o acontecimento do discurso: filiações e rupturas. Porto Alegre: UFRGS, set. 2011. Disponível em: www.anaisdosead.com.br/sead5. Acesso em: 25 jun. 2018.

PEREIRA, V. **Quadra, quadrado, quadrão**. Brasília: Senado Federal, 1980.

SANTOS, L. A. A. Literatura de cordel e migração nordestina: tradição e deslocamento. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, Brasília, n. 35, p. 77-91, jan./jun. 2010.

SILVA, A. B. da. A cantoria e a rota da oralidade na construção dos sentidos. *In*: MENDES, S. (org.). **Cordel nas gerais**: oralidade, mídia e produção de sentido. Fortaleza: Expressão, 2010. p. 29-41.

TRAVERSO, V. **L'analyse des conversations**. Paris: Armand Colin, 2013.

XAVIER, É. **Tudo no feminino**: a mulher e a narrativa brasileira contemporânea. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991. p. 11-16.

O discurso do “sujeito-autor-gramático” e a constituição do discurso gramatical: entre vontades de verdade e contradições

Marcos de FRANÇA

Universidade Regional do Cariri – URCA

Considerações iniciais

Em minha dissertação de mestrado, defendida em 2009¹⁸, tratei do tema aqui abordado retomado após onze anos passado aquele momento. Por que então retomar agora? Porque pouco ou nada mudou de lá para cá quanto à forma de ver a figura do “autor-gramático” e o papel político-social que a gramática normativa (doravante GN) ainda exerce sobre os falantes (ou usuários) e os professores de língua portuguesa (LP).

Em contato com alunos de curso de licenciatura em Letras (em formação inicial) e com professores em exercício da profissão (como professores de Português), como parte inerente de meu *métier*, ainda percebo e ouço a obediência tácita e cega àquilo que está na GN, portanto, ao que o gramático “disse”, o que consta na gramática como verdade tácita é inquestionável e reproduzido como “argumento de autoridade” sem um olhar crítico sobre a matéria.

Não quero, com isso, colocar a autoridade do gramático em xeque. Não se trata de colocar em discussão, como tem sido posta por alguns, a polêmica gramático *versus* linguista: quem tem razão

18 A dissertação foi defendida na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com o título *Nas tramas dos discursos normativo-gramatical e linguístico: sujeitos, verdades e saberes* e depois foi publicada como livro em 2013, pela Editora UFS, com o título: *Nas tramas dos discursos: sujeitos, verdades e saberes*.

e autoridade para “falar” quando o assunto é língua portuguesa, o gramático ou o linguista? Os conservadores do “bom vernáculo” e os menos esclarecidos responderiam o “gramático”. Creio que uma explicação razoável para essa tomada de posição tenha raízes na escola e na imprensa (mas não só, claro!). Aquela por evidenciar e enaltecer a figura da autoridade do gramático; esta por denegrir a figura do linguista como um “baderneiro, contraventor” do vernáculo e distorcer a “fala” sobre o que propõe e defende em relação a questões de linguagem.

Naquele trabalho de pesquisa, em contraponto com o “sujeito-linguista”, meu foco era mostrar o lugar de autoridade do “sujeito-gramático” em relação ao estabelecimento de regras sobre o certo e o errado em termos de uso da norma padrão. O estabelecimento de tais normas de uso da dita língua padrão sustenta a base da chamada GN. Essa tomada é feita como um manual do bem falar que não pode ser violado sob pena de punição social. A GN, assim, concebida como a “constituição da língua padrão”, é revestida de um discurso autoritário e o autor-gramático o seu legislador, institucionalmente reconhecido.

Este capítulo pretende responder parcialmente às perguntas que se propôs tendo em vista os limites do seu espaço. Como finalidade última, ele pretende, pelo menos, abrir espaço para uma pesquisa maior que responda satisfatoriamente as perguntas: qual é a posição do “sujeito-autor-gramático”¹⁹ (doravante SAG) na ordem do discurso? E qual é a implicação do seu discurso na GN para o ensino-aprendizagem da língua materna²⁰?

Este capítulo objetiva mostrar, portanto, a posição do sujeito-gramático na ordem do discurso, como aquele que está autorizado a legislar em matéria de língua materna. Mas esse poder de legislar está assujeitado às vontades de verdade em que este discurso está

19 Esse termo foi cunhado por mim por defender que o sujeito-gramático é uma especificidade da função-autor.

20 Tomo aqui língua materna como equivalente de Língua Portuguesa.

inserido: o gramático é aquele que autoriza o que é certo e o que é errado na língua, seguindo uma tradição normativo-prescritiva. O seu discurso beira a imposição de usos linguísticos que não condizem com a realidade linguística dos usuários e demonstra uma intolerância às formas variantes da língua ao negar formas e usos correntes na língua, imputando-lhes o rótulo de erro. Esse poder de ditar regras lhe é conferido e respaldado pela sociedade de discursos.

Neste trabalho, tomo a obra *Nossa Gramática: teoria e prática*, de autoria de Luiz Antonio Sacconi que me servirá de *corpus* de análise. Para esta análise, busco os aportes teóricos na Análise do Discurso de linha francesa (AD), principalmente me subsidio, em categorias foucaultianas como: função-autor, verdade/vontade de verdade, saber/vontade de saber, saber-poder.

O texto está assim dividido: na primeira seção, discuto a concepção de função-autor a partir do texto de Foucault, *O que é um autor?* (2001); na segunda seção, discuto sobre função do “sujeito-autor-gramático” na ordem do discurso; na terceira seção, discuto sobre o discurso autorizado pelo poder-saber, o que pode entrar na ordem do discurso; na seção seguinte, faço a descrição e análise do *corpus* selecionado; por fim, teço algumas considerações inconclusivas na esperança de que outros(as) aprofundem a discussão aqui suscitada.

1 A função-autor na ordem do discurso

Foucault, em *O que é um autor?* (2001), começa problematizando com a seguinte pergunta: “o que é um nome de autor?”. O autor responde que é um nome próprio, mas esse nome não desempenha apenas as funções indicadoras de um nome de indivíduo. O autor afirma que um nome de autor caracteriza um certo modo de ser do discurso, indica que ele não é um discurso cotidiano, indiferente, flutuante e passageiro, imediatamente consumível, mas que se trata de um discurso que deve ser recebido de uma certa maneira e que deve, em uma cultura, receber um certo estatuto. Um nome de autor

não transita, como o nome próprio, do interior de um discurso para o indivíduo real e exterior que o produziu, mas, de alguma maneira, bordeja os textos, recortando-os, delimitando-os.

É preciso dizer que textos têm autores, mas no nível do discurso têm-se sujeitos, ou mais especificamente em sua *função-autor*, os *sujeitos-autores*. Como os textos (tais como os produzidos na estrutura psicanalítica) são manifestações discursivas, o *sujeito-autor* tem como função básica organizar, disciplinar e dar unidade a seus textos. Ele é, hierarquicamente, subordinado a posições de sujeito, ou seja, já é uma função derivada da subjetividade. Das funções subjetivas, nas palavras de Furlanetto (2006), a autoria é aquela que “cola” mais proximamente às práticas de linguagem, sem que por isso procure qualquer espécie de fidelidade à realidade ou reflexo da realidade.

Como Foucault (2005) aponta o comentário e o autor como princípios de limitação dos discursos que circulam na sociedade, faz a seguinte distinção: “O comentário limitava o acaso do discurso pelo jogo de uma *identidade* que teria a forma da *repetição* e do *mesmo*. O princípio do autor limita esse mesmo acaso pelo jogo de uma *identidade* que tem a forma da *individualidade* e do *eu*” (FOUCAULT, 2005, p. 29, grifos do autor).

A função-autor é, reafirmo, uma função específica da função-sujeito, segundo Foucault. Convém citá-lo:

Creio que existe um terceiro grupo de procedimentos que permitem o controle dos discursos. Desta vez, não se trata de dominar os poderes que eles têm, nem de conjurar os casos de sua aparição; trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a ele. Rarefação, desta vez, dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas

são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala. (FOUCAULT, 2005, p. 36-37).

Na ordem do discurso, o autor é aquele que, diz Foucault (2005), dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real. O autor é, ainda, um princípio de “rarefação” de discursos, ou seja, princípio de “controle dos discursos” na sociedade, por isso, observa o filósofo, não se deve vê-lo como um indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o *sujeito-autor* deve ser visto como “princípio de agrupamento do discurso”; visto como uma unidade e como uma origem das significações desse discurso, daí ser visto como foco de sua coerência (FOUCAULT, 2005).

Assim se posiciona o filósofo francês sobre o “autor”:

Creio que existe outro princípio de rarefação de um discurso que é, até certo ponto, complementar ao primeiro. Trata-se do autor. [...] Esse princípio não voga em toda parte nem de modo constante: existem, ao nosso redor, muitos discursos que circulam, sem receber seu sentido ou sua eficácia de um autor ao qual seriam atribuídos: conversas cotidianas, logo apagadas; decretos ou contratos que precisam de signatários mas não de autor, receitas técnicas transmitidas no anonimato. (FOUCAULT, 2005, p. 26).

Foucault vai dizer mais sobre o autor: “O nome do autor não é, pois, exatamente um nome próprio como os outros” (FOUCAULT, 2001, p. 273) porque esse nome dentro de uma sociedade de discurso aponta para um sujeito que detém um *saber/poder* que faz de seu discurso algo institucionalmente respaldado e o seu nome está atrelado a um “princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência”, o que implica dizer que não se trata de qualquer sujeito nem de qualquer discurso. Sendo assim,

Todo este jogo de diferenças é prescrito pela função do autor, tal como a recebe de sua época ou tal como ele, por sua vez, a modifica. Pois embora possa modificar a imagem tradicional que se faz de um autor, será a partir de uma nova posição do autor que recortará, em tudo o que poderia ter dito, em tudo o que diz todos os dias, a todo momento, o perfil ainda trêmulo de sua obra. (FOUCAULT, 2005, p. 29).

O autor afirma que o nome próprio e o nome do autor estão situados entre dois pólos: o da descrição e o da designação. Eles têm certa ligação com o que eles nomeiam, mas não inteiramente sob a forma de designação, nem inteiramente sob a forma de descrição, porém têm uma ligação específica. A ligação do nome próprio com o indivíduo nomeado e a ligação do nome do autor com o que ele nomeia, entretanto, não são isomorfas nem funcionam da mesma maneira (FOUCAULT, 2001).

Ora, se a *função-autor* é uma função específica da *função-sujeito*, então

[...] um nome de autor não é simplesmente um elemento em um discurso (que pode ser sujeito ou complemento, que pode ser substituído por um pronome etc.); ele exerce um certo papel em relação ao discurso: assegura uma função classificatória; tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, deles excluir alguns, opô-los a outros. Por outro lado, ele relaciona os textos entre si [...]. (FOUCAULT, 2001, p. 273).

Enfim, o dizer de um *sujeito-autor* tem um valor de “verdade” institucionalmente assegurado, pois os textos que levam a assinatura de “Luis Antonio Sacconi”, por exemplo, passam a ser uma “verdade” dita por “Sacconi”, pois se trata de um reconhecido *autor-gramático*, uma “autoridade” sobre as normas da língua materna/língua portuguesa, portanto, detentor de um *saber* sobre a “língua padrão” e o seu uso correto. Os dizeres de Sacconi não são um simples dizer do cotidiano. Esse nome não é um simples nome, porque,

Enfim, o nome do autor funciona para caracterizar um certo modo de ser do discurso: para um discurso, o fato de haver um nome de autor, o fato de que se possa dizer “isso foi escrito por tal pessoa”, ou “tal pessoa é o autor disso”, indica que esse discurso não é uma palavra cotidiana, palavra imediatamente consumível, mas que se trata de uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo *status*. (FOUCAULT, 2001, p. 273-274).

O nome do autor, pois, em uma “sociedade de discurso”, segundo o filósofo francês, não está localizado no estado civil dos homens, não está localizado na ficção da obra, mas na ruptura que instaura um certo grupo de discursos e seu modo singular de ser. Consequentemente, seguindo o pensamento do autor, se poderia dizer que há, em uma civilização como a nossa, um certo número de discursos que são providos da *função-autor*, enquanto outros são dela desprovidos. Há diversos textos sem autoria que circulam na sociedade. Sendo assim, “A função autor²¹ é, portanto, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 2001, p. 274), por isso, a *função-autor*

É o resultado de uma operação complexa que constrói um certo ser de razão que se chama de autor. Sem dúvida, a esse ser de razão, tenta-se dar um *status* realista: seria, no indivíduo, uma instância “profunda”, um poder “criador”, um “projeto”, o lugar originário da escrita. Mas, na verdade, o que no indivíduo é designado como autor (ou o que faz de um indivíduo um autor) é apenas a projeção, em termos mais ou menos psicologizantes, do tratamento que se dá aos textos, das aproximações que se operam, dos traços que se estabelecem como pertinentes, das continuidades que se admitem ou das exclusões que se praticam. Todas essas operações variam de acordo com as épocas e os tipos de discurso. (FOUCAULT, 2001, p. 276-277).

21 O termo *função-autor* aparecerá grafado de duas formas, com hífen e sem hífen. Será grafado “função-autor” quando aparecer em minha fala; e “função autor” quando estiver em citações diretas e indiretas.

Foucault (2001) traça como se caracteriza, em nossa cultura, um discurso portador da *função-autor*, pontuando em que se opõe aos outros discursos. Diz o filósofo que se podem reconhecer, no autor de um livro ou de um texto, quatro características: *são objetos de apropriação; não se exerce de forma universal e constante sobre todos os discursos; não se forma espontaneamente como a atribuição de um discurso a um indivíduo*: a autoria é uma instância “profunda”, um poder “criador”, um “projeto”, o lugar originário da escrita; *não é uma pura e simples reconstrução que se faz em segunda mão a partir de um texto tido como um material inerte*.

O texto, por sua vez, traz um conjunto de signos que reenviam para o autor e esse jogo é comum em todos os textos que apresentam a função-autor. De acordo com o autor, “Na verdade, todos os discursos que possuem a função autor comportam essa pluralidade de ego” (FOUCAULT, 2001, p. 279).

Resumindo as quatro funções:

- a) a função autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que encerra, determina, articula, o universo dos discursos;
- b) a função autor não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização;
- c) a função autor não se define pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas através de uma série de operações específicas e complexas;
- d) a função autor não reenvia pura e simplesmente para um indivíduo real, podendo dar lugar a vários “eus” simultaneamente, a várias posições-sujeitos que diferentes classes de indivíduos podem ocupar.

2 Sociedade de discurso e poder-saber: o discurso autorizado

Em toda sociedade organizada, sempre houve a necessidade de se normatizar a língua, dando a ela um padrão linguístico. Pelo menos esta é a ideia propagada: uniformizar para democratizar. Segundo Britto (2004, p. 31), fazendo considerações sobre os tipos de gramática, afirma que

A distinção se presta a sustentar a ideia de que caberia aos gramáticos não apenas procurar entender o funcionamento da linguagem (Gramática Geral) ou da língua (Gramática Descritiva e Gramática Textual), mas também estabelecer um padrão de correção, cuja finalidade seria garantir a unidade nacional da língua.

Assim, essa uniformização ganha um caráter político-ideológico que subjaz ao discurso oficial de que é necessário um instrumento que possibilite a unidade nacional por meio da língua. Tal instrumento é a GN. Ela nasce sob a égide de preservar a língua vernácula verdadeira e pura dos “vícios” que a maculam, a distorcem e põem em risco o verdadeiro vernáculo nacional. Por isso, é preciso que alguém, cujo discurso seja autorizado pelo poder, diga o que é e o que não é permitido; o que é certo e o que é errado dentro da língua, sempre tomando a língua padrão ideal como referência. Esse alguém é a figura do “gramático”.

Dentro da ordem do discurso, na leitura foucaultiana, esse gramático é o autor, ou melhor, o “sujeito-autor” cuja palavra está devidamente autorizada e é autoridade nessa ordem, sendo o sujeito na “função-autor” na classificação de Foucault (2005), um dos elementos de controle e delimitação internos dos discursos, ou de rarefação dos discursos. A função-autor se constrói às margens do texto, no cruzamento com as instituições e usa regras, por isso, voltado para o exterior, o sujeito-autor se nutre do que ele lhe impõe; voltado para o interior (do discurso), ele trabalha a construção de sua identidade, de seu reconhecimento (FURLANETTO, 2006). Assim,

em se tratando de língua, o sujeito que exerce a função-autor, dentro desta sociedade de discurso, recebe especificamente o nome de “gramático” (o que estabelece as normas que o diferenciam do linguista, cuja função, em relação à língua, é apenas descritiva).

Tendo em vista que nem todos têm o discurso autorizado, por isso não se pode dizer qualquer coisa em qualquer lugar de qualquer forma (FOUCAULT, 2005), o sujeito-autor-gramático asseguraria o uso correto da língua culta. Para os fins deste trabalho, nomeamos-lo sujeito-autor-gramático, visto que esse sujeito-autor tem uma especificidade marcada e bem delimitada nesta ordem do discurso: “legislar” sobre a língua nacional, que recebe o nome de língua padrão ou culta.

Diante disso, fica claro o papel político e ideológico do gramático. Cabe a ele, somente a ele, o papel de defensor do vernáculo, da língua nacional em prol de manter a unidade/uniformidade político-linguística do país. Reconhecida como discurso oficial, a GN deve ser obedecida sob pena, o falante, de ser excluído da ordem do discurso ou de não ter o seu discurso reconhecido na sociedade. É o discurso do sujeito-autor-gramático que valida ou não esses discursos. Assim os discursos são submetidos a uma avaliação, passam por um crivo sob a referência do discurso da gramática que, por sua vez, tem a assinatura de uma autoria, o gramático. Afinal, a função-autor, diz Furlanetto (2006), significa que esse princípio rege qualquer formulação textual, e não apenas alguns textos.

Mesmo aí, ou seja, entre esses autores, há também um processo de rarefação dos discursos. Rarefação, segundo Foucault (2005), como um controle de discursos, espécie de filtro para os discursos. Entre os autores-gramáticos, há aqueles que gozam de maior ou menor prestígio na ordem do discurso. As formações social e discursiva, na qual estão inseridos, é que dizem quem entre os autores-gramáticos tem um discurso de maior autoridade. Apenas para ilustrar, cito, dentro da realidade brasileira, os nomes de Celso Cunha, Rocha Lima, Evanildo Bechara que, sem dúvida alguma,

gozam de maior prestígio entre os demais. Estes são tidos como os cânones (entre outros em número bem restrito) dentre os autores-gramáticos. Seus discursos são referências inclusive para outros autores-gramáticos. Ou seja, a rarefação se dá também dentro da própria formação discursiva.

Lembro que na concepção foucaultiana de autor, este não se restringe ao nome próprio de um sujeito. Com isso quero dizer que ao se referir, por exemplo, a Celso Cunha, não se está fazendo referência simplesmente ao indivíduo, mas ao princípio que ele agrega em torno de seu nome. Em outras palavras, não se trata simplesmente de um nome, mas o que ele representa e a série de implicações que seu nome desperta. É uma autoridade, uma referência dentro dessa formação discursiva. Seu nome congrega “jogos de verdade” em relação ao que pode e o que não pode em se tratando de língua portuguesa. São jogos de verdade que seguem uma tradição de outras verdades que remontam a uma memória discursiva que torna o seu discurso uma verdade incontestada. A formação discursiva que corrobora o seu discurso dá a ele um *status* de pesquisador, portanto, uma autoridade mais do que autorizada a legislar sobre a língua portuguesa. O seu discurso é antes uma verdade que é aceita inclusive por seus pares.

Orlandi (2003) aponta três tipos de discurso: os discursos lúdico, polêmico e autoritário. A autora afirma que o discurso pedagógico, o qual ela classifica como autoritário, tem certa circularidade. O discurso do tipo autoritário é assim esclarecido pela autora:

No discurso autoritário, o referente está “ausente”, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida (o exagero é a ordem no sentido em que se diz ‘isso é um ordem’, em que o sujeito passa a instrumento de comandado). Esse discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem. (ORLANDI, 2003, p. 15).

O discurso pedagógico atravessa o discurso da gramática normativa pedagógica, logo, o discurso desta se caracteriza por ser um discurso autoritário. E esse autoritarismo é disfarçado sob a rubrica da informação que se quer neutra e, portanto, adquirir um aspecto de cientificidade (ORLANDI, 2003).

3 A função-autor: o sujeito-autor-gramático (SAG) e sua posição na ordem do discurso

A *função-autor* na sociedade de discurso é aquela a quem se autoriza, se outorga o direito a um discurso, a uma autoria e essa autoria lhe confere autoridade reconhecida dentro dessa sociedade. Esse sujeito-autor está inserido em uma formação social e discursiva. Além disso, a marca da autoria lhe confere dizer uma verdade que dentro desta sociedade é aceita. Assim são os autores-gramáticos. Eles legislam em relação à língua, dizendo o que é *certo* e o que é *errado* dentro da língua, em nome de uma putativa unidade linguística que atenderia uma unidade político-linguística do país. Para isso, deve-se traçar uma língua padrão (tomada politicamente como a língua nacional) que sirva a essa unidade e essa tarefa de constituir/construir tal unidade compete ao autor-gramático por meio de práticas discursivas de silenciamento das variedades linguísticas.

O autor-gramático na ordem do discurso é aquele que supostamente detém a “verdade” (melhor dizendo, na terminologia foucaultiana, a *vontade de verdade*, posto que não há verdade absoluta nesta perspectiva) e o “saber” sobre a língua padrão (o modelo de língua a ser seguido pela sociedade) e, portanto, é aquele que pode e está autorizado, pela sociedade de discurso que lhe outorga, a legislar sobre o vernáculo. No imaginário discursivo da sociedade, ele detém o saber em matéria de língua vernácula. Assim, quando se tem alguma dúvida sobre o uso de alguma forma linguística, é a ela, a GN (à “verdade” contida nela), que se recorre. Mas o que está lá é uma verdade dita por um sujeito histórico marcado politicamente e pela vontade de verdade que determina suas práticas discursivas; em outras palavras, pelas condições de produção e a *episteme* que gerou essa “verdade” e o “saber” que constituem o discurso da GN.

Como todo sujeito, o gramático na função-autor, por sua especificidade na sociedade discursiva, eu o classifico como *sujeito-autor-gramático* (doravante SAG). Assim, o SAG, que está dentro de uma formação discursiva que o assujeita e norteia o seu discurso, ao produzir uma obra designada com “Gramática Normativa”, a produz com um discurso atravessado por várias outras formações discursivas que remontam, num processo interdiscursivo, a outros discursos que remontam a uma tradição herdada dos antigos gregos: a GN tem a função de preservar a língua vernácula do “mau uso” pelos seus falantes/usuários pouco ou nada cultos. E o SAG assume esta tarefa de ser o último bastião em defesa da língua. O guardião do bom e puro vernáculo nacional!

Sendo ele o representante do “Poder” constituído em defesa da língua, assume o papel de legislar, por isso determina regras que estabelecem o que é certo e o que é errado na língua. Mesmo quando determinado uso já esteja consagrado pelos falantes, ele impõe uma verdade (dentro dos jogos de verdade em relação à língua) que nega tal forma linguística como legítima. O SAG é aquele que detém o saber, e, portanto, o que detém a “verdade” em matéria de língua, dentro dos “jogos de verdade” de “sociedades de discurso”, cuja função é conservar ou produzir discursos, mas para fazê-los circular em um espaço fechado, distribuí-los somente segundo regras estritas, sem que seus detentores sejam despossuídos por essa distribuição”, como diz Foucault (2005, p. 39). O SAG vai impondo a sua vontade de verdade, mesmo que para isso ignore os fatos e as pesquisas linguísticas advindas das ciências da linguagem.

A GN tem como propósito político precípua estabelecer uma padronização da língua para que a unidade linguística nacional seja alcançada (pelo menos em tese). Ou seja, ao estabelecer uma língua padrão, de uso comum a todos, pretende-se fazer com que todos tenham acesso, por meio da língua, aos mesmos bens sócio-culturais e gozem dos mesmos direitos políticos que regem a vida do cidadão. Nesse discurso está subjacente que todos podem ter

esse acesso pelo bom domínio e uso correto da língua nacional²² (pelo menos é assim que o discurso hegemônico propaga o discurso de igualitarismo político-social).

Se assim o fosse, o SAG não assumiria em seu discurso uma postura de preconceito e intolerância em relação às variedades linguísticas não padrão e não se pautaria em um modelo “irreal” e “ideal” de língua que não condiz com o real dos fatos linguísticos. Seu discurso, em geral, é atravessado pelo discurso do preconceito linguístico que beira a intolerância quando assevera que as variedades não padrão reais são “erradas” e próprias de pessoas que não têm escolaridade ou baixa escolaridade, conferindo-lhes um caráter negativo sem considerar o contexto sócio-político-histórico desses usuários (que são a maioria, diga-se de passagem!), o que revela um preconceito, na verdade, aos falantes dessas variedades, assim caracterizando um preconceito social via os usos linguísticos considerados desvios da norma padrão ideal.

A GN se caracteriza como

[...] uma gramática predominantemente *prescritiva*, preocupada apenas com marcar o “certo” e o “errado”, dicotomicamente extremados, como se falar e escrever corretamente, não importando o que se diz, como se diz, quando se diz, e se se tem algo a dizer. Por essa gramática, professores e alunos só vêem a língua pelo prisma da correção [...] uma gramática que não tem como apoio o uso da língua em textos reais, isto é, em manifestações textuais da comunicação funcional e que não chega, por isso, a ser o estudo dos usos comunicativamente relevantes da língua. (ANTUNES, 2004, p. 33).

O SAG é aquele cujo discurso impõe “verdades” sobre a língua e essas verdades são respaldadas pelos jogos de verdade do poder político que subjazem o discurso normativo-linguístico. A assinatura, a atribuição de uma autoria, dá ao seu autor um *status* de

22 É aí onde entra a relação entre a língua e o seu papel político-ideológico.

prestígio dentro da sociedade de discurso por estar em uma ordem que lhe confere uma autoridade sobre a língua. Assim, assinar-se como “autor-gramático” lhe confere um destaque de autoridade “incontestável” no trato de usos da língua. Mesmo porque ser sujeito-autor na ordem do discurso já é uma rarefação e ser “sujeito-autor-gramático” é ocupar uma posição de maior prestígio entre os autores. Isso porque todo e qualquer texto passa pelo crivo da GN, submetendo-se ao julgo do certo e do errado, seja falado ou escrito, posto que as condições de produção dos discursos impliquem os jogos de verdade e as relações de poder, por isso alguns textos, quando não estão de acordo com as normas dessa gramática, são desacreditados na sociedade de discurso porque não entraram na ordem do discurso gramaticalmente correto. E quem determina isso é o discurso prescritivo-normativo do SAG materializado no texto da GN.

Sendo um sujeito assujeitado à formação discursiva na qual está inserido, o SAG parece não fugir à tradição que se herdou desde os gramáticos gregos. Mesmo as gramáticas rotuladas de pedagógicas²³, que se diferenciariam das não didáticas (porque estas teriam um caráter “mais científico” daí o seu maior prestígio e ser fonte de referência para outros gramáticos), por serem destinadas ao ensino, à prática escolar, não fogem a essa tradição. O que se discute aqui é que se esperaria que aquelas tivessem um discurso menos preso à tradição e mais próxima à realidade linguística e em consonância com as pesquisas linguísticas e sociolinguísticas sobre a língua materna, o que acontece muito pouco. Os discursos das gramáticas normativas pedagógicas em nada, de fato, diferem das não pedagógicas. Com isso quero dizer que o SAG, independente do tipo de autoria (entenda-se de gramática pedagógica ou não pedagógica), segue o discurso da tradição; ele atende aos mesmos jogos de verdade que perduram desde os primeiros gramáticos, conforme afirma Gnerre (1998, p. 12):

23 O que aqui chamo de gramática pedagógica é como a concebe Travaglia (2003, p. 10): é “[...] o conjunto de elementos da descrição da língua existentes na pesquisa linguística que o professor considera como objeto de atividades em sala de aula.”

O pensamento lingüístico grego apontou o caminho da elaboração ideológica de legitimação de uma variedade lingüística de prestígio. Desde o “legislador” platônico que impõe e escolhe os nomes apropriados dos objetos, até chegar à tradição gramatical divulgada, estruturada talvez na época alexandrina, a elaboração da ideologia e da reflexão relativas à linguagem foi constante.

Vê-se neste discurso, que diz que a GN tem por objetivo promover a unidade e a uniformidade político-lingüística, uma política de manutenção do *status quo*, que separa a língua em níveis lingüísticos e promove a propagação de um preconceito lingüístico, que se revela nos discursos do SAG. Não estou com isso fazendo um julgo de valor da GN nem tão pouco desmerecendo a validade e a utilidade da GN dentro desse processo. Pelo contrário, procuro revelar o que esses discursos dizem de maneira equívoca, que faz da GN um instrumento de opressão e não de democratização lingüística, como pretende o discurso oficial de democratização da língua nacional.

O SAG, ao se dizer, revela o sujeito preconceituoso que é, pois se mostra intolerante em relação às formas lingüísticas estigmatizadas, as não padrão, retomando um já-dito historicamente marcado em um novo acontecimento. Sendo um discurso de autoridade, de um autor em um espaço que veicula verdades, a GN, a sua vontade de verdade é aceita e repassada como verdade incontestada, assim, todo o preconceito que aí subjaz a esse discurso é “absorvido” porque o sujeito-falante deve se assujeitar ao discurso institucionalizado. Como bem ressalta Gnerre (1998, p. 15), “A língua dos gramáticos é um produto elaborado que tem a função de ser uma unidade imposta sobre a diversidade.”

Na sociedade de discursos, há a sociedade de trocas e de poder simbólico. A GN exerce um poder simbólico, pois é depositária do “[...] *capital de autoridade* daquele que fala” (SOARES, 1997, p. 57), corroborando, assim, a posição e o poder de discurso do SAG nessa sociedade.

4 O sujeito-autor-gramático e o poder simbólico da GN

Está-se pensando aqui na prática escolar. A GN como instrumento de ensino-aprendizagem da língua e na relação professor-alunos. Em geral, a GN é o material de que dispõe o professor para o ensino de língua (ensino de regras, muitas vezes sem qualquer tipo de reflexão sobre o que está lá, afinal são verdades que ela contém), e a vontade de verdade do autor-gramático (não somente da GN como dos livros que também propagam as “verdades” da GN) é absorvida pelo professor que, por sua vez, repassa aos alunos um discurso de autoridade, por isso, de verdades que não caberia àquele e a estes últimos qualquer tipo de contestação.

A posição que o SAG ocupa na ordem do discurso lhe permite ser “draconiano”. Nesse sentido, ele chega a ser autoritário. Ao lhe dar o direito de legislar sobre a língua, seu discurso é de imposição em nome da tradição, conservação e preservação da língua padrão/culta em detrimento das variedades não padrão. Subjetivando-se como defensor e preservador da língua nacional (entenda-se como variedade padrão/culta), ele se coloca numa posição de quem tem um conhecimento laico e irrestrito da língua e, portanto, tem o direito de discurso como autoridade constituída e reconhecida pelo discurso oficial em dizer o que é certo e o que é errado em matéria de língua. Essa subjetividade, ou seja, “a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo num jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo” (REVEL, 2005, p. 85) se dá principalmente quando ele se posiciona ao fazer observações ou comentários a respeito de determinada construção(ões) linguística(s) de uso corrente que, segundo as normas da GN, não estaria(m) de acordo com o padrão/culto. Em geral, os comentários e observações se restringem em dizer que tal uso está errado e que a forma correta é tal, fechando com comentários que atribuem o uso incorreto à fala de pessoas não escolarizadas e de baixa escolaridade.

Neste discurso, não há espaço para o diferente, pois é papel da GN, reconhecidamente, tratar da norma culta/padrão, da uniformização e unidade linguística em prol da unidade político-linguística nacional. Porém, o que percebo, na forma como se diz, é um preconceito velado. Um sujeito “draconiano” que legisla em favor de poucos, pois seu discurso é de exclusão, de desmerecimento, de estigmatização das formas não padrão. Fazendo o seu papel de agente político-ideológico do poder, as normas, as leis da língua impostas, sempre favorecem o que a minoria usa, quando se esperaria que a regra se estabelecesse pelo que a maioria usa. Pelo menos em língua não é assim que funciona.

Neste espaço de discurso, funcionando como um *mercado* de trocas *linguísticas*, na abordagem terminológica bourdieuniana da linguagem, nem todos os *capitais linguísticos* são aceitos como moedas de troca nesse mercado que, antes, é um *mercado* de trocas *simbólicas*. Soares (1997, p. 56), discutindo a teoria de Bourdieu, diz que “o preço do produto linguístico depende não só das mensagens que veicula, mas também da posição e da importância que tem, na estrutura social, o grupo a que pertence quem o produz”. Ou seja, caberá ao autor-gramático ratificar o que entra e o que não entra neste mercado de trocas linguísticas, que podemos tomá-lo, aqui, por extensão, como a ordem do discurso. Por conta disso, diz a autora, de forma sentenciosa:

São essas relações de força materiais e simbólicas que definem o *preço* do discurso; esse preço depende mais de quem fala e de como do que propriamente do conteúdo da fala: depende do capital de autoridade daquele que fala. Em determinados *mercados linguísticos*, quando certas pessoas falam (ou escrevem), são respeitadas, acreditadas, apreciadas, obedecidas; sua linguagem é autorizada, é uma linguagem legítima. (SOARES, 1997, p. 57).

Contudo, devemos observar que determinadas formas linguísticas apontadas como incorretas pelos gramáticos são de uso corrente mesmo por falantes considerados cultos. Mas o seu poder, na posição em que se encontra, de autor-gramático, com o discurso

devidamente reconhecido e autorizado, afirma que tais usos são indevidos porque ferem a uma regra ou regras que só ele conhece porque ele estabeleceu à revelia do uso empírico, isto é, o falante não tem conhecimento de tal norma. O que poderia levar o autor a tomar essa posição? Quiçá, a necessidade de se autoafirmar, diante de si e dos outros, como autoridade que conhece o que sujeitos leigos não conhecem, o que implicaria a legitimação de seu poder-saber, da sua autoridade de fato.

5 Uma abordagem analítica: o discurso do sujeito e o sujeito do discurso na/da GN

Nesta seção, faço uma análise de um dos capítulos da obra *Nossa Gramática: Teoria e Prática* (1996), de autoria de Luiz Antonio Sacconi. Mais especificamente, me debruço sobre o capítulo intitulado “Vícios de linguagem”, que o autor define como: “São desvios das normas gramaticais” (SACCONI, 1996, p. 477).

Entre os vícios de linguagem, Sacconi (1996, p. 477) aponta o *barbarismo* que ele define como “É qualquer desvio que se comete relativo à palavra” e elenca em seguida os tipos de barbarismo. Chama-nos a atenção uma observação ao final da página referida:

- 1) “Comete barbarismo, ainda, quem usa estrangeirismo *desnecessariamente*.”²⁴ (p. 477, grifo nosso).

Entre os vários estrangeirismos listados, agrupados por origem de procedência linguística, citemos alguns²⁵ *abajur, camelô, carroceria, elite, repórter, bebê, bife, sabonete* etc. como o autor sempre atribui os vícios de linguagem à fala dos não escolarizados ou pouco

24 Por razões óbvias, após os excertos, indico apenas o número da página.

O uso desta palavra dá a entender ao leitor que outras palavras pertencentes ao léxico da Língua Portuguesa poderiam ser empregadas, no entanto, que outra palavra do vernáculo substituiria a palavra repórter, por exemplo?

25 Não indicarei a origem das palavras, pois julgo irrelevante para a análise que se segue.

escolarizados, quem entre os falantes cultos, portanto, detentores do *capital linguístico* legitimado, tem consciência de que tais palavras são estrangeirismos e por isso não deveriam ser usadas sob pena de estarem cometendo uma transgressão da norma? Que outras palavras do léxico do português podem substituí-las? Ou, como o mesmo autor-gramático recomenda, aportuguesá-las? Contudo, ele não dá, em relação a esses exemplos, as alternativas equivalentes em língua portuguesa²⁶. Esse discurso revela um sujeito contraditório em suas verdades, posto que os empréstimos linguísticos são reconhecidamente um dos processos de formação de palavras. Contribui para o enriquecimento do léxico de uma língua.

Um outro exemplo que evidencia contradição e ao mesmo tempo preconceito linguístico são as passagens postas em diferentes lugares da gramática. A primeira passagem procura mostrar o discurso de um autor atualizado com o discurso da ciência, fazendo inclusive referências a Saussure. No segundo, um sujeito preconceituoso, revelado pelas palavras e os efeitos de sentido que elas produzem. Em uma leitura semiótica, estaria no jogo do *parecer vs. ser* em que se revela *não-ser*, mas se quer *parecer ser*.

Ao fazer uma abordagem sobre a *gíria*, Sacconi (1996, p. 11)²⁷ diz:

2) Ao contrário do que muitos pensam, a gíria não constitui um flagelo da linguagem. Quem um dia já não usou bacana, dica, cara, chato, cuca, esculacho, estrilar?

[...] Usada no momento certo, porém, a gíria é um elemento de linguagem que denota expressividade e revela grande criatividade, desde que, naturalmente, adequada à mensagem, ao meio e ao receptor.

26 Em relação a outras palavras, o autor apresenta o equivalente no vernáculo entre parênteses na página 478.

27 Primeiro capítulo da obra onde ele aborda questões e conceitos de fato muito mais da Ciência da Linguagem que da gramática normativa propriamente dita.

Ainda que criativa e expressiva, a gíria só é admitida na língua falada. A língua escrita não a *tolera*, a não ser na reprodução da fala de determinado meio ou época, com a visível intenção de documentar o fato, ou em casos especiais de comunicação entre amigos, familiares, namorados, etc., caracterizada pela linguagem informal.

A seguir, transcrevo o outro trecho para fazer as devidas análises, que está no capítulo dedicado aos vícios de linguagem. Assim o autor-gramático se expressa ao definir *plebeísmo*:

3) “É qualquer desvio que caracteriza a trivialidade ou a *falta de instrução*.” (idem, p. 480, grifo nosso)

Na sequência, continua

4) “*Exemplo maior de plebeísmo são as gírias*.” (id. ibid. grifo nosso).

Chamo a atenção, inicialmente, para o aspecto da contradição. No primeiro fragmento, é perceptível um sujeito que demonstra estar atualizado com os conceitos linguísticos, ou seja, um saber atravessado pelo discurso da Linguística, colocando-se, inclusive, entre aqueles que não veem a gíria como “um flagelo da linguagem”, o que implica dizer, por inferência, que há outros autores que a consideram. Esses outros são autores-gramáticos que certamente não estão atualizados como ele, posto que há todo um estudo sobre as gírias²⁸ que faz com que ele reconheça que elas têm o seu valor expressivo e criativo, como ele expressa. É um discurso que o põe na ordem do discurso das pesquisas linguísticas, o que imprime no leitor a diferença que ele, o SAG, não se opõe aos avanços das pesquisas a ponto de em sua gramática trazer os resultados dessas pesquisas. No segundo parágrafo, há um discurso atravessado pela formação discursiva da Linguística quando se refere à adequação linguística ao meio e ao receptor, reconhecendo, assim, a sua legitimidade.

28 Destaca-se principalmente o trabalho de Dino Pretti, da USP.

No mesmo trecho, é possível perceber também a contradição e o preconceito no parágrafo seguinte, quando o sujeito-autor afirma que a “língua escrita não a tolera”. O que isso revela, na verdade, a meu ver, é a intolerância do sujeito que expressa sua opinião, mas procura mascará-la pelo uso da *personificação* da língua escrita: não é ele que não tolera a gíria, é a língua escrita. A palavra “tolera” é a marca de denúncia da subjetividade do sujeito neste discurso, colocando-o, assim, em contradição.

Como denúncia de um outro preconceito presente no discurso do sujeito-autor-gramático, que é uma marca em geral da cultura ocidental, é a valorização da escrita em detrimento da oralidade. A GN tem essencialmente na língua escrita a sua fonte de exemplos da boa linguagem, com isso, ao dizer que a “língua escrita não tolera” gírias, na verdade quer dizer: a gíria só é aceitável na oralidade onde tudo é permitido, pode-se cometer erros porque não há o rigor da GN, pois a GN é intolerante em relação às variedades não padrão. Como ele assevera, o uso dessa modalidade linguística deve restringir-se à linguagem informal, o que para ele remete essencialmente à oralidade, o que é outro equívoco²⁹.

No extremo da contradição interna de seu discurso, o sujeito-autor deixa-se revelar no segundo trecho, subjetivando-se como preconceituoso ao *capital linguístico* das pessoas menos escolarizadas. Ao dizer que as gírias são o maior exemplo de “plebeísmo”, contradizendo-se em relação à sua fala inicial contida no trecho anterior, traz uma carga semântica de valor negativo que revela o que de fato este sujeito pensa a partir de sua vontade de verdade e de seu saber a respeito das gírias. O fato de ser posta em um capítulo cujo título é “Vícios de Linguagem” já aponta para a concepção que o autor-gramático tem em relação a esse nível de linguagem. Este sujeito que se diz aqui não é o mesmo que se disse no primeiro capítulo ao tratar de aspectos linguísticos cuja

29 A oralidade não é marcada essencialmente pela informalidade linguística ou muito menos pela falta de uma gramática que a ordene.

formação discursiva é da Linguística. Aquele sujeito atualizado com os novos paradigmas de estudos sobre a língua(gem) do início se revela um sujeito conservador de uma tradição que se baseia em julgo de valor e não em bases científicas.

Pretendo analisar, ainda, no discurso deste autor-gramático, duas outras passagens do capítulo 1. A primeira é quanto à definição de “norma culta” e a segunda é quanto ao “conceito de erro” que [em minha leitura] ele se mostra de mãos dadas com a Linguística.

O autor define “norma culta” e acrescenta comentários e exemplos a seguir. Veja-se a seguinte passagem:

5) A *norma culta*, forma lingüística que todo povo civilizado possui, é a que assegura a unidade da língua nacional. É justamente em nome dessa unidade, tão importante do ponto de vista político-cultural, que é ensinada nas escolas e difundida nas gramáticas. (p. 8).

Na superfície do texto de fato não há uma definição, um conceito a rigor, e sim uma exposição de considerações a respeito de norma culta baseada em consenso, o que lhe confere um caráter nada consistente e objetivo. Isso faz com que o caráter de cientificidade seja perdido à medida que perde o rigor científico da linguagem neutra e o autor se subjetiva de forma clara e aberta. Os trechos grifados mostram aquilo que já ressaltamos anteriormente: o julgo de valor no primeiro trecho (que, aliás, é questionável); o aspecto político-ideológico presente nos dois trechos seguintes; e o aspecto pedagógico no último trecho. Isso revela o discurso subjacente ao texto: quem não domina a norma culta não é civilizado e não tem cultura e isso só é conseguido na escola por meio do ensino/aprendizagem de gramática. Como observa Gnerre, em relação ao aspecto norma culta e unidade político-linguística, aquela como meio de democratizar a língua e o acesso à cultura, faz a seguinte observação:

Talvez exista uma contradição de base entre ideologia democrática e ideologia que é implícita na existência de uma norma lingüística. Segundo os princípios democráticos nenhuma discriminação dos indivíduos tem razão de ser, com base em critérios de raça, religião, credo político. A única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação. (GNERRE, 1998, p. 25).

Dentro deste discurso de aparência, de atualizado com o discurso da Linguística, afirma o autor-gramático no desfecho do tópico:

6) Não basta conhecer apenas uma modalidade de língua; urge conhecer a língua popular, captando-lhe a espontaneidade, expressividade e enorme criatividade, para **viver**; urge conhecer a língua culta para **conviver**. (p. 8, grifos do autor)

As palavras grifadas remetem a uma leitura cuja vontade de verdade diz que só é possível “conviver” em sociedade, portanto, se comunicar com os outros neste espaço, se o indivíduo tiver o domínio da norma culta; dominando apenas a “língua popular”, serve apenas para “viver”, fazendo a relação baixo nível de linguagem com nível social ocupado pelo indivíduo. Mais do que uma abordagem da/sobre a língua, o sujeito-autor-gramático subjetiva-se, da posição de autoridade que ocupa, subjetiva-se a ponto de emitir não um posicionamento a respeito da língua, mas sim uma opinião, um julgo de valor social, outro aspecto intrínseco ao ensino de gramática, que é, segundo Bagno (2002)³⁰, o mito da ascensão social por meio do domínio da norma culta. Segundo este autor, há um mito sobre a língua culta: o domínio da norma culta promoveria a ascensão social do indivíduo, o que, para o autor, é pura falácia.

Veja-se o que diz o autor, nas considerações do tema do *erro*. Em relação ao “conceito de erro em língua”, assim se posiciona o autor:

30 Para uma leitura mais detalhada, remeto a BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico. Como é? Como se faz?* 8. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

7) Em rigor, ninguém comete **erro** em língua, exceto nos casos de ortografia. O que normalmente se comete são **transgressões** da norma culta. De fato, aquele que, num momento íntimo do discurso³¹, diz: ‘Ninguém deixou **ele** falar’, não comete propriamente **erro**; na verdade, **transgride** a norma culta. [...] Releva considerar, assim, o momento do discurso, que pode ser íntimo, *neutro* ou *solene*. (p. 8-9, grifos do autor).

Ao definir o momento neutro, assevera:

8) O momento neutro é o do uso da língua-padrão, que é a língua da Nação. Como forma de respeito, tomam-se por base aqui as normas estabelecidas na gramática, ou seja, a norma culta. [...] Considera-se momento neutro o utilizado nos veículos de comunicação de massa (rádio, televisão, jornal, revista, etc.). Daí o fato de não se admitirem deslizos ou **transgressões** da norma culta na pena ou na boca de jornalistas, quando no exercício do trabalho, que deve refletir serviço à causa do ensino, e não o contrário. (p. 9)

Procuro mostrar o que está mais visível na superfície do texto e o discurso que lhe subjaz. Na superfície, o primeiro sentido possível de se interpretar é que de fato o autor-gramático tem uma “consciência” linguística e científica de que o erro é relativo e, em se tratando de língua, não há erro e sim *diferença* linguística; esse seria o termo mais politicamente correto, demonstrando que ele não consegue se subverter à formação discursiva em que está inserido. Mesmo reconhecendo que não há erro em língua, salvo em termos de ortografia (porque não é um aspecto natural da língua e sim uma conversão), o uso da palavra “transgressão” denuncia, pela carga semântica, pelo efeito de sentido que denota, que apenas mascara a dicotomia do *errado versus o certo* com que tradicionalmente a GN trabalha.

31 Para o autor, discurso e fala são sinônimos: “O *discurso* ou *fala* é a utilização da língua pelo falante a seu modo, segundo suas possibilidades. É a escolha pessoal que o indivíduo faz dos signos da língua, para a expressão do seu pensamento. A língua é um instrumento social à disposição do indivíduo falante; o discurso é uma realização pessoal, individual.” (SACCONI, 1996, p. 3).

O efeito de sentido daquela palavra (ideologicamente carregada de sentidos) remete ao discurso da tradição gramatical e denuncia que o sujeito-autor-gramático ocupa a mesma posição de prescritor de usos da linguagem cuja memória discursiva remete a outros que, ignorando as pesquisas linguísticas, prescreveram/prescrevem regras inconsistentes e sem respaldo pragmático, porque o uso por parte dos falantes já se consagrou, como no exemplo dado acima. A transgressão apontada pelo autor, na verdade, já se tornou regra. O uso de pronome do caso reto (**ele**) com a função de objeto direto já é fato consumado na fala do brasileiro, independente do nível sócio-cultural-linguístico.

A nossa análise buscou, no discurso deste sujeito-autor-gramático, as marcas de sua subjetividade neste texto, nesta autoria. Tentando mostrar as contradições e o preconceito linguístico que subjazem o seu discurso, principalmente, porque ele usa de um artifício: mascara o seu discurso com um texto que parece estar em consonância com o novo, com o discurso da Linguística, a ponto de citar Saussure na seguinte passagem:

10) Foi o lingüista suíço Louis Ferdinand de Saussure o responsável pela dicotomia *língua/discurso* ou *fala* (em francês, *langue/parole*). (p. 3)

Mas não passa disso. A vontade de verdade e a vontade de saber demonstradas pelo sujeito-autor-gramático em alinhamento com a formação discursiva da Linguística se revelam em contradições que denunciam preconceito linguístico e intolerância às variedades linguísticas não padrão que, por sua vez, constituem o discurso gramatical normativo.

Considerações finais

À guisa de conclusão, gostaria de dizer que a minha proposta não é de condenação da GN como elemento de ensino. Pelo contrário, ela é importante em toda a conjuntura. Contudo, o que

chamo a atenção é para a forma como se utiliza dessa ferramenta. Desde a sua concepção enquanto uma obra de referência até o uso e divulgação do seu conteúdo como forma de ensino, ela não atende aos propósitos a que se destina em princípio: democratizar a língua materna e promover a unidade e uniformidade político-linguística do/no país por meio da homogeneização linguística, ou seja, todos falando a mesma variedade, isto é, o padrão, a norma culta tomada como língua nacional. É um discurso da formação política atravessando o discurso da formação linguística.

Esses legisladores da língua materna que em alguns casos se dizem (nos prefácios de suas obras) atualizados com as pesquisas linguísticas e sociolinguísticas, quando dizem em seus discursos sobre os fatos da língua se contradizem. E, de fato, as referências bibliográficas ao final da obra dão essa imagem, pois constam obras de referência daquelas áreas. Entre o que dizem no prefácio e o que de fato dizem enquanto sujeito-normativo, há uma contradição. Este último se revela ainda preso aos cânones tradicionais da gramática normativa, não indo além de estabelecer o que é certo ou errado, o que foge aos preceitos das ciências da linguagem que reconhecem a variação linguística com elemento legítimo e natural constitutivo de toda e qualquer língua.

A variação linguística é sempre vista como uma ameaça e não como parte de um processo natural da língua. Assim, a figura do autor-gramático tem o papel institucional de legitimar o “velho” e negar o “novo”, a “ameaça” ao sistema estabelecido que a variação linguística possa oferecer. Esse posicionamento nos remete mais uma vez à formação discursiva política, pois a legitimação tem que passar pelo crivo da autoridade competente, política e socialmente constituída. Neste caso, posição ocupada pelo autor-gramático.

Assujeitado ideológico-politicamente à formação social a que pertence, o sujeito-autor-gramático exerce a função de legislador da língua materna cujo objetivo é manter o *status quo* que existe e deve ser mantida a diferença social que se revela também na língua.

Por trás do discurso de uniformização da língua, que seria *a priori* o papel da GN, para se buscar a unidade linguística do país, subjaz um discurso ideológico preconceituoso de negação das variedades linguísticas não padrão. Assim, imbuído de uma verdade, o sujeito-autor-gramático respaldado ideológica e politicamente, faz da língua um espaço de preconceito linguístico-social.

Antes de ser um elemento de promoção de unidade e uniformidade político-linguística, a GN tem servido à promoção e propagação do preconceito linguístico subjacente (e às vezes não tão subjacente) ao discurso do sujeito-autor-gramático, que da posição que ocupa, na ordem do discurso, não consegue se “libertar” das vontades de verdade e dos saberes do discurso normativo-gramatical tradicional que atravessa o seu discurso.

Em síntese, o discurso da/na GN é um discurso de um sujeito marcado social, histórica e politicamente pelos jogos e vontades de verdade de uma tradição gramatical normativo-prescritiva dos quais ele não consegue se desvencilhar sob pena de estar fora da ordem discursiva que o reconheceria como um sujeito-autor-gramático, portanto, como a autoridade reconhecida que pode legislar sobre a língua e os seus usos autorizados.

Referências

ANTUNES, I. C. Refletindo sobre a prática da aula de português. *In*: ANTUNES, I. C. **Aula de português: encontro interação**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico. Como é? Como se faz?** 8. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BOURDIEU, P. Sobre o poder simbólico. *In*: BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974. p. 7-16

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FOUCAULT, M. O que é um autor? *In*: MOTTA, M. B. (org.). **Michel Foucault**: estética e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. (Coleção Ditos e Escritos v. III) p. 264-298.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

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

FURLANETTO, M. M. Função-autor e interpretação: uma polêmica revisitada. *In*: FURLANETTO, M. M.; SOUZA, O. (org.). **Foucault e a autoria**. Florianópolis: Insular, 2006. p. 109-138.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 2003.

REVEL, J. **Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

SACCONI, L. A. **Nossa gramática**: teoria e prática. 20. ed. rev. atual. São Paulo: Atual, 1996.

SOARES, M. B. Na escola, diferença é deficiência. *In*: SOARES, M. B. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003.

ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Luta das minorias: análise crítica dos discursos includentes x excludentes

Fabíola dos Santos LIMA

Universidade Federal de Sergipe – UFS

Cleide Emília Faye PEDROSA

Universidade Federal de Sergipe – UFS

Introdução

Ao refletir sobre a sociedade, é possível notar o quanto ela é estratificada e o quanto a desigualdade social ainda é presente no Brasil, principalmente com relação às minorias: surdos, idosos, negros, mulheres e muitas outras minorias que formariam uma lista bem extensa.

Tendo em vista a comunidade surda, pode-se dizer que a solidificação das desigualdades sociais não é recente, e a história nos diz isso, pois os ouvintes sempre exerceram um poder ímpar sobre os surdos e sempre evidenciaram o quanto os surdos, por conta da sua condição, deveriam ser incluídos forçosamente num universo ao qual não pertenciam, o do ouvinte. Prova disso está em métodos audiofonatórios que foram desenvolvidos para que, de maneira forçada, os surdos desenvolvessem a audição, abrissem mão da sua real cultura e exercessem os costumes da cultura dominante e privilegiada, a cultura ouvinte. Por isso, este trabalho busca verificar, através da *Análise Crítica do Discurso* (ACD) e da *Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso* (ASCD), como uma cultura dominante exerce o poder discursivamente sobre a outra e como uma minoria pode livrar-se dessas amarras sociais que a direcionam para desvantagens sociais.

Vale ressaltar que este capítulo é um recorte da dissertação intitulada *Desafios para a Formação Educacional dos Surdos no Brasil: uma análise crítica e discursiva das representações dos atores sociais sobre a temática do ENEM 2017*, defendida em 2018, que também procurou analisar criticamente as manifestações discursivas presentes nas páginas do INEP, do MEC e da *Folha de São Paulo* sobre o tema da redação do ENEM 2017, a saber, “Desafios para a formação educacional dos surdos no Brasil”.

Em suma, serão analisados comentários, no *Facebook*, das páginas do INEP, do MEC e da *Folha de São Paulo*, e isso com o intuito de, através das práticas discursivas e sociais e de uma metodologia qualitativa-interpretativa, evidenciar como os autores dos comentários avaliaram a temática da redação do ENEM 2017, como uma mudança social é estabelecida e se estamos diante de uma possível mudança social que favoreça a Comunidade Surda.

Para atender ao proposto, o capítulo recebeu a seguinte configuração: esta introdução; as teorias pilares da discussão: ACD e ASCD e seus estudos sobre as mudanças sociais; uma sinopse para verificação se as mudanças sociais estão sendo (ou não) estabelecidas em relação à comunidade surda; os caminhos metodológicos e as categorias analíticas; a análise para confrontação de discursos de engajamento e intolerância em relação aos direitos dos surdos; e, por fim, as considerações resultantes da análise, seguidas da lista de referências.

1 Análise crítica do discurso: aporte da discussão

Criada na Europa em 1990, a Análise Crítica do Discurso (ACD) é uma proposta de análise do discurso que estreita laços com teorias de diversos campos, tais como, Sociologia, Psicologia e Ciências Sociais. Esses diálogos ajudam na compreensão dos comportamentos sociais e contribuem, de maneira positiva, para desvelar as relações de desigualdade social estabelecidas através

do abuso de poder e das ideologias dominantes. A ACD, com o seu olhar crítico, tem como objetivo denunciar relações sociais pautadas em desigualdades e, assim, contribuir com as classes sociais/minorias que são alvo de exclusão social. Vieira e Macedo (2018, p. 49) definem a ACD como “um conjunto de abordagens científicas interdisciplinares e transdisciplinares para estudos críticos da linguagem como prática social”. É, pois, a partir desse diálogo com outras teorias e por meio de estudo linguístico que as relações de desigualdades, no *corpus*, serão desveladas.

No Brasil, a ACD se consolida a partir de 2001, com a indicação de estudiosas brasileiras como Izabel Magalhães, Maria Célia Magalhães, Denize Elena Garcia da Silva, Cleide Pedrosa, Viviane Resende, Viviane Ramalho e Karina Falcone, que dialogam com outras teorias para estudar as relações sociais contemporâneas. Exemplo disso é Cleide Faye Pedrosa, que, em 2011, criou a *Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso* (ASCD) como proposta de uma abordagem nacional para estudos em ACD. Para estabelecer a contribuição, a analista crítica evidencia alguns campos teóricos, a exemplo da *Linguística Sistêmico-Funcional*, da *Sociologia para a Mudança Social*, da *Sociologia Aplicada à Mudança Social*, da *Comunicação para a Mudança Social* e dos *Estudos Culturais*. *Essa abordagem conversa, especificamente, com as contribuições de Bajoit, estudioso da Sociologia para a Mudança Social; de Saco, com a Sociologia Aplicada à Mudança Social; de Gumucio e Navarro como teóricos da Comunicação para a Mudança Social; e, por fim, de Marttelart e Hall, com os Estudos Culturais. Sabendo dos possíveis caminhos que podemos trilhar, este trabalho se apropriará da Sociologia (Aplicada) para a Mudança Social, a fim de verificar a que passos estão as mudanças sociais aplicadas (ou não) à sociedade surda.*

1.1 Sociologia (Aplicada) para a Mudança Social

A ASCD enquanto abordagem nacional que contribui com os estudos em ACD tem como um dos pilares a Sociologia (Aplicada) para a Mudança Social. Esta abordagem, por saber que as relações

sociais são modificadas, dedica-se a estudar tais mudanças sociais e culturais através dos estudos de Bajoit (2006, 2009) e Saco (2006).

1.1.1 Mudança social e cultural

As ideologias, segundo Thompson (2002), dos grupos que detêm o poder provocam a desigualdade social e, ao mesmo tempo, esses grupos são detentores de um poder hegemônico, e, por isso, se dá margem a uma instabilidade que pode, por sua vez, provocar lutas por domínio social. Partindo desse viés, Fairclough (2001) afirma que os sujeitos podem agir e provocar as mudanças sociais. É a partir dessa perspectiva que a ASCD, retextualizando a Sociologia (Aplicada) para a Mudança Social, dos sociólogos Bajoit e Saco, procurou abordar como as mudanças sociais são realizadas socialmente.

Bajoit (2006, p. 279), no livro *Tudo muda: proposta teórica e análise da mudança sociocultural nas sociedades ocidentais contemporâneas*, afirma que “[...] são os conflitos, as competições e as contradições – tendo por objetivo o domínio, o poder, a autoridade, a influência e a hegemonia – que geram a mudança social e cultural”. Essas tensões sociais dependem de como os indivíduos se posicionam na sociedade, na medida em que eles, a partir da forma de agir, criam e estabelecem tensões sociais que podem provocar mudanças.

De forma mais clara, entende-se que uma tensão social é configurada a partir de dois grupos que ideologicamente divergem entre si. Cada grupo luta por aquilo que acredita ser conveniente para si. Há aqueles que lutam por razões capitalistas e outros que lutam por questões sociais. Pedrosa (2012) afirma que essas tensões são necessárias, apesar de gerarem um “conflito” entre os grupos privilegiados e os não privilegiados. É através da realidade e das divergências entre esses grupos que surgem os conflitos, as competições e as contradições, e o resultado desses mecanismos são as transformações que objetivam a igualdade social.

Esses processos – classificados em cooperativos, conflitivos, competitivos e contraditórios – são estudados por Bajoit (2006) e definidos como discutido a seguir. No intercâmbio cooperativo, há uma pacificidade entre os grupos, e isso é resultado de um interesse de ambas as partes. Não haverá, nesse intercâmbio, nenhum tipo de tensão entre os grupos. Haverá, entre eles, reprodução das práticas discursivas que beneficiem a todos.

Nos intercâmbios conflitivos, como o próprio nome sugere, haverá um desencontro ideológico entre os grupos que resultará em confronto, o qual está pautado num abuso de poder por parte de um dos grupos. Segundo Vieira e Macedo (2018, p. 58), “o poder não emana de um sujeito, mas do conjunto de relações que permeiam o corpo social”. Assim, lê-se que o poder não está instalado em um sujeito, mas no grupo a que pertence, o qual lhe concede legitimidade. Além disso, vale esclarecer que o poder, ou o abuso de poder, é explicado por Van Dijk (2017, p. 29) como “violação de normas e valores fundamentais no interesse daqueles que têm o poder e contra os interesses dos outros”. Nesse contexto, “O interesse daqueles que têm o poder e contra o interesse dos outros” está em um grupo privilegiado que, como disse Van Dijk, não se importa com o interesse do outro. É por conta dessas posturas que surge o intercâmbio conflitivo, uma vez que os grupos não detentores de poder passam a buscar uma mudança social, e tal busca gera tensão, conflito.

Além do intercâmbio cooperativo e do conflito, há mais dois: o competitivo e o cooperativo. O primeiro é calcado na competitividade, na medição de forças entre os grupos. É nesse intercâmbio que se verifica quem são os “melhores”, os mais fortes, como afirma Pedrosa (2012, p. 8). Entende-se, portanto, que haverá um embate não só ideológico, mas também cultural e político, a fim de verificar quem tem mais força. Por fim, o intercâmbio contraditório segue o mesmo viés do competitivo, todavia com uma notável diferença: não segue regras, não há limites e pode acarretar danos graves aos envolvidos.

A partir dos pressupostos acima, percebe-se que os intercâmbios corroboram para que as práticas discursivas sejam alteradas e, assim, sejam geradas mudanças que, por vezes, estão entremeadas de tensões e estresse. Contudo, além dos intercâmbios, Bajoit (2006) também procurou elucidar quais as vias que veiculam as mudanças sociais. O sociólogo apontou dois caminhos por onde as mudanças podem transitar. O primeiro é a Mutação, o segundo é a Ruptura. No primeiro caminho, estão presentes a Evolução e a Reforma. No segundo, a Revolta e a Revolução.

Levando em consideração os intercâmbios, a evolução está, de acordo com Bajoit (2006, p. 279), inserida nos intercâmbios cooperativos e competitivos, pois ela “é o resultado de uma soma de ações individuais”. Todas as mudanças sociais resultam da evolução, esta é o primeiro sinal de uma grande mudança, conforme Bajoit (2006, p. 280) afirma: “a evolução é, cronologicamente, a primeira modalidade da mudança, na medida em que prepara as condições do aparecimento de outras modalidades”.

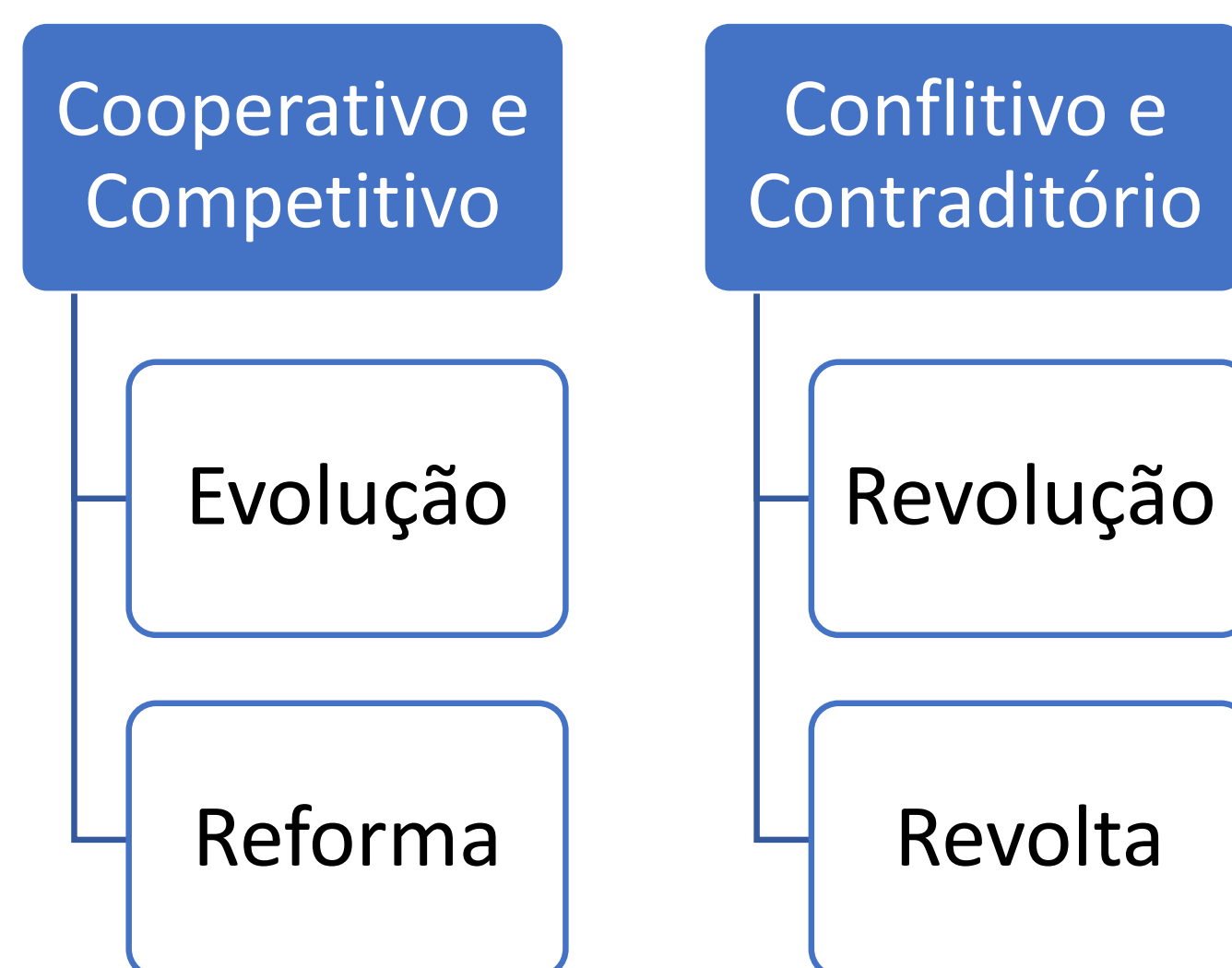
Já a reforma, inserida no intercâmbio cooperativo, é norteadada pela pacificação/negociação entre os grupos sociais, visto que ambos buscam o mesmo benefício ou algo que beneficie a seu grupo.

Há, ainda, a Revolta e a Revolução, as quais estão nos intercâmbios Conflitivos e Contraditórios. A Revolta surge a partir do momento em que as mudanças não são instaladas ou são fracassadas. “Essa modalidade de mudança produz-se quando uma evolução introduz variações importantes nas condições de vida de uma categoria social” (BAJOIT, 2006, p. 281), ou seja, as ações individuais resultam em ações coletivas que buscam mudanças socioculturais.

A Revolução também compartilha dos intercâmbios Conflitivos e Contraditórios, como a Revolta, mas há uma divergência entre ambas por conta da solidariedade, uma vez que as categorias sociais projetam ações coletivas, organizadas, e buscam inovação social.

Tendo em vista o que já foi discutido, será apresentado a seguir um esquema das Representações das Tipologias das vias da mudança social, a partir dos estudos de Bajoit (2006).

Esquema 1 – Esquema das Representações das Tipologias



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de Bajoit (2006).

Visualizam-se, no esquema acima e nas explicações já expostas, os caminhos por onde as mudanças podem ocorrer. Nos intercâmbios Cooperativo e Competitivo, podem ser encontradas a Evolução e a Reforma, ambas caracterizadas por agirem pacificamente. Entretanto, a primeira é marcada pela desorganização, o que a difere da segunda. Já nos intercâmbios Conflitivo e Contraditório, por sua vez, estão a Revolução e a Revolta, marcadas por não agirem pacificamente diante das tensões impostas.

Para entender melhor o processo de mudança social, faz-se necessário apontar o passo a passo antes da sua efetivação, por isso, para se somar aos estudos de Bajoit, trazemos o também sociólogo Saco (2006), que discorre sobre as fases do processo de uma mudança social:

- 1ª fase:
- Iniciação à mudança

Caracterizada quando se percebe que há a necessidade de se instalar uma mudança social. Essa percepção pode partir de profissionais que compreendam que o estabelecido outrora já não funciona, ou de qualquer pessoa que tenha o senso de percepção de que o imposto não está funcionando para algum grupo social.

2ª fase:

- Ação orientada à mudança

A partir da percepção da necessidade da mudança, as ações começam a direcionar posturas necessárias para uma possível mudança, quais caminhos serão trilhados e o que se pretende alcançar. Ou seja, estratégias, metas e objetivos são alinhados.

3ª fase:

- Transferência e estabilização da mudança

Esta fase é caracterizada por mais três fases: a racionalização da mudança, a divulgação da mudança e o resultado da mudança.

Como acompanhado anteriormente, as mudanças sociais passam por três diferentes fases antes de serem instaladas. Na primeira fase, identifica-se a necessidade da mudança; na segunda, as ações são realizadas para que mudanças sejam alcançadas, e, por fim, há a última fase, que é a instalação da mudança social resultante da predisposição das camadas sociais em realizarem as ações que desembocam numa mudança social.

Através das leituras de Bajoit (2006) e Saco (2006), pode-se perceber como as mudanças são instaladas, bem como quais as suas motivações e o que resulta das mudanças na sociedade. É através dessas leituras que se esclarece como se dão as mudanças e quais os caminhos que os menos privilegiados devem trilhar e como devem se organizar para alcançá-las. Além disso, a partir do que foi discutido, também é possível notar como a ACD, representada em sua corrente nacional, a ASCD, contribui com o empoderamento das minorias, estabelecendo, com isso, um olhar solidário para e com elas.

2 O passado e o presente: uma sinopse para verificação das mudanças sociais (não) estabelecidas

A sociedade é permeada por diferentes sujeitos com múltiplas identidades e diferenças, e essa realidade permite que as diferenças sejam motivos para a exclusão social. A olho nu, é fácil fazer uma leitura do cenário social. De um lado, os grupos privilegiados e, conseqüentemente, possuidores de poder são esses que excluem aqueles que não fazem parte do seu mesmo grupo; do outro lado, há as minorias sociais que se distanciam da condição social aceitável e vivem em constante desvantagem, já cristalizada na sociedade. Segundo Rezende (2001, p. 17-18): “A desvantagem é a perda ou limitação das oportunidades de participar da vida em comunidade, em igualdade de condições com as demais pessoas”. Logo, pode-se ler que as minorias são representadas por negros, mulheres, idosos, surdos – que por algum traço são excluídos socialmente.

Os comportamentos que excluem as minorias são, geralmente, aceitos sem questionamentos ou até mesmo sem a percepção de que há práticas que favorecem somente um grupo. Tais práticas são resultado das ideologias implantadas que podem ser estabelecidas/impostas duramente, de forma silenciosa, ocasionando práticas que favorecem apenas os privilegiados e, muitas vezes, com o consentimento da coletividade social.

Porém, apesar da aceitação pacífica por conta das estratégias argumentativas utilizadas pelos grupos privilegiados, a hegemonia pode ter prazo de validade. Segundo Resende e Ramalho (2016), não está assegurado que o poder hegemônico, uma vez implantado na sociedade, não pode ser refutado. É dentro dessa perspectiva que podem ser instauradas lutas contra-hegemônicas. Assim, há aqueles que lutam pelo desejo de manter o seu poder e há indivíduos pertencentes a grupos minoritários que podem e devem lutar contra poderes já instaurados, a fim de serem respeitados socialmente. Lutar

contra hegemonias é lutar por transformações, e toda luta, mesmo que paulatina, pode resultar em mudança social. Dessa forma, quem foi alvo de desigualdade pode lutar para que seu grupo e/ou outros grupos minoritários sejam reconhecidos em seus direitos.

Voltando o olhar para a Comunidade Surda, é possível notar que, ainda que paulatinamente, já existem movimentos sociais que resultaram e resultam em mudanças sociais para essa comunidade. Ao se voltar para o passado, é nítido que algumas mudanças começaram a ser instaladas. Antes do século XV, não havia escolarização para os Surdos, já que, de acordo com Dias (2006), eles eram vistos socialmente como ineducáveis; eram até mesmo rotulados como inúteis à coletividade. Foi somente no século XVI que alguns poucos educadores começaram a pensar sobre escolarização para essa camada social, sendo que, a princípio, foi instalada sem uma metodologia específica, porém, no decorrer do tempo, passou-se a ensinar aos surdos por meio da oralização, ao passo que outros optavam pela língua de sinais e por gestos aleatórios que representassem aquilo que o surdo queria evidenciar, e, por fim, houve uma língua específica para o surdo (GÓES, 2012). Após esse pequeno, mas importante, passo para a educação dos surdos, progressos continuaram a ser instalados. O século XVII é prova de tal afirmação, pois algumas bibliografias foram escritas durante esse século. Com o passar do tempo, também foi cunhada a expressão “Sinais Metódicos”, que era uma mistura entre a língua de sinais e a língua francesa. Conforme Lacerda (1998), foi o Abade Charles Michel de L’Epée que instituiu tal metodologia. Entretanto, Samuel Heinick, com o intuito de refutar a colaboração de L’epée, criou a metodologia oralista, a qual assinalava que o ensino oral de uma língua permitiria a inclusão do surdo na comunidade ouvinte.

O século XIX foi marcado por muitos fatos em torno da inclusão dos Surdos. Thomas Hopkins Gallaudet, em 1815, criou a Comunicação Total, metodologia que validava tanto a união de sinais quanto a oralização. Em 1864, foi criada a Universidade Nacional para Surdos, a Universidade Gallaudet, nos Estados Unidos (POKER, 2002).

Diante dos impasses quanto aos métodos que deveriam ser utilizados para a educação dos surdos, ocorreu, em 1880, o Congresso de Milão, que buscava oficializar uma única maneira de ensinar aos Surdos. Dessa forma, ficou definido o oralismo como metodologia escolhida. O secretário desse evento, para a língua inglesa, se expressou da seguinte forma:

O Congresso –

Considerando a incontestável superioridade da fala sobre os sinais, restaurando o surdo-mudo para a sociedade e lhe dando um perfeito conhecimento da língua.

Declara que o método oralista deve ser preferido ao dos sinais para a educação e a instrução dos surdos e mudos. (KINSEY, 1880, p. 4, tradução nossa)³².

Esse relato também é corroborado pelo secretário de língua francesa Rochelle (1880). Ele registrou que os congressistas, em sua maioria, concordavam com a superioridade das palavras em relação aos sinais e que elas poderiam proporcionar a integração ou a restauração dos “surdos-mudos” na sociedade, além de lhes outorgar um conhecimento da língua bem melhor do que o uso de gestos. Assim, o congresso “declara que o método oral deve ser preferido ao do mimetismo para a educação e instrução dos surdos-mudos” (ROCHELE, 1880, p. 10, tradução nossa)³³.

O oralismo foi uma estratégia usada para que a fala fosse desenvolvida. Alguns tipos de terapias eram utilizados, uma delas, conhecida como Perdoncini, é uma metodologia audiofonatória que

32 No original: “The Congress considering the incontestable superiority of speech over signs in restoring the deaf-mute to society, and in giving him a more perfect knowledge of language, declares That the Oral method ought to be preferred to that of signs for the education and instruction of the deaf and dumb”.

33 No original: “[...] mais, en depit de quelques resistances, la methode de l’articulation l’emporte visibhment. Son triomphe s’affirme dans une resolution ainsi formule: Le Congres, considrant l’incontestable supriorit de la parole sur les signes pour rendre le Sourd-Muet la socit et lui donner une plus parfaite connaissance de la langue, declare que la methode orale doit être préférée celle de la mimique pour l’éducation et l’instruction des Sourds-Muets”.

buscava resíduos auditivos como meio para se chegar à voz. No entanto, Goldfeld (2002) esclarece que a defesa do oralismo era ver o outro como deficiente e não como diferente. Em suas palavras,

O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à não-surdez. (GOLDFELD, 2002, p. 34).

Evidenciar o oralismo, naquele momento, era silenciar a identidade surda, pois através desse mecanismo os Surdos passam a aprender a oralizar, a fazer parte da comunidade ouvinte, o que os levaria a esquecer sua cultura, tendo em vista que sua condição era apontada como uma patologia a ser curada. Assim, poderiam se juntar àqueles que têm privilégios na sociedade, os ouvintes. Entretanto, alguns educadores perceberam que a importância deveria girar em torno da comunicação e não da língua, e surgiu uma outra metodologia, a Comunicação Total. Costa (1994) resume tal metodologia como um procedimento que se vale da leitura labial, do alfabeto digital e da língua de sinais, ou seja, baseada em múltiplos aspectos. Nessa alternativa metodológica, a interação é fundamental e pouco importa como ela se dá.

Demarcando o século XX, eis que surge a modalidade em que os surdos reivindicam o uso de sua própria língua, buscando serem respeitados por sua identidade e passando a assumir e defender sua peculiaridade de minoria linguística. A metodologia adotada é o bilinguismo. Nesta, o surdo entra em contato primeiramente com sua língua de sinais para depois aprender a língua escrita do seu país.

A partir dessa sinopse histórica, pode-se perceber que os surdos estiveram imersos num espaço com pouca visibilidade, repleto de preconceito e desigualdade. No entanto, ainda se verifica que

o cenário de desigualdade e preconceito não ficou para trás. Na atualidade, há desrespeito, transtornos, desprezo, desacato, por isso urge buscar as mudanças sociais para essa comunidade.

Refletindo sobre a realidade recente, observa-se que outras guerras, sejam elas ideológicas ou não, são travadas para que as mudanças sejam de fato efetivadas. Por vezes, essas mudanças são até estabelecidas através de aparatos legais, mas não cumpridas. A título de exemplo, temos a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que preconiza que as instituições de ensino e repartições públicas devem promover a acessibilidade através da Libras, todavia pouco ou nada se vê em relação a isso na realidade. Isso acontece por estarmos num país que julga alguns por trazerem em seus corpos características que os diferenciam dos demais, bem como por não serem detentores de poder social. Por isso, a exclusão social é latente e inerente àqueles que estão sujeitos a determinadas realidades. As relações de abuso de poder, que se estabelecem socialmente, fazem suas próprias vítimas nesse processo de exclusão (ORTÚZAR, 2016).

Essa exclusão, estabelecida pelos detentores de poder, é definida por Van Dijk (2017, p. 87) como sendo “uma propriedade das relações entre grupos, instituições ou organizações sociais”. Tendo por base tal afirmação, pode-se ler que a ausência de inclusão social é ocasionada por grupos privilegiados, os quais não percebem a inclusão social como um pilar essencial para a sociedade. Isso é consequência do abuso de poder entremeadado entre os ouvintes, grupo privilegiado, e os surdos, grupo alvo de uma severa exclusão social. Assim, muitas das vezes, os surdos, para se encaixarem numa sociedade, abrem mão de sua língua e sua cultura e se autoinflingem, aceitando o ouvintismo, definido por Perlin (2013) como uma proximidade entre surdos e ouvintes em que o segundo grupo possui uma postura superior à do primeiro. Dentro desse panorama, o surdo é visto como possuidor de uma patologia que precisa de normalização, isto é, ele precisa ser curado. Nesse sentido, é por meio do ouvintismo que o surdo passa a buscar uma identidade que não lhe é própria, a identidade do outro, o outro ouvinte.

É a partir dessa hegemonia dos ouvintes que os surdos são reprimidos, entretanto, é cabível salientar que nenhuma hegemonia é eterna, ela é passageira. Assim, partindo do pressuposto de que “para a ACD, o poder é temporário, com equilíbrio apenas instável” (RESENDE, 2017, p. 26), cabe aos surdos alçarem suas bandeiras com mais veemência, deflagarem lutas contra-hegemônicas, buscarem a visibilidade através de movimentos sociais e, assim, minimizarem a desigualdade que os assola.

A partir de Viana (2016), sabe-se que os movimentos sociais são essenciais, pois através deles os grupos sociais não satisfeitos com as situações vivenciadas promovem mobilizações e alcançam resultados que lhes trazem direitos humanos irrevogáveis.

No que concerne à comunidade surda, é possível identificar muitas mobilizações orientadas por Associações e Institutos e também por forças populares que foram e são criadas com o intuito de diminuir a desigualdade social em torno dos surdos. Anualmente, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) realiza o COINES, evento que se apresenta como momento que “busca circular mais referências sobre políticas, reflexões e práticas envolvendo pessoas surdas, suas formas de comunicação e estilos de vida em sociedade”³⁴ (COINES, 2018).

Além de seminários e congressos, há uma forte presença de marchas sociais que cobram os direitos dos surdos, principalmente em setembro, mês dedicado à conscientização sobre a acessibilidade e à **comemoração das conquistas** obtidas ao longo dos anos. Esse mês, nomeado de Setembro Azul, é justificado por conta dos acontecimentos na história da comunidade surda: Congresso de Milão de 1880; Dia Internacional das Línguas de Sinais; Dia Nacional do Surdo, data que também demarca a fundação do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), primeira escola para surdos do Brasil; Dia do Tradutor. Assim, diante de tantas datas significativas, setembro foi o mês assinalado como momento importante para os surdos, já que se tem o objetivo de promover reflexões e debates

34 Disponível em: <http://www.ines.gov.br/coines>. Acesso em: 02 jun. 2020.

sobre os direitos e a luta pela inclusão das pessoas surdas na sociedade. A saber, em 2019 as unidades do IFTO (Instituto Federal do Tocantins) realizaram ações pelo Setembro Azul em Palmas, Araguaína, Gurupi e Formoso do Araguaína, com prática de oficinas, rodas de conversa, apresentação cultural, exibição de filmes etc. Em Santarém, instituições educacionais, como a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), do Instituto Federal do Pará (IFPA), e a Escola de Ensino Técnico do Estado do Pará (EETEP), buscaram falar sobre aspectos do movimento surdo e divulgar a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Em Aracaju, ações foram promovidas para celebrar a data com campanhas educativas. Além disso, manifestações aconteceram, a exemplo de Recife, em que manifestantes se reuniram, no Centro da cidade, com o objetivo de debater um projeto de lei que assegurasse escolas inclusivas no Estado. No Pará, alunos surdos da rede estadual realizaram protesto em Altamira, solicitando a contratação de professores com formação em Língua Brasileira de Sinais. Entende-se, nesse contexto, que toda movimentação social, em qualquer esfera, é de extrema importância, pois é sabido que a mudança social é resultado desses movimentos sociais. Na citação trazida a seguir, Perlin (2013, p. 69) reforça o dito:

O movimento surdo é responsável direto pelo novo impasse na vida do surdo contra a coesão ouvinte, pelo sentir-se surdo: em resumo, é o local de gestação da política da identidade surda. É no movimento surdo onde estamos mais próximos da divisão entre poder surdo e poder ouvinte, onde surge uma proximidade dinâmica da identidade surda que denominamos política da identidade, que tem sua força na alteridade e que guarda as fronteiras da identidade surda como tal. Por que surge essa resistência surda? Ela é uma força contra o poder ouvinte de ideologia dominante ouvintista.

Resultado de todas as movimentações sociais são as mudanças já instaladas ou em processo de instalação. Segundo Thomas e Klein (2010, p. 110), os anos da década de 90 foram marcantes, já que “podem ser lembrados como o tempo da mobilização e do

fortalecimento dos movimentos surdos no Brasil”, e isso é visto a partir do aumento do número de associações, assembleias e organizações não governamentais que se organizam para que suas reivindicações sejam atendidas (GARÉ; MASCIA, 2012). Na década em questão, tem-se a oficialização da Libras enquanto língua oficial dos surdos no Brasil, mas vale ressaltar que, apesar de ter sido oficializada pelo governo em 2002, o projeto de lei foi criado em meados de 1993. Essas mudanças podem ser concretizadas no sentido de que, para Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 149),

A mudança social surge, assim, no cenário das possibilidades da realidade social como um imperativo ético e político em favor de pessoas e grupos em desvantagem, um imperativo que se impõe desde que se toma consciência da situação, da condição de opressão ou desfavorecimento.

Esses movimentos sociais resultam, mesmo que paulatinamente, em mudanças sociais, pois, como dito por Magalhães, Martins e Resende (2017), elas servem para uma tomada de consciência e para a mudança.

Olhando para a educação, a nível nacional, pode-se observar um processo de mudança no que se refere à aplicação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). O exame foi criado em 1998, e, em 2000, os surdos tiveram pela primeira vez intérprete de Libras e, somente em 2017, quase duas décadas depois, os candidatos surdos passaram a ter novo auxílio de acessibilidade, a videoprova em Libras. Além disso, nesse mesmo ano, 6 milhões de alunos do Ensino Médio puderam discutir sobre “Desafios para a formação educacional dos surdos no Brasil”, tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2017.

Trazer uma proposta nesse âmbito é oferecer possibilidade de mudanças, já que os que se propuseram a realizar o exame puderam discutir sobre a temática que dá visibilidade aos surdos e os favorece. Ressalta-se, assim, que o ano de 2017 foi de significativas vitórias para a Comunidade Surda, na medida em que uma das suas causas

sociais foi discutida em grande escala, de maneira que isso pode resultar em dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos científicos e muitas outras pesquisas que se preocupam com grupos vulneráveis, buscando, assim, dar visibilidade àqueles que sofrem desigualdades sociais.

Nos anos seguintes, o INEP continuou a ofertar a videoprova e lançou o selo ENEM em Libras, que identifica todo o conteúdo disponível em Língua Brasileira de Sinais, assim como a Plataforma ENEM em Libras, na qual a videoprova pode ser acessada. Ademais, o INEP disponibiliza os vídeos com os enunciados e as opções de respostas da videoprova, permitindo que surdos estudem no mesmo formato acessível em que elas são aplicadas³⁵.

Mesmo que paulatinamente, os surdos têm alcançado algumas respostas em prol da inclusão social, no entanto, ainda se está longe de uma sociedade que procura efetivamente ser inclusiva. A Educação Inclusiva é um caminho para essa inclusão, pois, segundo Zambrano e Pedrosa (2016, p. 566), a educação inclusiva é “uma forma de se acostumar, desde criança, a uma sociedade heterogênea, em que a diversidade é algo normal”. Enquanto não é alcançada tal realidade, é preciso continuar com leis que orientam e defendem, teoricamente, a inclusão, ainda que estejam sendo descumpridas em sua aplicação. Assim são legitimadas as manifestações dos grupos minoritários, a fim de que todos sejam tratados igualmente e que o abuso de poder exercido pelos privilegiados seja minimizado, a ponto de se alcançar uma forma igualitária de tratamento.

3 Orientações metodológicas: dos tipos às categorias

A ACD é um paradigma contemporâneo que dialoga com vários campos do saber para analisar comportamentos sociais atuais, com o intuito de esclarecer como as relações sociais são

35 Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/enem/enem-em-libras>. Acesso em: 02 jun. 2020.

estabelecidas na sociedade. Em linhas gerais, é possível entender a ACD como “um conjunto de abordagem científica interdisciplinares e transdisciplinares para estudos críticos da linguagem como prática social. E este diálogo transdisciplinar objetiva o “mapeamento de conexão entre o uso da linguagem e as relações de poder na sociedade” (VIEIRA; MACEDO, 2018, p. 49). Entretanto, não cabe à ACD apenas analisar tais relações, mas contribuir positivamente para denunciar as relações de desigualdade estabelecidas pelas ideologias e o abuso de poder na sociedade, ou seja, é possível afirmar que essa teoria desvela relações de desigualdade na sociedade, tendo como escopo contribuir com as classes minoritárias. Dessa forma, compreende-se que “a ADC objetiva oferecer suporte científico para estudos sobre o papel do discurso em relação a problemas sociais contextualmente situados” (VIEIRA; RESENDE, 2016, p. 77).

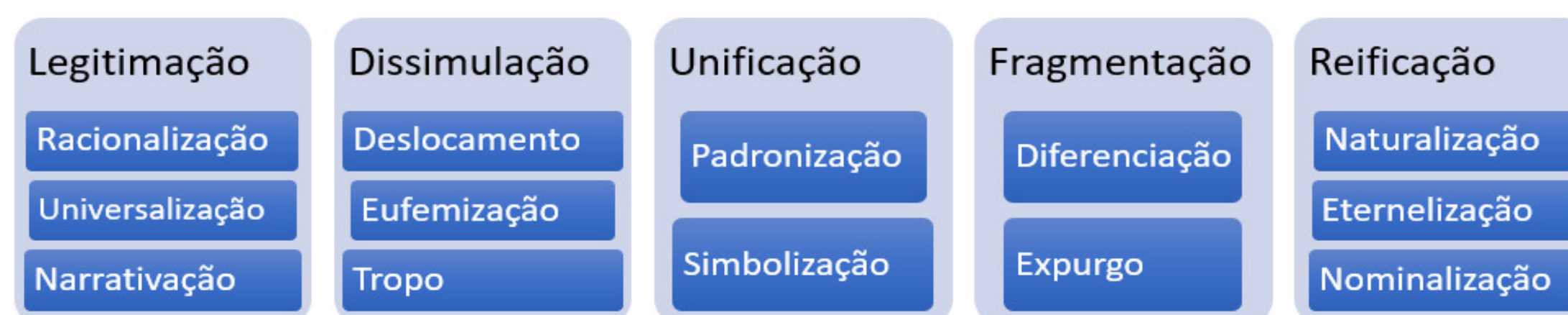
Quanto a este capítulo, o *corpus* é composto por 6 comentários do Facebook, a partir da divulgação do tema da redação do ENEM, em 05 de novembro de 2017. Os comentários foram retirados da página, no Facebook, do MEC (Ministério de Educação e Cultura), órgão responsável pela Política Nacional de Educação, do INEP (Instituto Nacional Anísio Teixeira), que tem por função organizar e elaborar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e da *Folha de São Paulo*, uma das grandes mídias jornalísticas do país. A pesquisa traz à baila como os internautas dessas páginas posicionaram-se diante do tema, tendo como protagonista a comunidade surda, e procurou evidenciar se, nas práticas discursivas dos internautas, a inclusão social é manifestada e como se dão as relações sociais ideológicas.

Como categorias de análise, serão utilizados Thompson (2002), para os estudos dos modos de operação das ideologias, e o sistema da Avaliatividade da Gramática Sistêmico-Funcional.

3.1 Modos de operação das ideologias: contribuição de Thompson

Thompson (2002) assume que a ideologia veicula sentido negativo, pois é por meio dela que as desigualdades são instauradas. Sendo assim, ele se dedicou a apontar mecanismos que os sujeitos utilizam para que, de forma tácita, possam difundir seu modo de ver o mundo e fazer com que os outros também vejam da mesma maneira. Segue um esquema demonstrativo dos mecanismos utilizados para implantar as ideologias:

Esquema 2 – Esquema demonstrativo dos mecanismos de implantação ideológica



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de Thompson (2002).

De acordo com Thompson, o primeiro caminho pelo qual a ideologia pode ser implantada é através da legitimação, em que as relações hegemônicas são vistas com legitimidade. A estratégia utilizada são três, a saber: a racionalização, que consiste em utilizar as legalidades jurídicas para justificar ações; a universalização, que aplica suas ideologias como se estas abrangessem a coletividade social, e a narrativação, que conta histórias e costumes de um povo para sustentar posturas que contribuem para o favorecimento de um grupo sobre o outro.

A dissimulação é um outro processo em que as relações hegemônicas são omitidas, negadas, por meio também de três estratégias: o deslocamento, no qual termos particulares de um grupo referem-se a outro grupo, e isso faz com que o primeiro grupo tenha referências positivas; a eufemização, que faz com que grupos apontem apenas o que for positivo, e o tropo, que se utiliza de figuras

de linguagem como a metonímia para omitir e/ou negar as diferenças entre relações sociais.

O terceiro processo é a unificação, por meio do qual se busca criar uma identidade ímpar que una indivíduos, além de criar uma identidade coletiva que seja padrão para a sociedade. A efetivação deste modelo se dá por dois processos: a padronização – que busca um padrão para a sociedade como um todo – e a simbolização, que procura símbolos que permitam uma identificação coletiva.

A fragmentação, quarto processo, seleciona grupos que possuem forças suficientes para intimidar aqueles que estão no poder. Os dois caminhos utilizados são a diferenciação, que evidencia características que podem desunir grupos ou impedir que os possíveis grupos ameaçadores possam unir-se, ou se utilizam do expurgo para exterminar o grupo que ameace a hegemonia vigente.

A última classificação, a reificação, vislumbra as situações sociais, históricas, como permanentes e não passageiras. São três os processos na reificação: a naturalização, em que determinadas situações são vistas como acontecimento de um mundo natural; a eternalização, em que fenômenos sócio-históricos são vistos como eternos, e a nominalização e a passivação, que buscam apagar atores sociais.

3.2 A Gramática Sistêmico-Funcional: o Sistema da Avaliatividade

O paradigma funcional na linguística se posiciona por uma língua em uso; com esse viés, muitos campos surgiram na área da linguagem, e pode ser apontada, dentre essas teorias, a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF). Para a análise a ser desenvolvida neste estudo, será utilizado o Sistema de Avaliatividade dessa gramática descritiva.

O Sistema de Avaliatividade representa ação inerente ao ser humano. O sujeito, por meio da linguagem, está sempre a avaliar as

situações no ato de suas interações. A Avaliatividade almeja ressaltar marcas que os sujeitos deixam ao avaliar as diferentes situações em que estão inseridos (VIAN JR., 2010). Há três subsistemas, os quais contribuirão para esclarecer determinadas atitudes no ato da interação. O primeiro deles é a atitude, cuja explicação dada por Almeida (2010, p. 99) é: “subsistema do sistema de avaliatividade responsável pela expressão linguística das avaliações positivas e negativas, que abrange três regiões semânticas: a emoção, a ética e a estética”. Ou seja, a atitude, grosso modo, corresponde a avaliações, positivas ou negativas, que o sujeito faz em suas interações, estando, por sua vez, inserida em três campos semânticos: afeto, julgamento e apreciação.

A avaliação de afeto é uma avaliação realizada por meio de sentimentos, emoções, tendo por base verbos, advérbios e adjetivos. Segundo Avelar e Azuaga (2003, p. 33): “A manifestação das emoções reside na subjectividade individual do falante/escrevente que, por decisão ou necessidade própria, inscreve a sua presença no processo comunicativo”. Ainda dentro do sistema da atitude está o julgamento. Nesse subsistema, há avaliação do comportamento dos sujeitos que, do ponto de vista do julgador, burlam as regras que supostamente eram para ser seguidas. Se o produtor do discurso crê em determinada ideologia, acredita, obviamente, que sua postura ideológica é a correta e que aquele que porventura fira determinados princípios deve ser alvo de julgamento. Este tipo de avaliação é pautado nos comportamentos das pessoas tendo por base normas e convenções sociais estabelecidas por instituições como Estado, Igreja, Escola etc. (ALMEIDA, 2010). Por fim, há avaliação no campo semântico da apreciação. De maneira descritiva, além de atitudes humanas, também são avaliados objetos e instituições, seja positiva ou negativamente.

Na avaliatividade, ainda há dois subsistemas, como o engajamento e a gradação. O engajamento é entendido como a busca de uma outra voz dentro do discurso (BAKHTIN, 2003). Dessa maneira, o

discurso é constituído por outros discursos, por outras vozes, e, no sistema de engajamento, será feita a busca, o diálogo, com essas outras vozes.

A gradação, último Sistema de Avaliatividade, consiste em enfatizar ou não uma determinada avaliação. Ou seja, funcionará como um recurso que permite dar ênfase, suavizar, amplificar a avaliação. Se o sujeito intensifica de maneira gradativa, a avaliação está pautada na força. Isso se dá porque, na Língua Portuguesa, há palavras que denotam um mesmo sentido, mas que podem atribuir graus diferentes (MARTIN; WHITE, 2005).

4 Análise: há, de fato, uma mudança sendo estabelecida?

Na comunidade surda, é possível verificar que as mudanças estão, aos poucos, sendo estabelecidas na sociedade. De acordo com os estudos de Saco (2006), já mencionado, pode-se perceber que a Comunidade Surda percebeu que há a necessidade de uma mudança social e que algumas movimentações são realizadas em busca de direitos. Prova disso está nos seminários e congressos realizados, anualmente, pelo COINES, uma vez que neles são discutidas referências políticas e práticas sociais referentes à vida dos surdos na sociedade. Além disso, há uma forte presença de marchas sociais que cobram os direitos dos surdos. Ou seja, essa minoria já despertou para a necessidade de se organizar e cobrar seus direitos.

Uma grande conquista dos surdos, que foi pautada em reivindicação, foi o reconhecimento da Libras como língua oficial de sua comunidade. O projeto de lei foi criado em 1993 e foi oficializado somente em 2002, através de marchas e passeatas que pressionaram o governo a decretar essa lei³⁶. Presume-se então que uma mudança

36 Disponível em: <http://www.ines.gov.br/component/content/article/80-ciencia-e-tecnologia/845-sobre-o-coines?Itemid=101>. Acesso em: 02 jun. 2020.

significativa foi instalada: primeiramente, perceberam a necessidade de se organizarem, de cobraram e, por fim, foram parcialmente atendidos. Partindo do pressuposto de que a Libras não foi aceita por todos, pois poucos ouvintes procuram aprender a língua, e de que leis que obrigam o uso da Libras nos estabelecimentos públicos não são efetivadas, pode-se dizer que a mudança foi parcialmente estabelecida, mas não se pode ignorar a grande vitória dos surdos quando a Libras foi reconhecida.

Os surdos requerem, atualmente, o ensino de Libras nas escolas, contudo há, certamente, um longo caminho pela frente. Tal afirmação pode ser corroborada a partir da recepção dos candidatos quanto ao tema do ENEM 2017: “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, em que muitas pessoas não avaliaram o tema positivamente. Observem-se, a seguir, os comentários retirados da página, no Facebook, do MEC, do INEP e da *Folha de São Paulo* quando da divulgação da temática proposta em 2017:

Exemplos 01:

1a: INEP: Quem escolheu esse tema para redação só pode ter pensado em beneficiar alguém da, desemprego, a droga que invade os lares, meio ambiente?? escolheram esse tema pra beneficiar alguém família dela ou não tem experiencia no ENEM. é como escolher um tema como ALTISMO., ALZHEIMER, MAL DE PARKINSON. São temas muito especificos. Porque não violência que assola a todos

1b: INEP: Absurdo!! Isso é matéria pra pedagogo e psicólogo. Bem vindo ao novo ensino médio emburrecedor de jovens. Nada pra refletir, fazer análise crítica. Essa porra de governo golpista não quer jovens pensantes. Não quer jovens defendendo seus direitos, os direitos humanos. Governo de velhos corruptos, cobras peçonhentas que planejam destruir uma geração, um país com o único objetivo de lucro. Povo que pensa, não é enganado. Então se propõe a emburrecer esse povo

1c: MEC: O pau quebrando no país... A juventude precisando pensar e refletir sobre a série de atrocidades diariamente jogadas na nossa cara e o tema da redação é pífio. Digo isto porque temos políticas para inclusão. Estou desapontado com o tema.

Ao observar os comentários, é possível identificar que há, ainda, pessoas que não consideram que a temática é importante e que ações que favoreçam uma possível mudança também estão distantes, pois sequer foi possível enxergar as necessidades de mudança para uma minoria linguística. No bloco dos exemplos 01 (a, b e c), os sujeitos se posicionam solicitando que se discuta sobre uma temática que seja generalizante, ou seja, que os englobe, que se sintam inseridos, por isso, no exemplo 1a, dispara “Porque não violência que assola a todos” e, nada satisfeito, aponta que as minorias não devem ser evidenciadas, pois, segundo o autor do comentário, é algo específico (não tem a ver com todos). Em linhas gerais, pode-se perceber uma ideologia velada de poder, já que é pertinente trazer uma temática que o favoreça e, ao mesmo tempo, reforce grupos majoritários, fazendo com que continuem sendo privilegiados. Já as minorias devem continuar esquecidas, vivendo as dificuldades que as assolam e os desrespeitos pelos direitos que lhes são negados. Ainda interpreta que o tema foi uma indicação realizada por alguém que, possivelmente, tenha um parente surdo, evidenciando, assim, pouca empatia. Também acusa o MEC/INEP de ter escolhido o tema por estar beneficiando alguém próximo. Esse tipo de atitude evidencia que ainda existem pessoas que não tomaram conhecimento de que há necessidade de mudança social e que essa maneira (discriminatória) de agir gera um apagamento da comunidade surda e de outras minorias. Logo, tal atitude é um retrato da manutenção da desigualdade social sustentada por muitos, o que é visto a partir de um claro mecanismo negativo da ideologia dominante (THOMPSON, 2002).

O segundo comentário retirado da página do INEP (1b) trilha o mesmo percurso preconceituoso. Avalia o tema negativamente e desloca a discussão para um outro público, “pedagogo e psicólogo”,

estratégia essa que é pautada no que Thompson chamou de Fragmentação, que secciona quem possui força para intimidar, indica quem está no poder. Nesse caso, os pedagogos e psicólogos, como *experts*, são os únicos com propriedade para discutir sobre inclusão, todavia, nas entrelinhas, é possível perceber a razão pela qual eles estão habilitados: trata-se de um grupo restrito que não promoverá uma grande visibilidade, então os surdos continuarão sem privilégios e o poder hegemônico continuará instalado, ou seja, os ouvintes continuarão tendo privilégios sobre os surdos, haja vista que essa discussão não sairá dos bancos das universidades, só cabendo a especialistas e não aos outros cidadãos. Além disso, o autor do comentário cobra que os jovens façam análises sobre o que os beneficia: os direitos humanos. Ele se esquece de que dentro desses direitos estão os surdos e todas as outras minorias. E, mais uma vez, apaga essa minoria e condiciona os direitos humanos aos privilegiados. É também trazido à tona que a sociedade não pode discutir sobre inclusão e há um afastamento de responsabilidade inclusiva complementada pelas ideias implícitas de que não existe necessidade de discutir e de que não há benefícios para os jovens em discutir sobre um desafio que assola os surdos, alienando os jovens de enxergar as realidades sociais. Ao invés disso, a discussão é vista como mecanismo de emburrecimento e não como um caminho reflexivo que resultará numa possível mudança social. Esse posicionamento assegura que a inclusão não é pertinente, pensada e nem sequer deve ser discutida, assim distanciando a empatia da inclusão, da solidariedade.

O terceiro comentário (1c) não é diferente dos dois anteriores. Nele, o autor avalia o tema como “pífio”, ou seja, de pouco valor, e ainda alega que há políticas públicas voltadas para a inclusão. Se, de fato, houvesse políticas públicas efetivadas, o tema não teria como palavra-chave “DESAFIOS”, que nada mais é do que um obstáculo que deve ser vencido. No entanto, esse desafio tem como caminho a provocação de discussões, reflexões, sugestões e até mesmo possíveis soluções ofertadas pelos alunos nas suas

redações. Entretanto, em ambos os comentários, o tema é avaliado como “pífio” e “muito furtivo”. São adjetivos que denotam pouca importância e também desconhecimento da causa social e ambos justificam seus posicionamentos salientando que “O pau quebrando no país... precisando pensar e refletir sobre a série de atrocidades diariamente jogadas na nossa cara” e “Foge a temática do que vem acontecendo no país, evitando assim que se discuta e que se busque saber mais... Parabéns pela formação de estudantes cada vez mais distantes das discussões realmente relevantes para o futuro da nação”.

Vale não silenciar, por outro lado, que o que se lê, nesses exemplos, são posicionamentos que se preocupam com a realidade coletiva do país. Nesse período, 2017, o Brasil estava imerso numa forte crise política, que perdura até o momento (2020), e estavam em evidência discussões em torno de: denúncias contra o então presidente Michel Temer, condenação do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, aprovação da reforma trabalhista, reforma política, reforma da previdência. Ou seja, o Brasil estava imerso num cenário caótico. Contudo, não se deve apagar que as minorias, além de estarem vivenciando essa realidade, também tinham/têm suas realidades particulares, tinham/têm os desafios sociais que precisam ser discutidos e vencidos. Porém, há aqueles que pensam em favorecer a si mesmos e o grupo ao qual pertencem. Assim, possivelmente, os autores desses comentários veem apenas os “desafios” corriqueiros do Brasil, como a corrupção, e sua visão de mundo não permite que outros grupos resolvam desafios mais excludentes do que os seus. Para eles, é necessário que sejam discutidos temas relevantes, lê-se: temas que os favoreçam. Há, evidentemente, distanciamento de causas sociais quando se diz que “Há políticas públicas para inclusão”, e vale reforçar que, se assim houvesse, não haveria uma desigualdade social tão profunda no cenário brasileiro. Isso reforça, mais uma vez, que existe um distanciamento dos autores dos comentários em relação à realidade das minorias, pois eles acreditam que há políticas públicas efetivas no Brasil.

Apesar de existirem comentários que evidenciem uma ideologia velada e pautada na negação das minorias, há também comentários que expõem a visibilidade dos surdos, como os trazidos a seguir:

Exemplos 02:

2a: Folha: Mas muito importante falar da situação que a maioria desconhece, tenho um pai que tem problema de surdez e ele se sente muitas vezes excluído da sociedade, mas isso está mudando ou vai com iniciativas iguais a está!

2b: INEP: Achei super importante abordar este tema, tenho visto muitos criticando o tema por não terem conhecimento sobre o assunto. Ninguém precisa falar sobre isso ou ter conhecimento sobre, pois está no nosso dia a dia, milhares de pessoas deficientes auditivas passam dificuldades por falta de comunicação, todos nós já presenciamos pessoas surdas em mercados, na rua, bancos, e a dificuldade que elas têm são enormes, principalmente na educação que quase não tem estrutura para eles, o tema falou tanto da educação do nosso país que de maneira geral é precária + uma minoria que sofre com isso, o tema foi genial, sou filha de surdos e sei como debater sobre tal assunto é importante. Fiz a redação e achei muito bom. (sem contar que no próprio comando da redação estava totalmente explícito o assunto, foi um assunto simples que se entende simplesmente na leitura do texto para a argumentação).

2c: MEC: PARABÉNS MEC!! Pela relevância do tema!! Maravilhoso!! Em nome todos os surdos, com os quais eu tenho tido o grande desafio e prazer de lecionar música, e que enfrentam dia a dia a dura realidade do despreparo da sociedade para lidar com essa realidade os saúdo pela abordagem!

Diferentemente dos comentários pautados na indiferença para com as minorias e no silenciamento delas, como nos exemplos 1a, 1b e 1c, há os comentários retirados do mesmo suporte, o Facebook, que acreditam na importância da discussão. No comentário na

página da *Folha de São Paulo* (2a), o autor apresenta-se como um filho de surdo, logo seu posicionamento é embasado numa realidade próxima e aponta quão importante é discutir sobre essa temática, pois, por experiência, sabe o quanto seu parente é excluído. Além disso, o autor crê que uma possível mudança social acontece a partir do momento em que se discute sobre minoria, deixando claro que tal discussão desencadeará e permitirá que a mudança, que está num processo, seja efetivada. Do ponto de vista ideológico, pode-se ver que há uma empatia com o grupo ao qual não pertence, mas com o qual convive. Dessa maneira, fica claro que o tema é visto positivamente por essa razão e se confirma o que Thompson (2002) diz: sentidos veiculados no texto são ideológicos e servem para interesses particulares, bem como para estabelecer e manter relações de dominação. Ou seja, existe um interesse “particular”, na medida em que a condição minoritária está muito próxima da realidade do autor do comentário. O mesmo acontece com o segundo comentário, em que o autor também se apresenta como prole de surdos.

No segundo comentário (2b), fica claro que há um engajamento e conhecimento da realidade dos surdos. O tema é avaliado como “super importante”, ao mesmo tempo que é trazido à tona o quanto os surdos sofrem nos mercados, nos bancos, na rua, quando não deveria ser assim, pois há a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que preconiza a necessidade de acessibilidade em repartições públicas através da Libras, contudo isso não ocorre, o que é perceptível por meio da “denúncia” do autor do comentário. Em relação ao tema do ENEM, o participante sinaliza que o desafio não compete somente aos surdos, mas também aos ouvintes. Entretanto, alerta que não há estrutura para eles (surdos) e que essa minoria sofre por falta de educação de qualidade.

O terceiro e último comentário (2c) segue na mesma direção, uma vez que o autor também se sente enlevado e acredita que o tema foi “maravilhoso”, parabenizando o MEC em nome da comunidade com

a qual convive, a surda. E isso se dá por conhecimento de causa, por ter sido professor de música de alunos surdos. Concorde-se, assim, com tal sujeito discursivo sobre o enfrentamento diário dos surdos, que é duro, pois a sociedade não está preparada para acolher os diferentes, daí a exclusão. Quanto a esse aspecto, o próprio Ortúzar (2016), antropólogo social, afirmou que, da mesma forma que as ordens sociais produziram suas vítimas de exclusão, também devem ser capazes de promover soluções através de estratégias efetivas para encarar essas injustiças produzidas.

Essas leituras feitas até aqui dos exemplos fundamentam-se na ACD, considerando-se seu olhar crítico pautado no objetivo de denunciar relações sociais que se pautam em desigualdades sociais, ao contrário, por exemplo, dos exemplos do grupo 01, que reforçam a exclusão. Por outro viés, ao denunciar essas desigualdades, tem-se a meta de contribuir com a minoria linguística em questão, a qual é alvo de exclusão social (VIEIRA; MACEDO, 2018), como notado no segundo grupo de comentários, em que, por experiência de vida, seus autores se comprometem no sentido de que sua voz seja a voz das reivindicações dos surdos por direitos sociais.

Considerando a perspectiva da ASCD, uma abordagem nacional da ACD, e tendo em vista os estudos que tratam sobre as mudanças sociais, pode-se perceber que há, no cenário atual, indícios de uma mudança social, pois, segundo Saco (2006), as mudanças são concretizadas a partir do momento em que se observa que o estabelecido já não atende de forma satisfatória às necessidades de todos os cidadãos. Assim, existe uma percepção de necessidade de mudanças, valendo ressaltar que, embora poucas, mas significativas, as mudanças estão sendo estudadas e instaladas para, em seguida, serem efetivadas. As primeira e segunda fases (Iniciação à mudança e Ação orientada à mudança) foram sustentadas por profissionais surdos e ouvintes que se mobilizaram em movimentos sociais, estabelecendo estratégias, metas e objetivos alinhados de maneira tal que tiveram como resultado a promulgação da Lei e do Decreto

da Libras (BRASIL, 2002, 2005; GARÉ, 2016). Ainda que a luta por melhoria não tenha se encerrado, acredita-se que o ENEM 2017 tenha sido mais um forte ganho dessa comunidade (indícios da 3ª fase: um dos resultados da mudança).

Os conflitos sociais, as competições e as contradições advindos do desrespeito para com grupos vulneráveis geram tensões que podem resultar em mudanças provocadas por esses grupos prejudicados em busca de equidade social (BAJOIT, 2006). É possível classificar, segundo o sociólogo em estudo, que a comunidade surda vivenciou intercâmbios conflitivos, pois foi necessário o grupo intervir para que dinâmicas sociais fossem transformadas. Note-se, por exemplo, que mesmo a ação de escrever uma redação do ENEM que evidenciava os surdos foi palco de controvérsias discursivas. Como já dito aqui, o abuso do poder é “violação de normas e valores fundamentais” (VAN DIJK, 2017, p. 29) de uns pela ascensão de outros, e por essa razão surge o intercâmbio conflitivo, na medida em que o grupo de “perdedores” não suporta essa situação por muito tempo e busca mudanças sociais que sejam favoráveis a si.

Fairclough (2008) afirma que as mudanças que acontecem nos eventos discursivos influenciam e são influenciadas por mudanças socioculturais. Mudanças envolvem maneiras de contravenção e cruzamento de fronteiras ou mesmo deslocamentos delas. As convenções podem ser organizadas em combinações novas, que podem deixar marcas nos textos por seu grau de formalidade ou informalidade, como também por seu uso de lexias positivas ou negativas, de marcadores de autoridades, de lexias de preconceito e de avaliação.

Considere-se, na tessitura textual, a proposta da Gramática Sistêmico-Funcional através do afeto, do julgamento e da apreciação. Para tanto, o quadro a seguir com exemplos de avaliatividade é ilustrativo.

Quadro 1 – Avaliatividade nos exemplos dos grupos 01 e 02

Avaliatividade nos exemplos do grupo: 01	Avaliatividade nos exemplos do grupo: 02
<p>1a: INEP. Quem [...] escolheram esse tema pra beneficiar alguém família dela ou não tem experiencia no ENEM. é como escolher um tema como ALTISMO., ALZHEIMER, MAL DE PARKINSON. São temas muito específicos. Porque não violência que assola a todos.</p>	<p>2ª: Folha: Mas muito importante falar da situação que a maioria desconhece, tenho um pai que tem problema de surdez e ele se sente muitas vezes excluído da sociedade, mas isso está mudando ou vai com iniciativas iguais a está!</p>
<p>Comentário: julgamento negativo acerca dos responsáveis pela temática do ENEM.</p>	<p>Comentário: o afeto resulta de sua experiência por ter familiar surdo: “tenho um pai que tem problemas de surdez”. A apreciação traz avaliação positiva pela iniciativa do INEP, visualizando, com a escolha da temática, uma mudança social.</p>
<p>1b: INEP: Absurdo!! Isso é matéria pra pedagogo e psicólogo. Bem vindo ao novo ensino médio emburrecedor de jovens. Nada pra refletir, fazer análise crítica. Essa porra de governo golpista não quer jovens pensantes. Não quer jovens defendendo seus direitos, os direitos humanos. Governo de velhos corruptos, cobras peçonhentas que planejam destruir uma geração, um país com o único objetivo de lucro. Povo que pensa, não é enganado. Então se propõe a emburrecer esse povo</p>	<p>2b: INEP: Achei super importante abordar este tema, tenho visto muitos criticando o tema por não terem conhecimento sobre o assunto. [...] o tema foi genial, sou filha de surdos e sei como debater sobre tal assunto é importante. Fiz a redação e achei muito bom. (sem contar que no próprio comando da redação estava totalmente explícito o assunto, foi um assunto simples que se entende simplesmente na leitura do texto para a argumentação).</p>
<p>Comentário: julgamento negativo do governo através de lexias negativas e de baixo calão: “porra”, “corruptos”, “cobras peçonhentas”. O afeto é identificado em expressões inflamadas: “absurdo!”, e a apreciação também se manifesta ao avaliar instituições negativamente: “ensino médio emburrecedor”.</p>	<p>Comentário: a gradação (super) acentua o afeto pela escolha do tema de forma positiva: “achei super importante abordar o tem”, “o tema foi genial”. A avaliação positiva da temática se destaca também na apreciação de que a redação foi boa, “um assunto simples que se entende simplesmente na leitura do texto para a argumentação”.</p>
<p>1c: MEC: O pau quebrando no país... A juventude precisando pensar e refletir sobre a série de atrocidades diariamente jogadas na nossa cara e o tema da redação é pífio. Digo isto porque temos políticas para inclusão. Estou desapontado com o tema.</p>	<p>2 c: MEC: PARABÉNS MEC!! Pela relevância do tema!! Maravilhoso!! Em nome todos os surdos, com os quais eu tenho tido o grande desafio e prazer de lecionar música, e que enfrentam dia a dia a dura realidade do despreparo da sociedade para lidar com essa realidade os saúdo pela abordagem!</p>
<p>Comentário: o afeto demonstra um sentimento negativo de decepção: “Estou desapontado com o tema”. A apreciação do tema é negativa, o que é demonstrado através da lexia “pífio”.</p>	<p>Comentário: o afeto, com carga emocional positiva, é explicitado pelo uso de interjeições, principalmente no início do comentário: “PARABÉNS MEC!! Pela relevância do tema!! Maravilhoso!!”. A apreciação em relação ao MEC e ao tema recebe gradação pela escolha de lexias que demonstram a grandeza do acontecimento: “relevância” e “maravilhoso”.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras:

Uma gramática de uso como a GSF oferece recursos suficientes para, através dos aspectos linguísticos, serem analisados os posicionamentos ideológicos de grupos que se posicionam favoráveis ou não à inclusão social. As lexias escolhidas denunciam de que

lado um indivíduo está de uma causa social. Assim, uma leitura discursiva e social, em ACD, recebe o reforço de uma análise textual de uma gramática descritiva. O julgamento, o afeto e a apreciação negativos desmascaram indivíduos que negam o direito de minorias, ao passo que essas mesmas categorias da avaliatividade, em sua perspectiva positiva, retratam os discursos e compromissos sociais de cidadãos engajados com a causa das minorias.

Últimas palavras (?)

A partir do que fora discutido, pode-se afirmar que a Comunidade Surda tem um histórico e um presente calcados em desafios, lutas, exclusões. Os surdos, como outras minorias, ao longo da história, conseguiram, paulatinamente, direitos que lhes são “prometidos”, mas nem sempre são cumpridos. Esses direitos são negados por conta das ideologias, das hegemonias, do abuso de poder de grupos privilegiados. Esses grupos têm práticas que excluem, ignoram a realidade das minorias, e isso se dá por conta das ideologias que velam práticas excludentes. Por essas razões, o posicionamento da ACD é acionado para desvelar ideologias excludentes, e, juntamente com a ASCD, observam práticas sociais e como as mudanças são instaladas socialmente. Desse modo, pode-se afirmar que essas teorias são vistas como solidárias para com as minorias, pois denunciam e desvelam desigualdades sociais.

Ao longo deste capítulo, foi possível observar um pouco da história dos surdos ao longo do tempo e como eles têm conquistado seu espaço. Além disso, a partir da análise dos comentários, pode-se desvelar que, ideologicamente, há quem veja essa minoria com direito ou necessidade de inclusão, como também se nota o inverso, pois muitos, por conta das ideologias que asseguram o pensamento somente na bolha social a que pertencem, veem o surdo através do espelho da exclusão.

Ainda dentro da discussão, foi possível perceber avanços paulatinos, porém significativos, no que concerne aos surdos e um embate entre aqueles que acreditam que o tema proposto pelo

ENEM 2017 seja positivo, vendo o surdo como uma minoria que necessita de inclusão, e aqueles que desacreditam ou diminuem a importância do tema. Nesse embate, há a primeira sinalização de mudança social, visto que toda mudança social inicialmente é pautada por quem acredita que há necessidade de mudança e por quem não acredita. Assim, os primeiros passos foram dados: houve uma percepção da necessidade da mudança a partir do tema proposto pelo ENEM e também houve a discussão e um embate em torno do que a comunidade surda representa e deve alcançar. É a partir dessa percepção e dessa discussão que os surdos alcançarão medidas que os favoreçam, entretanto, isso deverá ocorrer por meio de movimentos sociais, reivindicações e diminuição da força de grupos hegemônicos, pois são eles que lutam ideologicamente para manter o silenciamento das minorias.

Referências

ALMEIDA, F. A. S. D. P. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. *In: VIAN JR., O.; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, F. A. S. D. P. (org.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.*

AVELAR, A.; AZUAGA, L. A Teoria da Avaliatividade: breve apresentação. *In: AZUAGA, L. (org.). **Relatos de Viagens – Representações e Codificações Linguísticas de Portugal no Século XIX**. v. 2. Centro de Estudos Anglísticos da Universidade de Lisboa, 2003.*

BAJOIT, G. **Tudo muda**: proposta teórica e análise da mudança sociocultural nas sociedades ocidentais contemporâneas. Lisboa: Unijaí, 2006.

BAJOIT, G. La tiranía del “grand ISA”. **Cultura y representaciones sociales**, ano 3, n. 6, p. 13, mar. 2009. Disponível em: <http://journals.unam.mx/index.php/crs/article/view/16378/15584>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1997].

COSTA, M. P. R. Orientações para ensinar o deficiente auditivo a se comunicar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 53-62, 1994.

DIAS, V. L. L. **Rompendo a barreira do silêncio**: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

GARÉ, R. M. R.; MASCIA, M. A. A. Os movimentos sociais e seus impactos na produção de documentos oficiais e nas atuais discussões sobre a educação dos surdos no Brasil. *In*: **III Seminário Interno de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação**, 2012, Itatiba. Cultura Digital e os desafios da Educação Contemporânea. Itatiba: USF, 2012.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 5. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

KINSEY, A. A. **Report of the proceedings of the International Congress of the Education of the Deaf held at Milan**. September 6th-11th. London: W. H. Allen & Co, 1880.

LACERDA, C. B. F. de. A prática fonoaudiológica frente às diferentes concepções de linguagem. **Revista Espaço**, Instituto de Educação de Surdo, v. 10, p. 30-40, 1998.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2017.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. **The language of evaluation**: appraisal in English. New York: Palgrave, 2005.

ORTÚZAR, P. **El poder del poder**: repensar la autoridad en tiempos de crisis. Santiago: Tajamar Editores, 2016.

PEDROSA, C. E. F. **Análise crítica e abordagem sociológica e comunicacional do discurso**, 2012. Disponível em: www.filologia.org.br. Acesso em: 10 fev. 2018.

PEDROSA, C. E. F. **Análise crítica do discurso**: uma proposta para a análise crítica da linguagem: origem da análise crítica do discurso resumo histórico. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/3/04.html>. Acesso em: 10 fev. 2018.

PEDROSA, C. E. F. **Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD)**: uma corrente para fazer Análise Crítica do Discurso. Parte 1: Herança teórica da Sociologia (Aplicada) para a Mudança Social. 2012. Disponível em: www.ascd.com.br. Acesso em: 10 fev. 2018.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, C. B. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

POKER, R. B. Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo: uma análise na perspectiva da epistemologia genética. **Interatividade**, Andradina, v. 2, n. 2, p. 82-91, 2002.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2016.

REZENDE, M. C. **Atitudes em relação ao idoso, à velhice pessoal e ao portador de deficiência física em adultos portadores de eficiência física.** 2001. Dissertação (Mestrado em Gerontologia), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

ROCHELLE, E. L. **Le Congrès de Milan pour l'amélioration du sort des sourds- muets; rapport adresse a M. Eugène Pereire.** Paris: M. Saint-Jorre, 1880.

SACO, A. **Sociología aplicada al cambio social.** Madrid, España: Andavira Editora, 2006.

THOMAS, A. da S.; KLEIN, M. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação** – Educação de Surdos, Faculdade de Educação – UFPel, Pelotas: Ed. UFPel, ano 19, n. 36, p. 107-131, mai.-ago. 2010.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna:** Teoria social da mídia. Tradução Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAN DIJK, T. A. Discurso, poder e acesso. *In:* HOFFNAGEL, J.; FALCONE, K. (org.). **Discurso e poder.** São Paulo: Contexto, 2017.

VIAN JR., O.; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, F. A. S. D. P. (org.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa.** Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

VIANA, N. **Os movimentos sociais.** Curitiba: Prismas, 2016.

VIEIRA, J. A.; MACEDO, D. S. Conceitos-chaves em Análise de Discurso Crítica. *In:* BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. de (org.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas.** São Paulo: Parábola, 2018.

XVII Congresso Internacional e XXIII Seminário Nacional do INES.
Disponível em: <http://www.ines.gov.br/coines>. Acesso em: 02 jun. 2020.

ZAMBRANO, R. C.; PEDROSA, C. E. F. Conceitos de identidade surda no discurso midiático sobre a inclusão educativa na Alemanha. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 55, n. 3, p. 565-590, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/86507>. Acesso em: 10 fev. 2018.

O significado acional em Salman Rushdie: uma análise crítica do discurso literário pós-colonial

Vanusa Benício LOPES

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Claudiana Nogueira de ALENCAR

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Introdução

A literatura pós-colonial inglesa é representada por autores como V. S. Naipaul, Nadine Gordimer (Prêmio Nobel de Literatura em 1991), Ruth Praver Jhabvala, Salman Rushdie, Angela Carter e Kazuo Ishiguro. Dentre esses autores que se destacaram neste estilo literário, escolhemos como nosso alvo de estudo a obra *Imaginary Homelands* de Salman Rushdie, que, como os intelectuais do pós-colonial nasceu num país colonizado – a Índia – e migrou para o país colonizador – a Inglaterra.

Sendo ainda poucas, nos meios acadêmicos brasileiros, as análises de textos literários, vistos à luz da teoria pós-colonial, nossa proposta de análise crítica do discurso literário de Salman Rushdie e de sua identidade cultural, procura averiguar as características do pós-colonialismo, presentes na obra *Imaginary Homelands* de 1992.

Como toda pesquisa em Análise de Discurso Crítica parte da percepção de um problema social que, em geral, baseia-se em relações de poder e na naturalização de discursos particulares como sendo universais, esta análise da coletânea de *Imaginary Homelands* de Salman Rushdie, como uma obra representativa da literatura pós-colonial, parte da percepção do racismo cultural como um problema que tem gerado muitos conflitos na sociedade contemporânea.

Nosso objetivo é realizar uma análise crítica do discurso investigando de que modo o discurso literário de Salman Rushdie, através do significado acional, identifica diferenças e caracteriza as pessoas que migram de sua terra natal.

Esperamos, com este estudo, poder contribuir para a conscientização do papel dos estudos linguísticos na realização de mudanças sociais, pois, como nos diz Fairclough, a consciência é o primeiro passo para a emancipação humana.

1 Análise de Discurso Crítica

O termo “Análise de Discurso Crítica” foi criado pelo linguista britânico Norman Fairclough, da Universidade de Lancaster, em um artigo publicado em 1985 no periódico *Journal of Pragmatics*. Quanto ao vínculo com outras disciplinas pode-se afirmar que a ADC dá continuidade aos estudos da chamada linguística crítica, desenvolvidos na década de 1970, na Universidade de East Anglia. A ADC consolidou-se como disciplina no início da década de 1990, quando se reuniram, em um simpósio realizado em janeiro de 1991, em Amsterdã, Teun Van Dijk, Norman Fairclough, Gunter Kress, Theo Van Leeuwen e Ruth Wodak (RESENDE; RAMALHO, 2006).

A análise de discurso crítica busca investigar a continuidade e a transformação social tanto em um aspecto mais abstrato, em um nível mais estrutural, quanto a continuidade e a transformação que acontece em textos, em particular. A ligação entre essas duas preocupações está no modo como textos são analisados a partir da concepção crítica. Nessa abordagem, a análise de texto não é vista apenas como análise linguística, pois inclui o que Fairclough chama de “análise interdiscursiva”, quer dizer, ver os textos como discursos, gêneros e estilos que se articulam.

Em oposição à tradição de Chomsky, mais influente dentro da linguística, Fairclough (2003), dentro da literatura sobre análise de texto, focaliza a Linguística Sistêmica Funcional que está

profundamente preocupada com a relação entre a língua e outros elementos e aspectos de vida social, e seu ponto de vista sobre a análise linguística de textos sempre é orientada para o caráter social dos textos.

A Linguística Sistêmica Funcional (LSF) de Halliday refere-se a uma teoria da linguagem que, aliada à ADC como dimensão de análise linguística, trata a linguagem como um sistema aberto, percebendo os textos não apenas como são estruturados no sistema, mas também potencialmente inovadores do sistema: toda instância discursiva “abre o sistema para novos estímulos de seu meio social” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 141). Dessa forma, percebe-se que a linguagem é vista como um sistema aberto a mudanças socialmente orientadas, e possui uma capacidade teoricamente ilimitada de construir significados a partir das escolhas de estruturas linguísticas realizadas pelos falantes das línguas naturais.

Nesse sentido, percebe-se que a relação entre as funções sociais da linguagem e a organização do sistema linguístico é, para Halliday (1973 *apud* RESENDE; RAMALHO, 2006), um traço geral da linguagem humana, havendo, assim, a necessidade de se estudar os sistemas internos das línguas naturais sob o ponto de vista das funções sociais. As abordagens funcionais da linguagem, por sua vez, têm enfatizado seu caráter multifuncional e, assim, Halliday (1991 *apud* RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 57) registra três macrofunções que atuam simultaneamente em textos: ideacional, interpessoal e textual.

A função *ideacional* da linguagem é sua função de representação da experiência, um modo de refletir a “realidade” na língua: os enunciados remetem a eventos, ações, estados e a outros processos da atividade humana através de relação simbólica. A função *interpessoal* refere-se ao significado do ponto de vista de sua função no processo de interação social, da língua como ação. A terceira função apresentada por Halliday é a *textual*: aspectos gramaticais, estruturais, que devem ser analisados no texto com vistas ao fator funcional (RESENDE; RAMALHO, 2006).

Segundo Resende e Ramalho (2006, p. 58), “as três macrofunções são inter-relacionadas, e os textos devem ser analisados sob cada um desses aspectos. Isso significa que todo enunciado é multifuncional em sua totalidade, ou seja, serve simultaneamente a diversas funções”.

Fairclough (1992), em suas propostas para análise de discurso, redimensiona a LSF, fazendo algumas modificações a partir de suas intenções de análise. Em *Discourse and Social Change*, o autor propõe a separação da função interpessoal apresentada por Halliday em duas outras funções: a função identitária que se “relaciona com os modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso”; a função relacional, que se refere a “como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 92).

O autor justifica que essa alteração na teoria está relacionada com a importância do discurso na constituição, reprodução, contestação e reestruturação de identidades, que não é percebida pelas funções tal como Halliday as apresenta, uma vez que a função de identidade é marginalizada “como aspecto menor da função interpessoal” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 209).

Fairclough (1992) propõe, em *Discourse and Social Change*, um modelo tridimensional de Análise de Discurso, que compreende a análise da prática discursiva, do texto e da prática social. A separação dessas três dimensões, no modelo proposto por Fairclough em 1989 e aperfeiçoado em 1992, é analítica: serve especificamente para a organização da análise. Em uma versão desse aparato, Chouliaraki e Fairclough (1999) mantêm as três dimensões do discurso, no entanto, de maneira mais sofisticada na análise, e com um fortalecimento da análise da prática social. Dessa forma, o discurso passou a ser visto como um momento das práticas sociais.

Fairclough (2003) amplia o diálogo teórico entre a ADC e a LSF. Para isso, ele sugere uma articulação entre as macrofunções de

Halliday e os conceitos de gênero, discurso e estilo, propondo, no lugar das funções da linguagem, três principais tipos de significado: o significado acional, o significado representacional e o significado identificacional. O autor operou essa articulação tendo como ponto de partida a sua própria modificação anterior da teoria, ou seja, as funções relacional, ideacional e identitária. Sobre a função textual, em 2003, Fairclough rejeita a ideia de uma função textual separada e decide incorporá-la ao significado acional.

Resende e Ramalho (2006, p. 60) explicam a modificação da teoria sugerida por Fairclough (2003), da seguinte forma:

A operacionalização dos três significados mantém a noção de multifuncionalidade presente na LSF, uma vez que Fairclough enfatiza que os três atuam simultaneamente em todo enunciado. Ele explica que o discurso figura de três principais maneiras como parte de práticas sociais, na relação entre textos e eventos: como modos de agir, como modos de representar e como modos de ser, a cada um desses modos de interação entre discurso e prática social corresponde um tipo de significado. O significado acional focaliza o texto como modo de (inter)ação em eventos sociais, aproxima-se da função relacional, pois a ação legitima/questiona relações sociais: o significado representacional enfatiza a representação de aspectos do mundo físico, mental e social em textos, aproximando-se da função ideacional; o significado identificacional, por sua vez, refere-se à construção e à negociação de identidades no discurso, relacionando-se à função identitária.

Podemos perceber que a análise discursiva é uma espécie de elo entre o texto em si e seu contexto social. Sendo assim, a análise de discurso crítica realiza uma análise de como os três tipos de significados são verificados em traços linguísticos dos textos e da ligação entre evento social e práticas sociais, podendo, assim, compreender quais gêneros, discursos e estilos são articulados nos textos. Fairclough (2003) postula uma correspondência entre ação e gêneros, representação e discursos, identificação e estilos: gêneros, discursos e estilos são modos de agir, de representar e

de identificar. Vejamos a seguir como se dá a análise dos textos a partir de cada significado.

1.1 Significado Acional

Neste trabalho analisaremos o significado acional, aqui, em especial na literatura pós-colonial de Salman Rushdie. Esse significado diz respeito aos gêneros textuais ou discursivos, no que tange à realização dos textos como modos de interação em eventos sociais. Cada prática social produz e utiliza gêneros textuais particulares, que articulam estilos e discursos de maneira relativamente estável num determinado contexto sócio-histórico e cultural.

Gêneros discursivos também variam em relação aos níveis de abstração. Fairclough (2003) distingue os pré-gêneros dos gêneros situados. Os pré-gêneros, conceito resgatado de Swales (1990), são categorias abstratas, que transcendem redes particulares das práticas e que “participam” na composição de diversos gêneros situados. O pré-gênero narrativa, por exemplo, é alçado na produção situada de romances, contos de fadas, novelas, lendas indígenas, filmes, documentários etc. (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 63).

Os *gêneros situados*, por sua vez, são categorias concretas, utilizadas para definir gêneros que são específicos de uma rede de prática particular, como, por exemplo, o ensaio literário, nosso caso em estudo.

Outra categoria que pode ser usada para analisar o significado acional é uma categoria analítica relacionada a maneiras de agir discursivamente em práticas sociais: a intertextualidade. Segundo Resende e Ramalho (2006, p. 65), “A *intertextualidade* é uma categoria de análise muito complexa e potencialmente fértil [...] é a combinação da voz de quem pronuncia um enunciado com outras vozes que lhe são articuladas”.

Para as autoras (*idem*, p. 65-66), “uma questão inicial no estudo da intertextualidade em um texto é a verificação de quais vozes são

incluídas e quais são excluídas, isto é, que ausências significativas podem ser observadas”. Analisando-se a presença de vozes dentro de um texto, é importante examinar a relação que se estabelece entre as vozes articuladas. Quando uma voz “externa” é articulada em um texto, têm-se, no mínimo, duas vozes que podem representar duas diferentes perspectivas, sobre um determinado assunto, podendo a relação entre essas vozes ser de cooperação, ou haver opiniões divergentes entre o texto que relata e o texto relatado.

As autoras também argumentam sobre a representação do discurso e a dialogicidade. Para elas (*idem*, p. 67): “a representação do discurso não é uma mera questão gramatical, ao contrário, é um processo ideológico cuja relevância deve ser considerada”. Pois, investigar em textos quais vozes são representadas em discurso direto, ou em discurso indireto e as possíveis consequências disso para a valorização ou desvalorização do que foi dito e daqueles(as) que pronunciaram os discursos apresentados no texto pode suscitar discussões sobre relações de poder no uso da linguagem.

Quanto à dialogicidade, ela pode variar entre textos, pois, em alguns textos, a falta de dialogicidade é aparente, havendo poucas instâncias de discurso relatado e pouca visibilidade de outras vozes. Nessas situações, representações oriundas de outras vozes são referidas sem serem relatadas, outras vozes são trazidas ao texto de uma forma que abstrai o que realmente foi dito e, então, reduz-se a diferença (FAIRCLOUGH, 2003).

Podemos perceber, assim, que nem sempre um texto que articula muitas vozes será um texto aberto à diferença. A orientação para a diferença é um aspecto da dinâmica da interação discursiva em seu aspecto acional. Portanto, a relação da orientação para a diferença com o aspecto representacional é que representações externas ao texto variam à medida que são afirmadas ou presumidas, enquanto a relação entre o balanço asserção/presunção e a hegemonia é que “uma medida do sucesso da universalização de uma representação do mundo é o que figura como presunção em uma variedade de textos” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 46).

1.2 Significado Representacional

Segundo Fairclough (2003), o significado representacional de textos é relacionado ao conceito de discurso como modo de representação de aspectos do mundo. Para o autor, diferentes discursos representam diferentes perspectivas do mundo, que são referentes às relações que as pessoas estabelecem com o mundo, suas posições e das relações que estabelecem com outras pessoas. Sendo assim, os diferentes discursos não apenas representam o mundo “concreto”, mas também podem possibilitar mudanças da “realidade”.

As relações estabelecidas entre diferentes discursos podem ser de diversos tipos, a exemplo das relações estabelecidas entre pessoas, discursos podem complementar-se ou podem competir um com o outro, em relações de dominação, porque os discursos constituem parte do recurso utilizado por atores sociais para se relacionarem, cooperando, competindo, dominando. (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 71).

Da mesma forma como variam os gêneros discursivos, os discursos também variam. Alguns deles, inseridos em contextos sócio-históricos definidos, apresentam um alto grau de compartilhamento e de repetição, podendo desenvolver muitas representações e participar de diferentes tipos de texto. A escala de atuação de um discurso também pode variar de representações localizadas a representações globais, capazes de influenciar diversas práticas na vida social, em muitos lugares.

Num mesmo texto, podem estar inseridos diversos discursos, e a articulação da diferença entre eles pode realizar-se de muitas formas, variando entre a cooperação e a competição. Se os discursos entram em competição em um texto, é comum haver um discurso “protagonista” e um discurso “antagonista”. Assim, a articulação da diferença realiza a negação de um discurso, favorecendo a afirmação do outro. Nessa versão da teoria de Fairclough, a heterogeneidade

de um texto, em termos da articulação de diferentes discursos, é chamada interdiscursividade uma vez que um mesmo aspecto do mundo pode ser representado segundo diferentes discursos e textos, representando o mesmo aspecto do mundo podem articular diferentes discursos. Desse modo, a análise interdiscursiva de um texto relaciona-se com a identificação dos discursos articulados e da maneira como são articulados. A identificação de um discurso em um texto cumpre duas etapas: a identificação de que partes do mundo são representadas, e a identificação da perspectiva particular pela qual são representadas.

1.3 Significado Identificacional

Fairclough (2003) sugere que a identificação esteja envolvida em um processo dialético em que discursos são comprometidos com as identidades, pois a identificação pressupõe a representação, em termos de suposições acerca do que se é. O significado identificacional, portanto, está ligado ao conceito de “estilo”. Estilos constituem o aspecto discursivo de identidades, ou seja, relacionam-se com a identificação de atores sociais em textos e com a forma como o processo de identificação no discurso envolve seus efeitos constitutivos.

Para Fairclough (2003) a identificação é um processo complicado, pois ela surge a partir da diferença entre os aspectos pessoais e sociais da identidade. O autor distingue, dessa forma, identidade social e personalidade. A identidade não pode ser reduzida à identidade social, pois, sendo responsável por um efeito do discurso, a noção de identidade ou de estilo procura mostrar que as pessoas não são apenas transformadas em “identidades sociais”, mas são também agentes sociais e, através de suas ações, podem mudar a realidade, participando dos processos de identificação. Assim, o estilo que é o aspecto linguístico da constituição das identidades está ligado à identificação, ao processo pelo qual as pessoas se identificam e são identificadas pelas outras, constituindo, assim, significados identificacionais.

2 Literatura pós-colonial

Para falarmos sobre Literatura pós-colonial, é importante mencionar a origem do termo e a maneira como ele se destacou, tornando-se uma vertente de estudos acadêmicos. O prefixo “pós” em “Pós-colonialismo” pressupõe o que ocorreu, ou ocorre, após o colonialismo. Nesse sentido,

[...] o termo pós-colonial se refere, de modo geral, ao processo de descolonização que marcou, mesmo que de formas muito diferentes, tanto os países colonizados como aqueles que foram os colonizadores. Ou seja, o termo quer enfatizar que a colonização nunca foi um fato “externo” às metrópoles imperiais, estando inscrita nas suas próprias culturas – assim como as culturas imperiais também se inscreveram nas culturas dos colonizados. Pensar nessa ambivalência posta pelo encontro colonial implica, assim, em deslocar uma série de noções como centro/periferia, nós/eles, dentro/fora, rompendo com essas oposições binárias para pensar as relações sociais de modo mais complexo, múltiplo e transversal. (CANTARINO, 2007, p. 54).

Para Carreira (2006), o “pós-colonialismo” se refere a uma série de estudos voltados para os efeitos da colonização sobre as culturas e sociedades colonizadas, que podem ser interpretados como parte da teoria pós-modernista, procurando trazer à tona as vozes das culturas e dos segmentos sociais periféricos, sendo, portanto, uma tentativa de “ouvir” as “margens”, como as minorias raciais, as mulheres e os homossexuais.

É a partir do testemunho colonial dos países do Terceiro Mundo e do discurso das “minorias” dentro das divisões geopolíticas de Leste e Oeste, Norte e Sul que surgem as perspectivas pós-coloniais, intervindo nos discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma “normalidade” preponderante ao desenvolvimento irregular e às histórias diferenciadas das nações, raças, comunidades, povos. Os estudos culturais, baseados nas ideias de globalização, a partir dos anos 80 e 90 passaram a ocupar nos estudos acadêmicos, em

âmbito internacional, o espaço das discussões teóricas sobre temas pós-coloniais.

Segundo Bhabha (2005), as teorias pós-coloniais formulam suas revisões críticas em torno de questões de diferença cultural, autoridade social e discriminação política a fim de revelar os momentos antagônicos e ambivalentes no interior das “racionalizações” da modernidade. Nesse contexto, podemos dizer que uma série de teorias críticas sugere que é através do testemunho daqueles que sofreram o sentenciamento da história, como subjugação, dominação, diáspora e deslocamento, que aprendemos nossas lições de vida e podemos fazer reflexões sobre esses acontecimentos.

Reis (1999) argumenta que a chamada literatura pós-colonial não consegue escapar ao neocolonialismo. Para essa autora, críticas mais recentes têm demonstrado que o prefixo “pós” de pós-colonialismo não significa o fim do colonialismo, mas a inserção num contexto de internacionalização do mercado – inclusive do mercado de bens culturais. Segundo ela, depois do processo de globalização iniciado pelo imperialismo, não há como separar a história das antigas metrópoles das histórias dos povos colonizados e nem como manter o antigo conceito de Estado-Nação. O “Sistema-Mundo” atual caracteriza-se por fluxos internacionais e transnacionais, a consequência, segundo Octavio Ianni (*apud* REIS, 1999, p. 15), é que “as nações transformam-se em espaços, territórios ou elos da sociedade global. [...] Na medida em que se desenvolve, a globalização confere novos significados à sociedade nacional, como um todo e em suas partes”.

A perspectiva pós-colonial, como vem sendo desenvolvida por historiadores culturais e teóricos da literatura, tenta revisar aquelas pedagogias nacionalistas ou “nativistas” que estabelecem a relação do Terceiro Mundo com o Primeiro Mundo em uma estrutura binária de oposição, resistindo à busca de formas holísticas de explicação social. Ela força um reconhecimento das fronteiras culturais e políticas mais complexas que existem no vértice dessas esferas

políticas frequentemente opostas. Segundo Bhabha (*idem*), os discursos pós-coloniais exigem formas de pensamento dialético que não recusem ou neguem a alteridade que constitui o domínio simbólico das identificações psíquicas e sociais.

Bhabha (2005) analisa a narrativa subalterna situando-a no plano das identidades coletivas, porém vinculando sempre sua manifestação aos processos de representação e de significação, tanto na sua dimensão semiótica quanto na sua dimensão psíquica. Para o autor, na perspectiva pós-colonial, a questão não é apenas a voz nativa, como a do outro diferente, mas o reconhecimento das condições históricas e políticas de construção de alteridades submetidas a um regime colonial de subalternidade.

Quanto às características, segundo Ashcroft (1991, p. 186 *apud* CARREIRA, 2005), “O pós-colonialismo lida com os efeitos da colonização nas culturas e nas sociedades, muito embora no final dos anos setenta o termo tenha começado a ser utilizado para discutir os vários efeitos culturais da colonização.”.

A partir de tantas características próprias de países e regiões hoje pós-coloniais, não restam dúvidas de que tanto a sua cultura como a sua literatura adquirem características diferentes das de um país colonizador. Assim, o estudo dos países e regiões pós-coloniais torna-se necessário para o entendimento de uma cultura diferente. Cultura esta que não pode estar dissociada da literatura que é imprescindível para a caracterização da História de qualquer país. É por razões como estas que se torna cada vez mais relevante a existência de Estudos Pós-Coloniais.

Segundo Carreira (2003), os “estudos pós-coloniais focalizam, portanto, as manifestações culturais, entre elas, a expressão literária das nações que conquistaram sua independência após um longo período de dominação política e cultural”. Porém, a autora nos alerta sobre o fato de, admitindo um estado pós-colonial, pode-se supor que o colonialismo teve fim. No entanto, se analisarmos a história recente

dos países que sofreram o processo de colonização, poderemos perceber que, em muitos deles, a colonização não terminou. “Pelo contrário, ela continua e não só nesses países, mas persiste também na proposta de globalização, cuja forma de domínio se esconde sob a ideia de uma aparente igualdade”.

3 Salman Rushdie na literatura pós-colonial

Salman Rushdie é considerado um dos mais importantes representantes da literatura inglesa pós-colonial e já teve suas obras traduzidas para os principais idiomas ocidentais. A técnica narrativa e a riqueza temática e intertextual de suas obras têm levado muitos estudiosos a fazerem reflexões e estudos sobre elas.

Sendo Rushdie um escritor migrante, ele faz da literatura um espaço do discurso, onde temas como migração, hibridismo, nação e exílio são levados à discussão. Em seus textos, a oposição entre o conceito de “identidade” e “alteridade” está no centro da relação entre colonizador e colonizado, na interpretação dos critérios de igualdade e diferença.

A obra de Rushdie fundamenta-se nas ideias de “multiplicidade, pluralismo, hibridismo, ideias para as quais as ideologias dos líderes das comunidades são diametralmente opostas” (RUSHDIE, 1992, p. 32).

4 O significado acional na literatura de Salman Rushdie

Nesta seção, apresentamos as análises do significado acional, isto é, do modo como figuram na ação, sendo, portanto, as categorias de análise: estruturas genéricas e intertextualidade, que encontramos nos ensaios que compõem o *corpus* desse estudo³⁷.

37 As traduções dos trechos analisados foram retiradas da obra traduzida: “Pátrias Imaginárias” – Publicações Dom Quixote (ver Referências).

4.1 Estrutura Genérica de *Imaginary Homelands*: o Ensaio

Nossa análise consiste no estudo de uma obra literária intitulada *Imaginary Homelands*, de autoria de Salman Rushdie. Trata-se de uma coletânea de “ensaios”, por isso consideramos oportuno apresentar algumas considerações a respeito desse gênero literário.

O ensaio é um gênero literário que se caracteriza por uma escrita breve, sem grandes pretensões e tem o objetivo de discorrer sobre um assunto sem aprofundar-se em demasia. Nos dicionários, encontraremos definições como: apresentação de um assunto filosófico, científico, histórico ou de teoria literária, que se caracteriza pela visão de síntese e tratamento crítico ou escrito que aborda uma matéria sem a esgotar e sem se aprofundar.

Os ensaios surgiram no final do século XVI, sendo simples opiniões, pensamentos que não devem ser levados a sério. Foi isso que o escritor e filósofo francês Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592) idealizou ao escrever seus *essais* (1580; Ensaaios). Ele queria dizer que aquilo eram tentativas, simples esboços literários (o significado original do termo francês “essai”). Na Inglaterra, o filósofo Francis Bacon, primeiro grande ensaísta inglês, publicou *essays* (1597; Ensaaios). Porém, o que Montaigne criou, junto com Bacon, séculos mais tarde se tornaria um dos principais gêneros literários dos críticos e filósofos, além de influenciar a história.

O ensaio se divide em formal ou discursivo e informal ou comum. No formal, os textos são objetivos, metódicos e estruturados, dirigidos mais a assuntos didáticos, críticas oficiais etc. Já o informal é mais subjetivo e caprichoso em fantasia, o que o torna muito mais veiculável. Com essa característica, o ensaio comum explodiu na Europa do século XIX e primeira metade do século XX. O objetivo do ensaio é fazer algo comum, de fácil leitura, e que se possa fazer rápido, sem compromisso de dizer a verdade ou provar tal coisa, algo que possa ser discutido em casas de cafés, de intelectuais

a cidadãos comuns. É por isso que o ensaio se tornou um gênero literário tão popular.

Em nossos tempos, a designação de ensaio vem se restringindo a estudos críticos (literários, filosóficos, históricos...), incluindo-se neles a produção universitária. Todos os textos do *corpus* da pesquisa pertencem ao gênero literário “ensaio” na forma de textos críticos escritos por Salman Rushdie entre os anos de 1981 a 1991, nos quais o autor problematiza os conceitos de nação, de identidade cultural, de política e de religião lançando mão de polêmicas, apreciando ou julgando diferentes realizações humanas do século XX, dentre elas, a diáspora, as manifestações políticas racistas na Índia e na Inglaterra, os fundamentalismos e as formas de violência comuns ao período pós-colonial em que vivemos.

4.2 Intertextualidade: vozes relatadas e articuladas

Fairclough (2003) enfatiza o estudo da intertextualidade em termos da articulação de vozes em um texto, sendo entendida como a combinação da voz do autor com outras vozes que lhe são articuladas. Uma questão pertinente à análise da intertextualidade é a investigação de quais vozes são incluídas e quais são excluídas, em uma abordagem das ausências significativas.

Nesse sentido, a abordagem de Fairclough nos traz categorias para a análise dessas exclusões, também no que diz respeito ao tratamento da *diferença*. O autor apresenta diversos cenários para demonstrar que eventos e interações sociais variam no que concerne à natureza da orientação para a diferença, da mesma maneira como ocorre com os textos enquanto elementos de eventos sociais. Apresento os cinco cenários esquematizados por Fairclough (2003), os quais são considerados na análise realizada neste estudo: a) uma abertura para aceitação de reconhecimento de diferença; uma exploração da diferença, como em “diálogo” no sentido mais rico do termo; b) uma acentuação da diferença, conflito, polêmica,

uma luta pelo sentido, normas, poder; c) uma tentativa de superar ou resolver a diferença; d) colocar a diferença entre parênteses, um foco nos aspectos comuns, solidariedade; e) consenso, uma normalização e aceitação das diferenças de poder que suprime ou coloca a diferença de sentido e normas entre parênteses.

Iniciarei a análise com o estudo da representação do discurso e a dialogicidade. Como Fairclough (2003) afirma, a representação do discurso não é uma mera questão gramatical, ao contrário, é um processo ideológico cuja relevância deve ser considerada. Analisar nos textos quais vozes são representadas por meio de discurso direto, quais são representadas por intermédio de discurso indireto e quais as consequências disso para a valorização ou depreciação do que foi dito e daqueles(as) que pronunciaram os discursos relatados no texto pode lançar luz sobre questões de poder no uso da linguagem.

Considerando que a dialogicidade varia entre os textos, constata-se que, em alguns, a ausência de dialogicidade é saliente, com poucas instâncias de discurso relatado e pouca visibilidade de outras vozes. Nesses casos, representações oriundas de outras vozes são referidas sem serem relatadas, outras vozes são trazidas ao texto de uma forma que abstrai o que realmente foi dito e, então, reduz-se a diferença (FAIRCLOUGH, 2003).

Imaginary Homelands é uma obra intensamente dialógica. Desde a introdução, a intertextualidade, que acentua a dialogicidade do texto, enfatizando a diferença ao trazer outras vozes, está presente através do discurso relatado em que é possível não apenas citar o que foi dito pelo outro, mas também resumi-lo. O discurso relatado, escrito ou pensado atribui o que é citado ou resumido às pessoas que disseram, escreveram ou pensam o texto original (FAIRCLOUGH, 2003).

Salman Rushdie focaliza, através do gênero ensaio, a copresença das vozes de indivíduos particulares, diferenciando as pessoas de

diversas maneiras, o que significa um trabalho de orientação para a diferença, ao dar voz ao Outro em seu discurso, fator fundamental para a interação social. Segundo Fairclough (2003), a produção da interação acarreta a negociação ativa e continuada da diferença de sentido, negociando diferenças ao representar diferentes atores sociais e a negociação de suas diferenças.

Na introdução da coletânea, ao referir-se ao ensaio que deu origem ao título da obra como sendo o seu contributo num seminário sobre a literatura indiana em inglês, durante um Festival indiano que ocorreu em Londres, em 1982, o autor traz, através do discurso direto, a voz de “um distinto romancista que iniciou a sua participação, recitando um sloka em sânscrito” (RUSHDIE, 1992, p. 2) e que, em lugar de traduzir o poema, afirmou:

1 - Qualquer indiano culto é capaz de entender o que eu acabei de dizer. (p. 2).

Rushdie interpreta essa voz como uma acentuação da diferença, do conflito, uma luta pelo poder, através da defesa por parte do referido romancista de uma identidade cultural puramente indiana, a identidade hindu.

O desenrolar do texto é uma resposta a esse discurso de pureza racial, na voz de Rushdie, polemizando a ênfase na diferenciação cultural que havia entre os escritores presentes no referido evento ao enfatizar, por sua vez, o intercâmbio de culturas, a mescla de identidades ou o hibridismo cultural:

2 - Estavam presentes na sala escritores e intelectuais oriundos das mais variadas origens culturais – cristãos, parsi, muçulmanos, sikhs. Todos nós, poderia dizer-se, éramos homens ‘cultos’; a que ele estava então a referir-se? Talvez a que nós não éramos genuinamente indianos? (p. 2).

Rushdie usa a intertextualidade também através da reformulação pela qual resume o que os escritores defensores do purismo racial

disseram, construindo o seu Outro discursivo, as vozes das quais procurará distanciar-se e refutar:

3 - Foi maravilhoso para mim ter conhecido e escutado esses escritores. Mas houve também momentos inquietantes; indícios de que alguns dos participantes desejariam descrever a cultura indiana o qual significou para mim uma mistura rica de diversas tradições em exclusivo, e excluindo, termos hindus. (p. 2).

Essa questão da identidade cultural atravessará, pois, todos os ensaios analisados.

No ensaio *Imaginary Homelands* (1992), que deu origem ao título da obra, Salman Rushdie articula a sua voz com a de outros escritores imigrantes como ele próprio, para referir-se ao sentimento de desenraizamento compartilhado por todas as minorias estrangeiras que vivem em ex-colônias, por terem vivenciado as diásporas pós-coloniais:

4 - Talvez seja verdade que os escritores na minha posição, exilados, emigrantes ou expatriados vivem obcecados por um sentimento de perda de uma necessidade de recuperar o passado, de olhar para trás, mesmo correndo o risco de se transformarem em estátuas de sal. (p. 10).

Ao reconhecer na própria diáspora que os laços que todos nós buscamos devem ser reconstituídos pela própria dispersão, pela consciência de sua condição territorialmente fragmentada, Rushdie faz circular fortemente sua memória, buscando na recordação entre seus muitos lugares culturais os elos entre o local e o global, entre o passado e o presente, entre a Índia e a Inglaterra. Essa memória, essa recordação aparece no ensaio como uma voz que ecoa através de uma fotografia da infância do escritor, que responde à voz de outro escritor trazida ao texto, na forma de citação direta:

5 - "O passado é um país estranho onde tudo se faz de outro modo", é a famosa frase de abertura do romance 'O mensageiro' L. P. Hartley.

Mas aquela fotografia diz-me que inverta esta idéia; lembra-me que é o meu presente que me é alheio, e que o passado é o meu verdadeiro país, embora um país perdido, numa cidade perdida, algures num tempo perdido. (p. 9).

Admitindo a impossibilidade de recompor esses elos com a sua origem, com um lugar de pertença, devido à natureza historicamente também fragmentária da recordação e da memória, o autor aponta para a diferença na voz do escritor John Fowles, polemizando com ela:

6 - John Fowles começa o seu romance "Daniel Martin" com as seguintes palavras: "Visão do todo ou tudo, o resto é desolação". Mas os seres humanos não se apercebem das coisas no seu todo; nós não somos deuses, mas sim criaturas feridas, lentes rajadas capazes apenas de percepções fraturadas. Seres parciais em toda a acepção da palavra. (p. 12).

Rushdie articula sua voz como parte da teoria pós-modernista, que busca trazer à tona as vozes das culturas e dos segmentos sociais periféricos através da literatura. Essa busca de "descentramento", segundo os teóricos do pós-modernismo, é uma tentativa de "ouvir" as "margens", incluindo-se aí todas as minorias raciais. Essa orientação para diferença composta pelo cenário o qual representa uma abertura para a diferença, buscando uma aceitação do seu reconhecimento para estabelecer um diálogo, está presente nas vozes dos escritores Richard Wright e Milan Kundera, relatadas por Rushdie nos trechos a seguir:

7 - O escritor negro americano Richard Wright afirmou que os negros e os brancos americanos tinham se envolvido numa guerra sobre a natureza da realidade. As suas descrições eram incompatíveis. Tornase assim evidente que redescrever um mundo é o primeiro passo para o transformar. (p. 13-14).

8 - "A luta do homem contra o poder", escreveu Milan Kundera, "é a luta da memória contra o esquecimento". (p. 14).

Por meio dessas citações, Rushdie quer defender o papel dos escritores pós-coloniais: “aqueles de entre nós que, devido a um afastamento da sua cultura, se viram forçados a aceitar a natureza provisória de todas as verdades” (p. 12) na luta contra toda forma de exclusão e preconceito baseados na intolerância para com as minorias desprivilegiadas e para com as diferentes identidades culturais.

É justamente por exercer esse papel que, no ensaio *The Riddle of Midnight: India, August 1987* (p. 26-33) Salman Rushdie dá voz, através do discurso direto, ao alfaite hindu Harbans Lal e ao muçulmano de Deli, Abdul Ghani, que relatam suas querelas religiosas, a Mukadan, um muçulmano devotado à união da Índia, a um taxista sikh chamado Pal Singh que fugia dos massacres contra o seu povo. Todos esses são descritos por Rushdie como “filhos da meia-noite”, pois, se as mil e uma crianças de sua ficção *Midnight's Children* nasceram à meia-noite do dia da Libertação da Índia, 15 de agosto de 1947, essas pessoas anônimas, cujas vozes são relatadas por Rushdie, também nasceram no ano da Independência. O escritor quis representar o hibridismo cultural e religioso naquele país e a necessidade de um Estado indiano laico que respeite essas diferenças culturais, pois, a despeito das divergências de suas crenças religiosas, todos esses “filhos da meia-noite” reais, reportados no ensaio, estavam aterrorizados com a violência gerada pelo *comunalismo*, que é definido por Rushdie (p. 27) como “a política do ódio religioso” na Índia.

Considerações finais

Os ensaios presentes em *Imaginary Homelands* cumprem seu papel como um gênero discursivo da literatura pós-colonial, na medida em que enfatiza o hibridismo, o respeito à diferença, reivindicando os direitos das minorias culturais. O caráter profundamente dialógico da obra articula sua voz como parte da teoria pós-colonial que busca trazer à tona as vozes das culturas e dos segmentos sociais

periféricos através da literatura. Essa busca de “descentramento”, segundo os teóricos do pós-colonial, é uma tentativa de “ouvir” as “margens”, incluindo-se aí todas as minorias raciais. A orientação para a diferença construída por Salman Rushdie representa uma abertura para o Outro, buscando uma aceitação do seu reconhecimento para estabelecer um diálogo com a cultura e com a história contemporânea.

A obra representa o discurso nacionalista, através da interdiscursividade, procurando denunciá-lo, mostrando que o sentimento de apego a uma terra natal e à construção de uma identidade cultural majoritária faz recrudescer uma das formas mais cruéis de injustiça do nosso tempo: o racismo cultural.

Podemos dizer, ao final deste trabalho, que ainda estamos longe de alcançar o diálogo ideal entre culturas, mas o exercício de análise do discurso crítica aqui realizado confrontou-nos com os nossos preconceitos e contradições, estimulando a desnaturalizá-los e a acreditar, com Rushdie, na possibilidade de transformação da realidade.

Referências

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

CARREIRA, S. S. G. A reinvenção dos símbolos: um olhar crítico sobre as relações entre o oriente e o ocidente na era do pós-colonialismo. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Universidade de UNIGRANRIO**, v. V, n. XVIII, p. 65-73, jul.-set. 2006. Disponível em: www.unigranrio.br. Acesso em: 20 jan. 2008.

CARREIRA, S. S. G. A representação do outro em tempos de pós-colonialismo: uma poética da descolonização literária. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Universidade de UNIGRANRIO**, v. II, n. VI, jul.-set. 2003 [não paginado]. Disponível em: www.unigranrio.br. Acesso em: 28 jun. 2020.

CARREIRA, S. S. G. Questões pós-coloniais em *Grimus*, de Salman Rushdie. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Universidade de UNIGRANRIO**, v. IV, n. VI, set.-dez. 2005 [não paginado]. Disponível em: www.unigranrio.br. Acesso em: 28 jun. 2020.

CANTARINO, C. Ficção pós-colonial retrata conflitos contemporâneos. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 54-56, abr./jun. 2007. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php>. Acesso em: 03 abr. 2008.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**. Rethinking critical discourse analysis. Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity, 1992.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003a.

REIS, E. L. L. **Pós-colonialismo, identidade e mestiçagem cultural**: a literatura de Wole Soyinka. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1999.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RUSHDIE, S. **Imaginary Homelands**: Essays and Criticism. Granta books London, 1992.

RUSHDIE, S. **Pátrias Imaginárias**. Tradução Helena Tavares, Ana Vilela e Filomena Pereira. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

A linguagem poética numa perspectiva dialógica em “Ingém de ferro”, de Patativa do Assaré

Acácio Lino do CARMO

Universidade Regional do Cariri – URCA

Francisco Gomes de Freitas LEITE

Universidade Regional do Cariri – URCA

Introdução

Este trabalho tem como objetivo fazer uma análise em perspectiva dialógica do poema “Ingém de ferro”, de Patativa do Assaré. Antes disso, para situarmos a orientação teórica do estudo, abordamos algumas noções do objetivismo abstrato e do subjetivismo individualista, suas peculiaridades e divergências, bem como o pensamento do Círculo de Bakhtin sobre a interação verbal entre os sujeitos na produção de enunciados concretos. Ou seja, exploramos o signo ideológico e o uso da palavra viva no texto poético, tendo como ponto de partida os estudos de Volóchinov em *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*; os estudos de Bakhtin em *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária*; e as contribuições de Medviédev em *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Além disso, exploramos também outros textos do Círculo de Bakhtin e alguns de seus debatedores.

Na primeira seção do trabalho, discorreremos sobre as críticas de Volóchinov ao subjetivismo individualista e ao objetivismo abstrato e trazemos considerações sobre a linguagem numa perspectiva dialógica, enfocando noções de enunciado concreto e o signo ideológico a partir do pensamento de M. M. Bakhtin, ou seja, fazemos

um apanhado da compreensão do Círculo acerca da língua viva, como fenômeno de interação social entre os sujeitos no processo de comunicação discursiva.

Na segunda seção do trabalho, abordamos o uso da língua viva como enunciado efetivamente produzido e entonado em uma situação de comunicação social ativa e responsiva, através da análise dialógica da linguagem do poema “Ingém de ferro”, da obra *Cante lá que eu canto cá: filosofia de um trovador nordestino*, de Patativa do Assaré, coletada em sua décima quinta edição de 2008. Na análise, procuramos compreender como o autor-criador (eu poético) usou a palavra viva, efetivamente produzida e entoada em uma situação real de comunicação social, carregada de aspectos axiológicos e de tons emotivo-volitivos, para dar acabamento estético ao conteúdo semântico da vida refletido e refratado na arte poética.

1 Considerações sobre a linguagem numa perspectiva dialógica

Nesta seção, abordamos aspectos relacionados ao subjetivismo individualista e ao objetivismo abstrato, duas tendências do pensamento filosófico-linguístico do início do século XX com as quais Volóchinov dialoga em *Marxismo e filosofia da linguagem*. A primeira privilegia a fala, o caráter individual e subjetivo da linguagem, ou seja, para o estudioso do Círculo de Bakhtin, essa corrente enfatiza que “o psiquismo individual representa a fonte da língua” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 148); para a segunda, a língua, o sistema linguístico abstrato e social não depende do indivíduo nem das relações em que se encontram os falantes para a produção de sentido, isto é, “o indivíduo recebe o sistema da língua da coletividade falante de modo totalmente pronto, e qualquer mudança dentro desse sistema encontra-se fora dos limites da sua consciência individual” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 157). Essas visões são equivocadas do ponto de vista dialógico da linguagem, uma vez que esta não se constrói somente de forma individual tampouco somente do sistema

linguístico usado como forma peremptória pelos falantes no meio social. Ademais, procuramos mostrar as falhas desses pensamentos filosófico-linguísticos e a relevância de se analisar a linguagem do ponto de vista do uso vivo, concreto, destacando que seu significado é construído entre os falantes em um determinado contexto social, explorando, assim, o signo ideológico.

A primeira tendência tenta compreender o fenômeno linguístico reduzindo-o apenas a um ato significativo, como criação individual, independente do sistema de signos linguísticos pertencentes ao sistema sincrônico da língua, ou, até mesmo, da relação que o significado da ação verbal possa ter com o social. Essa tendência tem como seus principais representantes Humboldt e Vossler, que acreditam que a enunciação do sujeito está relacionada com a capacidade de pensar do próprio sujeito falante, sem levar em consideração a interação verbal, ou seja, para esta tendência a essência da língua está no falante, no ato individual, sem relação com o outro ou com o contexto de comunicação.

Nesta concepção filosófica da linguagem, o indivíduo torna-se senhor do discurso, pois a enunciação é intrínseca ao indivíduo, sendo ele responsável pela arte do bem falar e de construir sentido na língua de forma ininterrupta através do ato do bem pensar, uma vez que este é fundamental para o ato da boa expressão. Em outras palavras, a enunciação é puramente psicológica, aproximando a criação linguística da criação estética; para Volóchinov (2018, p. 148), “desse ponto de vista, a língua é análoga a outros fenômenos ideológicos, especialmente a arte e a atividade estética”.

O subjetivismo individualista, como já mencionamos, enfatiza a fala em detrimento da língua, do sistema linguístico enquanto forma lexical, estrutura, gramática, pois acredita que só pela realização da enunciação de forma individual é que se pode a língua ser materializada de forma real, e que só assim ela evolui constantemente sem nunca se constituir em forma fixa. Está aí o primeiro erro se considerarmos o pensamento dos estudiosos do Círculo referente

ao verdadeiro uso da língua, como língua viva e que a enunciação se constrói não só no sujeito individual, mas na interação deste com o outro e levando em consideração, também, o contexto em que a linguagem acontece. Nesse contexto, o pensador russo assevera:

O subjetivismo individualista *tem razão* ao defender que os enunciados singulares são de fato a realidade concreta da língua e possuem nela uma significação criativa.

No entanto, o subjetivismo individualista *não tem razão* em ignorar e não compreender a natureza social do enunciado, tentando deduzi-lo como uma expressão do mundo interior do falante. A estrutura do enunciado, bem como da própria vivência expressa, é uma *estrutura social*. O acabamento estilístico do enunciado – o acabamento social e o próprio fluxo discursivo dos enunciados que de fato representa a realidade da língua – é um fluxo social. Cada gota nele é social, assim como toda a dinâmica da sua formação. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 217, grifos do autor).

Passemos a discutir agora a outra tendência do pensamento filosófico-linguístico, o objetivismo abstrato, que tem como seu principal representante Ferdinand de Saussure. Tal tendência opõe-se ao subjetivismo individualista, pois enfatiza a língua como fator social, sistema de signos linguísticos dicotômico, psíquico e arbitrário, em detrimento da fala, como individual e incapaz de ser estudada do ponto de vista científico. Nesse sentido, o sistema linguístico sobrepõe-se ao sujeito, ao individual, ou seja, o que prevalece é a estrutura da língua, uma vez que sua essência é o próprio sistema linguístico e que este está pronto e acabado para ser usado pelos sujeitos em uma determinada sociedade. Tal concepção entende que a língua é um sistema imóvel e que o sujeito não pode modificar conscientemente, apenas fazer uso de suas estruturas, as quais já estão prontas. Assim, entendemos que o sistema não pode sofrer mudanças conscientes pelo usuário, pois este apenas usufrui das leis impostas pelo sistema linguístico; esta tendência, portanto, não leva em conta as possíveis influências ideológicas relacionadas ao ato da comunicação em sociedade. De acordo com o estudioso russo:

É claro que o sistema da língua, no sentido descrito acima, é completamente independente de quaisquer atos, intenções e motivos individuais e criativos. Do ponto de vista da segunda tendência já não se trata da criação consciente da língua pelo indivíduo falante. A língua contrapõe-se ao indivíduo como uma norma inviolável e indiscutível, à qual só lhe resta aceitar. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 156).

Como vimos nas palavras de Volóchinov, o pensamento do objetivismo abstrato exclui totalmente a possibilidade de se analisar a língua do ponto de vista do falante, ou seja, a língua não pertence a ele, que nem tampouco pode modificá-la, visto que é um sistema imposto aos falantes de uma sociedade como sistema de regras fonéticas, sintáticas, semânticas já consolidado e pronto para o uso. Assim o sujeito absorve o sistema linguístico de uma comunidade de falantes de forma pronta e acabada, o que não permite ao indivíduo falante fazer modificações no interior desse sistema linguístico. Neste caso, “o ato individual de pronúncia de qualquer som torna-se um ato linguístico imutável em um dado momento e é indiscutível então para o indivíduo” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 157). Essa outra concepção comete mais um erro quando se trata de análise linguística, pois exclui a importância do sujeito falante e a do interlocutor no processo de interação verbal em sociedade. Segundo Volóchinov (2018, p. 182, grifo do autor), “*a ruptura entre a língua e seu conteúdo ideológico é um dos erros mais graves do objetivismo abstrato*”.

Como vimos, as correntes discutidas seguem rumos de análise da língua fortemente opostos e ambos apresentam falhas. Desse modo, conclui o estudioso russo:

Como resultado, deparamo-nos diante de duas séries de marcos que tendem a direções diametralmente opostas: as *teses do subjetivismo individualista e as antíteses do objetivismo abstrato*. Qual seria então o verdadeiro centro da realidade linguística: o ato discursivo individual – o enunciado – ou o sistema da língua? E qual seria a forma da existência da realidade linguística: a formação criativa ininterrupta ou a imutabilidade imóvel das formas idênticas a si mesmas? (VOLÓCHINOV, 2018, p. 172, grifo do autor).

Depois de visitarmos o pensamento dessas duas tendências filosófico-linguísticas, Volóchinov nos indaga sobre a possibilidade de qual pensamento deve ser considerado em relação ao outro. Diante dessa dualidade de pensamentos, discorreremos agora a respeito da visão dos pensadores russos sobre a linguagem. Para Bakhtin e o Círculo, a linguagem acontece em princípios dialógicos, pois a comunicação é resultado da interação entre os sujeitos que participam, direta ou indiretamente, do ato de fala/comunicação. Os pensadores do Círculo valorizam o uso da língua em seu ato real de comunicação, pois, para eles, a palavra adquire significado dentro de um processo de interação social, ou seja, não existe um sentido único e imutável do enunciado, uma vez que ele é construído pelo falante em relação ao interlocutor, envoltos num contexto que participa da produção de sentido da palavra no seu uso real de comunicação. Dessa forma, o Círculo não despreza nem o individual nem o social, não soma as partes, mas destaca que a língua só é capaz de produzir sentido no contexto das relações entre os sujeitos no processo de interação.

O pensamento filosófico-linguístico do Círculo não só aponta para a capacidade individual do sujeito falante, nem só para os atributos do sistema da língua, nem só para o interlocutor, mas acredita que, juntos num determinado contexto de comunicação, são fatores importantes e necessários para a interação verbal. Segundo o teórico:

Efetivamente, o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. *A palavra é orientada para o interlocutor*, ou seja, é orientada para *quem* é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (pai, irmão, marido etc.). Não pode haver um interlocutor abstrato, por assim dizer, isolado; pois com ele não teríamos uma língua comum nem no sentido literal, tampouco no figurado. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 204-205, grifos do autor).

Para o estudioso russo, a língua é viva, carregada de valores ideológicos, cheia de aspectos axiológicos, pois um falante não produz enunciado sozinho, nem somente para um outro, ou apenas se utiliza de um sistema de signos já prontos da língua, mas na interação entre ele e o seu interlocutor, num processo de interação em que um contribui para a construção do enunciado do outro e vice-versa. Deste modo, Volóchinov (2018, p. 181) confere que “a língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano”.

A língua na visão dos teóricos do Círculo, que concebem a linguagem numa perspectiva dialógica, não é capaz de produzir sentido por si só, pois seria apenas uma língua morta cujas palavras possuiriam um significado estático ou denotativo próprio de dicionário. A língua possui vida e suas palavras, quando entoadas, são carregadas de valores, de acordo com o projeto discursivo do falante em um processo de comunicação com o outro, ou seja, o sentido da palavra muda de acordo com o contexto em que se encontram os falantes. Seguindo essa linha de pensamento, veremos o excerto a seguir:

Desse modo, a consciência linguística do falante e daquele que escuta e compreende não lida na prática ou na fala viva com um sistema abstrato de formas linguísticas normativas e idênticas, mas com a linguagem no sentido do conjunto de diferentes contextos possíveis em que essa forma linguística pode ser usada. Para o falante nativo, a palavra se posiciona não como um vocábulo de dicionário, mas como uma palavra presente nos enunciados mais variados da combinação linguística A, B, C etc., e como palavra de seus próprios enunciados multiformes. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 180).

Nesse pensamento, não podemos mais conceber o signo linguístico de Saussure como um composto de todos os significados da língua, pois ele não comporta todos os sentidos produzidos pelos falantes no ato de interação verbal. Trata-se apenas de um

sinal, conforme os estudiosos do Círculo, desprovido de valores ideológicos e de entonação expressiva. Então, tudo que é ideológico compõe-se de sentidos axiológicos produzidos pela interação social, dando origem, assim, ao signo ideológico, capaz de exprimir “o valor extralinguístico do signo verbal porque exprime uma avaliação, uma orientação, uma tomada de posição” (GERALDI, 2013, p. 21).

Partiremos agora, com intuito de exemplificar o uso vivo da língua, para uma análise linguística do ponto de vista dialógico de um discurso na vida, mostrando os valores axiológicos e expressivos presentes no ato de comunicação como interação verbal. Imaginemos uma situação hipotética em que pessoas de uma mesma família (mãe e filha) se encontrem em casa num final de semana qualquer e que a filha precise sair para uma festa de aniversário de uma amiga que reside no mesmo bairro. Nesse contexto de interação e comunicação verbal cotidiana, a filha pergunta à mãe se pode ir ao aniversário da amiga. A mãe responde usando uma forma flexionada do verbo ir: “Vá”. Entendemos, assim, que a filha ficou contente com a resposta afirmativa da mãe, visto que esta se posicionou positivamente ao pedido daquela, ou seja, nesse contexto de interação verbal, mãe e filha se compreendem e a primeira se posiciona de forma favorável ao pedido da segunda.

Tomemos esse mesmo contexto de comunicação e interação verbal cotidiana para explorarmos um outro sentido da palavra “Vá”. Suponhamos que, após a resposta afirmativa da mãe em relação ao primeiro pedido da filha, esta resolva ir mais longe: perguntando se, após o aniversário da amiga, pode ir ao baile, que fica localizado em um outro ponto da cidade. A mãe lhe responde com a mesma palavra: “Vá!”, só que desta vez carregada de uma entonação expressiva diferente. Como percebemos na escrita, houve o acréscimo de uma exclamação, e, na fala, também se pode deduzir o mesmo tom emotivo-volitivo que acompanha o ato de fala (algo como: “vaaá!”). Percebemos, então, que se trata de uma mesma resposta, porém o significado não é o mesmo: trata-se de uma resposta negativa

à pergunta da filha, pois tanto esta como um terceiro interlocutor, talvez o pai, que chega e escuta a resposta, percebe o tom negativo implícito na resposta da mãe. Essa compreensão só é possível porque a língua é viva e que o mesmo enunciado, quando entonado em um contexto diferente, possui um novo sentido. Neste caso:

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados.

Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua. Obviamente, o diálogo, no sentido estrito da palavra, é somente uma das formas da interação discursiva, apesar de ser a mais importante. No entanto, o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 218-219, grifo do autor).

Ao analisarmos a situação hipotética acima, percebemos que “*a pluralidade de significações é uma propriedade constitutiva da palavra*” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 230, grifo do autor). Ademais, entendemos que a resposta da mãe se constrói de significados além de ser apenas uma resposta negativa. Ela está carregada de sentimentos de proteção, cuidados maternos, próprios de uma mãe que assume a responsabilidade sobre a filha, ou seja, a ida da filha ao baile pode conotar, para a mãe, perigo contra a integridade daquela, então, para livrar-se de um possível acontecimento indesejado e não ficar com o sentimento de culpa, a mãe afirma negando com o uso do vocábulo “Vá”. Assim, segundo o estudioso russo:

A comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada fora dessa ligação com a situação concreta. A comunicação verbal está diretamente relacionada às comunicações de outros tipos, por terem surgido no terreno comum da comunicação produtiva.

Obviamente, não se pode separar a palavra dessa comunicação unificada em eterna formação. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 220, grifo do autor).

De acordo com a abordagem, percebemos que existem falhas nos pensamentos filosófico-linguísticos que dominaram os estudos da língua no período pré-bakhtiniano, pois tanto o pensamento do subjetivismo individualista quanto o do objetivismo abstrato não foram capazes de estudar a linguagem em seu uso concreto no ato de comunicação entre os sujeitos de uma sociedade. Enquanto uma corrente enfatizou o individual, a outra se propôs a estudar a estrutura da língua, comprometendo, assim, os estudos da interação verbal entre os sujeitos, objeto de estudo caro para o pensamento dialógico da linguagem de Bakhtin e do Círculo e bastante relevante para a compreensão da linguagem nessa perspectiva. Entendemos, portanto, que *“a língua vive e se forma no plano histórico justamente aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”* (VOLÓCHINOV, 2018, p. 220, grifo do autor).

2 A palavra viva na arte poética de Patativa do Assaré

Nesta seção, discorreremos sobre a língua viva, real, o enunciado concreto, efetivamente produzido e entonado em um contexto literário de interação verbal entre os sujeitos no processo de comunicação discursiva responsiva ativa. Para tal, analisamos o uso da palavra viva, carregada de valores axiológicos e de tons emotivo-volitivos no poema “Ingém de ferro”, da obra *Cante lá que eu canto cá: filosofia de um trovador nordestino*, de Patativa do Assaré. Nessa perspectiva analítica, pretendemos explorar como o autor-criador (eu poético) usa o material para dar forma ao conteúdo semântico-axiológico no poema, ou seja, como a escolha do material pode contribuir para a construção de sentidos no objeto estético. Nesta concepção de análise:

Destaquemos, a princípio, que o Círculo de Bakhtin entende a língua como arena de disputa e conflito e inevitavelmente ligada à história, à ideologia e à sociedade. Um estudo embasado nessa concepção de linguagem requer um posicionamento filosófico em relação à língua/linguagem que entenda a palavra como necessariamente dialógica, construída pelo eu e pelo outro, ou seja, como uma construção social, jamais exclusivamente individual. (LEITE, 2014, p. 26).

O poema “Ingém de ferro” aqui analisado foi coletado da décima quinta edição da obra *Cante lá que eu canto cá: filosofia de um trovador nordestino*, publicada em 2008 pela editora Vozes. Numa visão dialógica da linguagem, entendemos que o enunciado-poema foi efetivamente produzido em uma situação concreta de comunicação verbal entre o *eu* e o *outro*, ou seja, entre os sujeitos da enunciação, entre os participantes ativos da criação do objeto estético, pois entendemos que o autor-criador assim como o autor-contemplador são princípios norteadores da criação estética. Neste caso, o poema em análise reflete e refrata o conteúdo da vida, efetivamente vivida, uma vez que a arte não está desvinculada da realidade da vida, nem tampouco podemos entendê-la como uma realidade apenas refletida do mundo ético. Vamos ao início do poema:

Ingém de ferro, você
Com seu amigo motô,
Sabe bem desenvolvê,
É munto trabaiadô.
Arguém já me disse até
E afirmô que você é
Progressista em alto grau;
Tem força e tem energia,
Mas não tem a poesia
Que tem um ingém de pau. (ASSARÉ, 2008, p. 92).

Já no início do poema, podemos observar como tema uma recusa do eu poético em relação às transformações sociais e à evolução da industrialização, isto é, uma aversão ao moderno mundo mecânico que destrói a beleza natural da vida dos sertanejos rurais do Cariri cearense. Segundo ele, o “ingém de ferro” “tem força e tem energia,/Mas não tem a poesia/Que tem o ingém de pau” (ASSARÉ, 2008, p. 92). Nestes versos, percebemos que o autor-criador não só reconhece o poder de produção do engenho movido à máquina, a motor, mas também que a tradição da vida simples e feliz no engenho está ameaçada, pois nele não há mais poesia, ou seja, não há mais emoção em viver no engenho e, por isso, sua admiração está voltada para os valores axiológicos que o engenho de pau representa para os sujeitos de uma sociedade sertaneja rural que faz da natureza a sua fonte de energia para viver. Nestes versos, o tom emocional-volitivo do autor-criador nos proporciona o entendimento de que as coisas do sertão do eu poético, como o engenho de pau, são as que possuem a beleza que dá prazer na vida do sertanejo, ou seja, é forte a noção de pertencimento e apego do eu poético àquilo que é natural, que chega a fazer parte da vida, como algo muito importante para a sobrevivência feliz do sertanejo. E ainda, percebemos a humanização do engenho de ferro em relação ao engenho de pau já humanizado, ou seja, o eu poético personifica o engenho para manter um diálogo mais real com ele, a fim de construir um sentido repleto de valores éticos que, metaforicamente, podem vir a desconstruir o valor vital do engenho de ferro e tornar mais vivo no coração do autor-criador o engenho de pau. Prosseguimos com a análise:

O ingém de pau quando canta,
Tudo lhe presta atenção,
Parece que as coisa santa
Chega em nosso coração.
Mas você, ingém de ferro
Com este seu horroroso berro,

É como quem qué brigá,
Com a sua grande afronta
Você tá tomando conta
De todos canaviá.

Do bom tempo que se foi
Faz mangofa, zomba, escarra.
Foi quem espursou os boi
Que puxava na manjarra.
Todo soberbo e sisudo,
Qué governá e mandá tudo,
É só quem qué sê ingém.
Você pode tê grandeza
E pode fazê riqueza,
Mas eu não lhe quero bem. (ASSARÉ, 2008, p. 93).

Ao analisar estas passagens do poema, recorreremos às palavras escolhidas pelo autor-criador para dar forma ao conteúdo e produzir sentido através dele. Para o eu poético, o engenho de pau “canta” e todo mundo “presta atenção”, fazendo com que as “coisa santa” cheguem ao “nosso coração”. A escolha desses termos no todo do enunciado nos faz perceber a aproximação vital que existe entre o *ser vivo* Engenho de pau e o autor-criador, uma vez que se trata da inter-relação existente entre o engenho e os sujeitos que com ele interagem. Em outras palavras, o autor-criador escolhe esse material para enformar e dar acabamento estético aos enunciados no corpo do gênero discursivo em análise, possibilitando, através de sua escolha, uma avaliação positiva em relação à existência e à vida do engenho de pau junto à sociedade a que pertence. Por outro lado, temos um engenho de ferro com o seu “horroroso berro” forte e valente feito “quem qué brigá” posto a amedrontar com “sua grande afronta” chegando até a tomar “conta” “de todos canaviá” (ASSARÉ, 2008, p. 93). Na tentativa de se opor ao engenho de ferro, o autor-

criador utiliza como material palavras que constituem no enunciado um sentimento de medo, de aversão, causado pelo “monstro” “ingém de ferro”, ser repugnante que não canta nem encanta, só assusta com seu “berro” e que parece substituir de vez o engenho de pau, pois tomou conta “de todos canaviá” (ASSARÉ, 2008, p. 93), não sobrando espaço para os encantamentos da vida e os tons de felicidade dos sertanejos motivados pelo convívio e a interação social no “ingém de pau”. Dessa forma, o autor-criador se posiciona axiologicamente de forma negativa em relação ao engenho de ferro, possibilitando ao autor-contemplador criar uma imagem monstruosa do engenho de ferro que, “soberbo e sisudo”, é só ele quem “qué governá e mandá tudo” (ASSARÉ, 2008, p. 93).

Ainda nessa passagem do poema, podemos observar o tom nostálgico do autor-criador saudoso “do bom tempo que se foi” (ASSARÉ, 2008, p. 93), tempo do “ingém de pau”, movido a boi e que ele queria bem. Isso se dá pelo fato da chegada do “ingém de ferro”, “Que faz mangofa, zomba, escarra” (ASSARÉ, 2008, p. 93) expulsando “os boi” do “ingém de pau”, causando o seu fim e modificando os costumes e a tradição popular do povo do sertão caririense. Como observa Bakhtin (2010, p. 48):

É só na poesia que a língua revela todas as suas possibilidades, pois ali as exigências que lhe são feitas são as maiores: todos os seus aspectos são intensificados ao extremo, alcançam seus limites; é como se a poesia espremesse todos os sucos da língua que aqui se supera a si mesma.

Dando continuidade à análise, veremos mais um pouco do poema:

Mode esta soberba sua
Ninguém vê mais nas muage,
Nas bela noite de lua,
Aquela camaradage
De todos trabaiadô.

Um falando em seu amô
Outro dizendo uma rima,
Na mais doce brincadêra,
Deitado na bagacêra,
Tudo de papo pra cima.

Esse tempo que passô
Tão bom e tão divertido,
Foi você quem acabô,
Esguerado, esgalamido!
Come, come interessêro!
Lá dos confim do estrangêro,
Com seu baruio indecente,
Você vem todo prevesso,
Com históra de progresso,
Mode dá desgosto a gente. (ASSARÉ, 2008, p. 93).

Nos versos acima, o autor-criador, em seu diálogo constante com o “ingém de ferro” personificado, acusa-o pela extinção dos bons costumes da sociedade que vivia, trabalhava e se divertia no “ingém de pau”. A causa disso era a “suberba” do engenho moderno, que fazia desaparecer das “muage” durante as “noite de lua” “aquela camaradage” do povo “trabaiadô”. Para o eu poético, não existe mais quem fale de “amô”, nem quem diga uma “rima”, “Na mais doce brincadêra,/Deitado na bagacêra,/Tudo de papo pra cima” (ASSARÉ, 2008, p. 93). Ao analisar a escolha desses termos, percebemos que o autor-criador descreve na construção do enunciado os valores axiológicos relativos ao prazer que se tinha quando participava dos trabalhos coletivos no engenho de pau, reforçando o seu apreço pelos costumes populares do interior do sertão caririense. Nesta passagem, também se percebe o tom emotivo-volitivo representando uma espécie de indignação em relação à presença da modernidade representada pelo “ingém de ferro”. Vale ressaltar que o poeta Patativa

do Assaré viveu juntamente com seu povo todo esse processo de transformação do trabalho manual para o industrial, e isso não podia isolar-se somente no mundo da vida, mas temos aqui refletido e refratado na sua arte poética. Num processo de exotopia, Bakhtin (2011, p. 156) nos explica que “a lírica é uma visão e uma audição do interior de mim mesmo pelos olhos emocionais e na voz emocional do outro: eu me escuto no outro, com os outros e para os outros”.

O eu poético, em tom nostálgico, rememora o bom tempo que “passô” e que era muito “divertido”, mas lamenta que isso “acabô” em virtude de um ser “esguerado, esgalamido” que veio do “estrangeiro” com um “baruío indecente” destruindo a cultura do sertão com “história de progresso” e causando “desgosto” ao povo do Ceará. Dessa forma, percebemos que a escolha do material do enunciado dá vida ao conteúdo semântico do objeto e favorece a construção de sentido por parte do autor-contemplador. Assim entendemos que:

O enunciado vivo, que surgiu de modo consciente num determinado momento histórico em um meio social determinado, não pode deixar de tocar milhares de linhas dialógicas vivas envoltas pela consciência socioideológica no entorno de um dado objeto da enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. É disto que ele surge, desse diálogo, como sua continuidade, como uma réplica e não como se ele se relacionasse à parte. (BAKHTIN, 2015, p. 49).

Para dar sequência à nossa análise, veremos os versos restantes do poema:

Ingém de ferro, eu não quero
Abatê sua grandeza,
Mas eu não lhe considero
Como coisa de beleza,
Eu nunca lhe achei bonito,
Sempre lhe achei esquisito,

Orguloso e munto mau.
Até mesmo a rapadura
Não tem aquela doçura
Do tempo do ingém de pau.

Ingém de pau! Coitadinho!
Ficou no triste abandono
E você, você sozinho
Hoje é quem tá sendo dono
Das cana do meu país.
Derne o momento infeliz
Que o ingém de pau levou fim,
Eu sinto sem piedade
Três moenda de sodade
Ringindo dentro de mim.

Nunca mais tive prazê
Com muage neste mundo
E o causadô de eu vivê
Como um pobre vagabundo,
Pezaroso, triste e pérro,
Foi você, ingém de ferro,
Seu safado, seu ladrão!
Você me dexô à toa,
Robou as coisinha boa
Que eu tinha em meu coração! (ASSARÉ, 2008, p. 94).

Como sabemos que a arte, muitas vezes, pode ser o reflexo refratado da vida, podemos entender que o poeta Patativa do Assaré, na posição de autor-criador, refere-se às profundas transformações dos engenhos no seu sertão, ou seja, um sertão próprio do eu poético, individualizado, que muitas vezes se torna encarnado, vivo e que

interage com os seus habitantes. No referido sertão, na época da construção artística de “Ingém de ferro”, talvez não houvesse ainda usinas de açúcar; ainda hoje, a presença dessa modernização na referida localidade existe de forma sutil. De acordo com essas informações, além de compreendermos a implicância do eu poético com o engenho a motor, inferimos, em uma escala de interpretação maior, que o autor-criador, de um modo geral, esteja se referindo ao surgimento das usinas açucareiras em detrimento dos engenhos. Isso pode ser explorado nos versos: “E você, você sozinho/Hoje é quem tá sendo dono/Das cana do meu país” (ASSARÉ, 2008, p. 94). Ademais, mesmo sem concordar com as mudanças, o autor-criador reconhece a “grandeza” do “ingém de ferro”, como um ser “esquisito”, “Orguloso e munto mau” (ASSARÉ, 2008, p. 94), que destruiu até a “doçura” da “rapadura” do “ingém de pau”.

Num tom emotivo-volitivo de lamento, tristeza, o autor-criador parece “chorar” o “fim” do “ingém de pau”, que agora se personifica no próprio eu poético para permanecer vivo, como podemos ver na escolha das palavras destes versos: “Eu sinto sem piedade/Três moenda de sodade/Ringindo dentro de mim” (ASSARÉ, 2008, p. 94). Essa construção do enunciado nos faz entender que os valores axiológicos presentes no material ganham forma como conteúdo semântico-dialógico, proporcionando ao autor-criador dar acabamento estético aos elementos da vida efetivamente vivida.

Por último, o autor-criador explora, além do sentimento de perda do “prazê” de participar das “muage”, a falta de emprego, pois vive como um “pobre vagabundo”. Tal mudança na vida do eu poético é causada pelo “ingém de ferro” que, como um “safado”, “ladrão”, “Roubou as coisinha boa/Que eu tinha em meu coração!” (ASSARÉ, 2008, p. 94). Essa construção poética intensifica mais ainda o tom de desprezo do autor-criador em relação à modernidade trazida pelo “ingém de ferro”, que, mesmo sendo cheio de grandeza, é recebido de forma negativa pelo eu poético e a sociedade de seu sertão.

Conforme Medviédev (2012, p. 197), “a compreensão da realidade realiza-se com a ajuda da palavra efetiva, palavra-enunciado. As formas determinadas da realidade da palavra estão ligadas a certas formas da realidade que a palavra ajuda a compreender”. Assim, os signos ideológicos presentes no enunciado-poema, objeto estético, são carregados de sentimentos de um povo de uma determinada época e de um espaço próprio do eu poético, o sertão, que se constitui como sentidos da vida a cada momento que é apreciado pelo autor-contemplador. Isso acontece pelo fato de a linguagem ser de natureza dialógica e que, a cada enunciado produzido e entonado em uma real situação de comunicação, constitui-se de novos sentidos carregados de valores axiológicos que se renovam produzindo novos significados; entendemos, pois, que o enunciado concreto é resultado do uso da palavra viva, da interação social entre os sujeitos enunciativos num processo de comunicação vivo e real.

Considerações finais

Este trabalho nos proporcionou um entendimento significativo dos princípios da teoria dialógica de Bakhtin e do Círculo, uma vez que lidamos com pressupostos teóricos relacionados às tendências filosófico-linguísticas subjetivismo individualista e objetivismo abstrato e apontamos, sob a visão do Círculo, os seus pontos positivos e negativos, os quais servem para compreendermos a forma como Bakhtin e o Círculo entendem a linguagem, ou seja, esta deve ser entendida dentro dos princípios dialógicos, pois não há linguagem sem interação verbal, sem a construção de enunciados concretos, efetivamente produzidos e entoados em uma situação de comunicação ativa responsiva. Na perspectiva dialógica da linguagem, compreendemos que não existe enunciado isolado, abstrato, restrito às construções sintáticas da língua, mas que este enunciado é único a cada vez que é pronunciado e entonado, caracterizando assim o signo ideológico e não o signo linguístico, como compreende Saussure. Neste caso, compreendemos que a linguagem na visão de Bakhtin e seu Círculo deve ser estudada em

seu uso concreto em uma situação de comunicação efetivamente produzida pelos sujeitos da enunciação discursiva.

Durante o nosso estudo, compreendemos que Volóchinov, em *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, faz uma crítica ferrenha ao subjetivismo individualista e ao objetivismo abstrato. Segundo ele, a primeira corrente de pensamento entende a linguagem como um ato puramente individual, psicológico de usar a língua, que privilegia somente a fala, dissociado da interação social entre os sujeitos no processo de comunicação, o que, para Volóchinov, está errado porque a linguagem é social e dialógica. Vejamos as palavras do pensador russo:

A primeira tendência analisa o ato discursivo individual e criativo como fundamento da língua (ou seja, todos os fenômenos linguísticos sem exceção). [...]. As leis da criação linguística – uma vez que a língua é formação e criação ininterrupta – na verdade são leis individuais e psicológicas; são elas que devem ser estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem. Elucidar um fenômeno linguístico significa reduzi-lo a um ato individual e criativo consciente (muitas vezes até inteligente). (VOLÓCHINOV, 2018, p. 148).

Com relação ao objetivismo abstrato, Volóchinov nos faz entender que a forma como tal corrente vê a língua não corresponde ao verdadeiro princípio da língua, que a produção de sentidos carregados de valores axiológicos em um processo de comunicação entre os sujeitos ativos num processo de interação verbal. Segundo ele, “essa alteração da ênfase valorativa da palavra em diferentes contextos é totalmente ignorada pela linguística e não encontra nenhuma expressão na doutrina da unidade da significação” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 197). E ainda, o estudioso da linguagem nos faz perceber que:

A língua como sistema de formas normativas e idênticas é uma abstração que pode ser justificada de modo teórico e prático apenas do ponto de vista da decifração e ensino de uma língua

alheia e morta. Esse sistema não pode ser a base à compreensão e explicação dos fatos linguísticos em sua vida e formação. Ao contrário, ele nos desvia da realidade viva e em formação da língua e das suas funções sociais. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 199).

No tocante ao nosso estudo, compreendemos que o uso da linguagem é ideológico, pois nos comunicamos através de enunciados concretos, ou seja, compreendemos que a língua é viva e carregada de valores axiológicos e que nem uma palavra efetivamente produzida e pronunciada entre os sujeitos do discurso tem significado abstrato, imóvel, estático, como se fosse palavra no dicionário, pois cada enunciado, quando entonado, carrega consigo uma carga semântico-dialógica dos valores da vida e uma entonação expressiva emocional própria dos falantes em um determinado contexto de comunicação, ou seja, cada enunciado concreto é único e irrepetível, mesmo que produzido inúmeras vezes.

Na última parte do nosso trabalho, pudemos compreender como o autor-criador usou a língua viva para dar acabamento ao objeto estético, o poema “Ingém de ferro”, de Patativa do Assaré. Tal análise dialógica da linguagem nos proporcionou compreender os valores axiológicos e os tons emotivo-volitivos que compõem o todo arquitetônico do objeto em análise. Nessa obra, podemos compreender, em cada enunciado efetivamente produzido em uma situação real de comunicação entre o autor-criador e o autor-contemplador, que há uma aversão por parte do eu poético à modernidade trazida pela revolução industrial ao interior do sertão nordestino, mais precisamente a região do Cariri cearense. Durante todo o poema, percebemos que o “ingém de ferro”, visto como um “monstro” destruidor dos costumes e da cultura local, acaba com o gosto dos trabalhadores do engenho, uma vez que esse “perverso” engenho a motor veio ganhando espaço, tomando conta de todos os “canaviá” e, aos poucos, pondo fim ao “ingém de pau” e toda a sua “poesia”. Trata-se de um canto de saudade da beleza que tinha, em outros tempos, os engenhos movidos a boi e, ao mesmo tempo, da consciência de perda do espaço natural que dá lugar à indústria, recebida negativamente pelo eu poético em todo o poema.

Referências

ASSARÉ, P. do. Ingém de ferro. *In*: ASSARÉ, P. do. **Cante lá que eu canto cá**: filosofia de um trovador nordestino. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 92-94.

BAKHTIN, M. M. O autor e a personagem na atividade estética. *In*: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 3-192.

BAKHTIN, M. M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. *In*: BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 6. ed. Tradução Aurora Fornoni Bernandini *et al.* São Paulo: Hucitec, 2010. p. 13-70.

BAKHTIN, M. M. **Teoria do romance I**: a estilística. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

GERALDI, J. W. Introdução – mundo não nos é dado, mas construído. *In*: VOLÓCHINOV, V. N. **A construção da Enunciação e Outros ensaios**. Tradução, organização e notas João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 7-27.

LEITE, F. de F. **Inscrições em latim sob uma abordagem dialógica**: um estudo no contexto do Cariri cearense. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. Tradução, notas e glossário Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

LINGUÍSTICA TEXTUAL E ANÁLISE FILOLÓGICA

Intertextualidade em memes do Chapolin Sincero

Maria Lidiane de Sousa PEREIRA

Universidade Estadual do Ceará – UECE
Universidade Regional do Cariri – URCA

Rakel Beserra de Macêdo VIANA

Universidade Estadual do Ceará – UECE
Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC/CE

Yara Ribeiro de HOLLANDA

Universidade Regional do Cariri – URCA

Introdução

Dentre os mecanismos que constituem a chamada textualidade³⁸, o fenômeno da intertextualidade figura como um dos mais frutíferos e inesgotáveis tópicos abordados por muitos estudiosos e a partir de diferentes perspectivas teóricas. Parte desse apreço deve-se ao reconhecimento de que a intertextualidade é uma propriedade elementar para a construção dos mais diversos textos que circulam nas sociedades modernas.

A partir desses apontamentos, este capítulo trata da intertextualidade por copresença³⁹ em memes⁴⁰ do Chapolin Sincero. Nosso objetivo é discutir como a intertextualidade por copresença caracteriza os memes selecionados para análise e

38 De acordo com Cavalcante (2018, p. 15), o termo “textualidade” é usado para designar o “conjunto de características que nos permitem conceber algo como um texto”.

39 Na seção dedicada à fundamentação teórica do trabalho, discutimos a noção de intertextualidade por copresença.

40 Consideramos o termo *meme* como uma referência ao conceito de *meme*, correspondente à teoria de informações culturais criada por Richard Dawkins, em seu livro *The Selfish Gene*, publicado em 1976, que trata da evolução das espécies na perspectiva do gene e desenvolve a terminologia *meme* para resumir, na verdade, o nome “Mimeme”, no sentido de unidade de imitação. Atualmente, a expressão *meme* é usada para referir um conjunto de imagem, vídeos, GIFs etc. que são compartilhados via internet por meio, essencialmente, de redes sociais.

como esse fenômeno contribui para a construção de sentidos que podem ser extraídos dos memes analisados. Visando o alcance desses objetivos, selecionamos 7 memes que podem ser acessados livremente na página oficial do Chapolin Sincero, no Instagram⁴¹. Além disso, inserimos este estudo no campo da Linguística Textual e adotamos, basicamente, o modelo de análise para as categorias de intertextualidade por copresença proposto por Piègay-Gross (1996).

Sobre nossa opção de analisar a intertextualidade por copresença em memes do Chapolin Sincero, vale destacar que ela ocorreu basicamente por considerarmos – dadas as limitações deste texto – interessante selecionar uma página específica no Instagram para delimitar com mais precisão os memes que seriam analisados aqui, pois acreditamos ser a intertextualidade por copresença um fenômeno que pode ser localizado em centenas de memes. Quanto à seleção dos memes destacados neste estudo, pontuamos que eles foram escolhidos diante da possibilidade de localizarmos em tais exemplares a intertextualidade por copresença e algumas de suas subcategorias propostas no modelo teórico de Piègay-Gross (1996).

Por questões de organização retórica, dividimos este capítulo em quatro seções. De início, temos esta Introdução em que apresentamos a temática e os objetivos do trabalho; na segunda seção, intitulada Intertextualidade e o modelo de Piégay-Gross, discutimos alguns pontos teóricos que marcam a compreensão do fenômeno da intertextualidade, da noção de texto com a qual trabalhamos à luz da Linguística Textual e a proposta teórica de Piégay-Gross (1996); já na seção Intertextualidade por copresença em memes do Chapolin Sincero, colocamos em discussão a presença da intertextualidade e o modo como esse fenômeno contribui para a construção de sentidos no conjunto dos memes selecionados para este trabalho; por último, tecemos algumas Considerações finais.

41 Disponível em: <https://www.instagram.com/sincerooficial/?hl=pt-br>. Acesso em: 29 jun. 2020.

2 Intertextualidade e o modelo de Piégay-Gross

Ao tratar o fenômeno da intertextualidade, ou mesmo qualquer outro fator de textualidade, é preciso esclarecer em qual concepção de texto nos apoiamos. Afinal, ao contrário do que pode parecer aos olhos de um observador leigo, o texto figura como um fenômeno extremamente complexo e para o qual concorrem diversas posturas teóricas⁴² formuladas ao longo dos estudos da linguagem, inclusive, no interior da própria Linguística Textual.

O conceito de texto é primordial para a realização de qualquer estudo sobre os diversos mecanismos que o cercam, haja vista o conceito adotado ser o ponto “[...] de onde se parte e o que respalda as constatações a que se quer chegar. [...] bem como se vislumbram os fenômenos ou os critérios analíticos pertinentes para um determinado paradigma” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010, p. 56).

Assim, ao abordar, neste estudo, o fenômeno da intertextualidade por copresença em memes do Chapolin Sincero, adotamos o postulado segundo o qual:

Todo texto é um *objeto heterogêneo*, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior. Dele fazem parte *outros textos que lhe dão origem*, que o *predeterminam*, com os quais *dialoga*, que ele *retoma*, a que *alude* ou *aos quais se opõe*. (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008, p. 16, grifos nossos).

Nessa compreensão, não cabe conceber o texto enquanto um fenômeno homogêneo capaz de existir e funcionar em meio ao nada. Em sentido oposto, assume-se que todo texto se apresenta como um fenômeno de grande complexidade e no qual podemos identificar uma estreita relação entre elementos intralinguísticos

⁴² Sobre as diferentes concepções de texto formuladas no âmbito dos estudos da linguagem, recomendamos a leitura de Batista (2016).

(inerentes ao tecido do texto) e extralinguísticos (situados fora do tecido do texto) concorrendo para a construção dos seus sentidos, da sua coerência.

Além disso, destacamos, conforme as supracitadas palavras de Koch, Bentes e Cavalcante (2008), que nenhum texto surge ou é formulado a partir do nada. Ou seja, é possível encontrar nos mais diversos textos, por exemplo, uma série de relações intertextuais estabelecidas entre um e outro texto formulado previamente.

Essas relações – construídas por diversas razões – são o ponto elementar para a compreensão daquilo que os estudiosos, seja no campo da Linguística Textual ou mesmo da Literatura, têm denominado de intertextualidade. Seguindo a noção de texto adotada por Koch, Bentes e Cavalcante (2008), Antunes (2017, p. 48, destaques no original) explica, portanto, que:

A intertextualidade é a propriedade que, em geral, resulta da vinculação de um texto a outros já existentes, isto é, a outros já previamente em circulação, presentes na memória discursiva da comunidade. Em certa medida, todo texto é um ‘intertexto’, no sentido de que as coisas que nele são ditas retomam, de muitas maneiras, o já dito em outros textos que ouvimos ou lemos ao longo da vida. De qualquer forma, nenhum texto, do ponto de vista, informativo, começa do ‘zero’.

Conforme Antunes (2017), por seu caráter heterogêneo e pela necessária relação com o mundo que o cerca – seja esse mundo real ou imaginário – tudo aquilo que é posto em um texto pertence, de algum modo, ao “repertório geral”, à “memória coletiva” dos grupos em que circulam os interlocutores. A intertextualidade figura, assim, como uma espécie de princípio que permeia os textos que produzimos e com os quais temos contato nos grupos sociais dos quais fazemos parte.

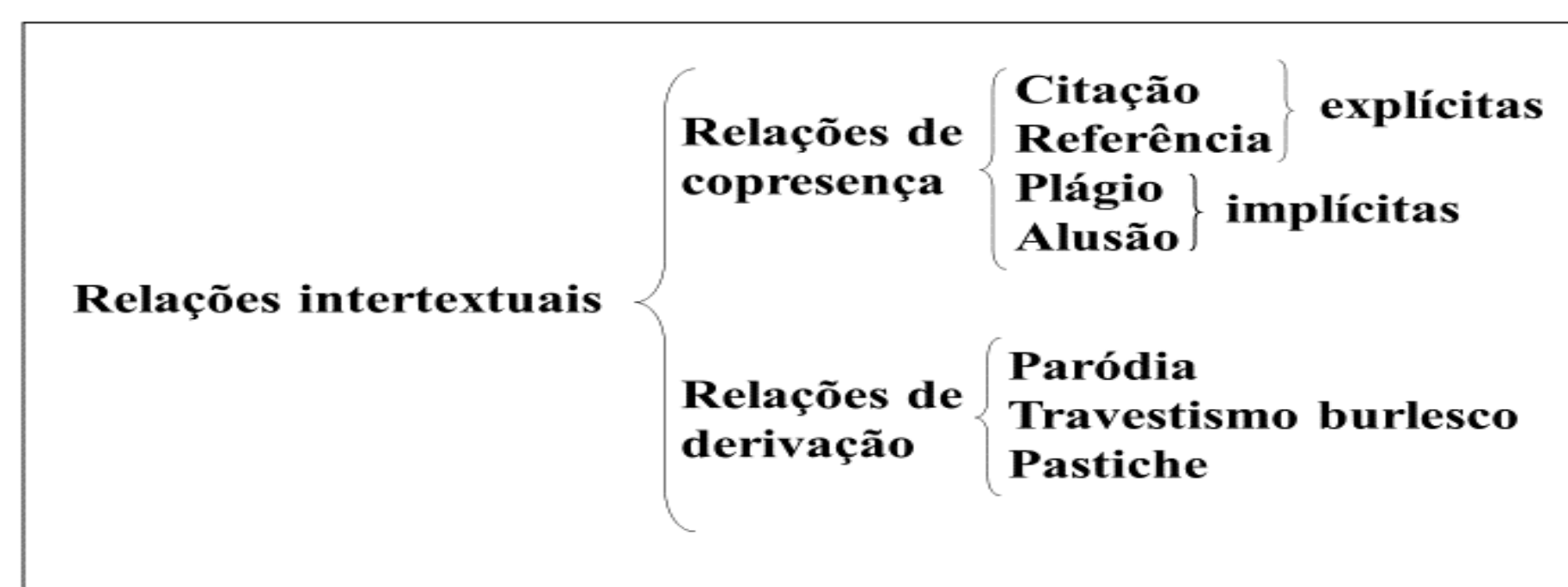
Importante destacar que, embora tenhamos optado por embasar este trabalho na Linguística Textual, o termo intertextualidade foi

usado, inicialmente, no campo da Teoria literária com os estudos de Kristeva (1974). Grosso modo, essa filósofa, escritora, psicanalista e crítica defende que o texto literário figura como um conjunto de citações de outros textos com quais se relaciona, se opõe, se apoia etc.

A partir do êxito de Kristeva (1974), outros estudiosos passaram a prestar mais atenção às relações intertextuais estabelecidas entre os mais diversos textos e desenvolveram pesquisas sobre esse fenômeno que contribuíram significativamente para que a intertextualidade pudesse ser explorada em outros gêneros que não somente os da Literatura. Desse modo, ressaltamos que, além de Kristeva (1974), os estudos clássicos de Genette (2010) e Piègay-Gross (1996), também conduzidos no âmbito da Teoria literária, foram de grande valia para o amadurecimento da noção de intertextualidade, hoje, tão cara para a Linguística Textual.

Conforme sinalizamos anteriormente, a análise da intertextualidade por copresença em memes do Chapolin Sincero que realizamos neste capítulo fundamenta-se nos estudos de Piègay-Gross (1996), pois acreditamos que sua proposta teórico-metodológica atende aos objetivos de análise deste trabalho. Sobre a proposta da referida estudiosa, vejamos a Figura 1:

Figura 1 – Relações intertextuais propostas por Piègay-Gross (1996)⁴³



Fonte: Piègay-Gross (1996).

43 Cabe destacar que, para a elaboração da sua proposta, Piègay-Gross (1996) assumiu, de início, o modelo formulado por Genette (2010) para o qual a intertextualidade por copresença compreende três subcategorias, a saber: a *citação*, a *alusão* e o *plágio*. À proposta de Genette (2010), Piègay-Gross (1996) acrescenta a subcategoria da *referência*.

Conforme a Figura 1, vemos que Piègay-Gross (1996) entende que as relações de intertextualidade se dividem em duas grandes categorias: as chamadas *relações de copresença* e *relações de derivação*. Tendo em vista que objetivamos analisar os fragmentos de textos formulados previamente e que estão materializados em alguns memes do *Chapolin Sincero*, centramos nossas discussões na primeira categoria.

De acordo com Piègay-Gross (1996), a copresença compreende o tipo de relação intertextual em que é possível verificar, por meio de diferentes níveis de evidências, o diálogo estabelecido entre um e outro texto que, de fato, foi produzido em um dado momento do tempo, em um contexto sócio-histórico específico, por determinados sujeitos, dentre outros fatores. Esses fragmentos de textos produzidos previamente compreendem o que estudiosos como Maingueneau (2005) e Antunes (2007) chamam de “intertexto”.

No espaço das relações intertextuais por copresença, Piègay-Gross (1996) estabelece quatro subcategorias, por meio das quais o intertexto se manifesta: a *citação* e a *referência* – que aparecem explicitamente⁴⁴ no texto – e o *plágio* e a *alusão* – que ocorrem de modo implícito⁴⁵.

Sobre a *citação*, Piègay-Gross (1996) explica que esse tipo de intertextualidade por copresença é marcado pelo uso de diferentes sinais tipográficos como aspas, travessão, recuo de margens, itálico etc. Esses sinais são usados, no geral, para demarcar explicitamente a inserção do intertexto. Em alguns gêneros discursivos, a *citação* é uma categoria intertextual bastante recorrente e apresenta-se

44 Para Piègay-Gross (1996), a intertextualidade é explícita quando o intertexto aparece explicitamente em um dado texto. Para tanto, pode-se fazer uso da menção direta ao intertexto ou demarcá-lo por meio de sinais tipográficos (aspas, recuo, itálico, tamanho de fonte, negrito etc.), no caso do texto escrito.

45 A intertextualidade é implícita, por sua vez, quando o intertexto não está marcado de modo explícito no texto. Nesses casos, espera-se que o ouvinte ou leitor seja capaz de recuperar por meio de seus “conhecimentos de mundo” ou “enciclopédicos” a fonte do intertexto (Piègay-Gross, 1996).

de modo padronizado. Esse é o caso, por exemplo, dos gêneros que circulam no domínio discursivo acadêmico e jornalístico. Segundo Cavalcante (2018), a *citação*, nesses domínios discursivos, é padronizada e corriqueira, pois, neles:

[...] a citação exerce a função discursiva de recurso à autoridade (ou *argumento de autoridade*, como se lê em Perelman e Tyteca, 1996) em que há a necessidade de se recorrer à palavra especializada para sustentar o que está sendo dito, garantindo-se mais credibilidade ao que diz o enunciador. (CAVALCANTE, 2018, p. 147, grifo da autora).

Todavia, é preciso lembrar que, em alguns casos, a citação não aparece necessariamente assinalada por alguma marca tipográfica, sem, contudo, deixar de ser uma citação. Quando isso ocorre, o(a) autor(a) de um determinado texto acredita que seus ouvintes ou leitores conseguirão identificar, sem muita dificuldade, a fonte do intertexto, pois este é, normalmente, reconhecido por “pertencer a conhecimentos culturalmente compartilhados” (CAVALCANTE, 2018, p. 148).

Quanto à *referência*, pontuamos que essa segunda subcategoria de intertextualidade por copresença, apontada por Piègay-Gross (1996), compreende uma espécie de remissão a um dado texto. Ao contrário da *citação*, na *referência*, a inclusão de trechos do texto referido não se faz necessariamente presente. Ao invés disso, a *referência* pode ocorrer por meio “da nomeação do autor do intertexto, do título da obra, de personagens de obras literárias etc.” (CAVALCANTE, 2018, p. 150).

No que concerne à intertextualidade por copresença marcada pela *alusão*, Piègay-Gross (1996) explica que ela é caracterizada, basicamente, pela menção indireta ao intertexto. Por ser de natureza implícita, os leitores e/ou ouvintes devem apelar para suas memórias, para seus conhecimentos enciclopédicos a fim de localizarem o texto aludido. Para que isso ocorra, o(a) leitor(a) ou o (a) ouvinte deve recorrer às marcas que são deixadas na superfície textual (KOCH, 2017).

De todo modo, a *alusão* exige que os interlocutores possuam ou desenvolvam uma maior capacidade de inferência. Sobre esse tipo de relação intertextual, são pertinentes as palavras de Cavalcante (2018, p. 152):

Nem sempre um coenunciador detém as informações necessárias para o reconhecimento dos indícios intertextuais da referência e, principalmente, da *alusão*, mas essa possibilidade não faz com que o fenômeno deixe de existir, pois, se um locutor não conseguiu alcançar a intertextualidade, outro, certamente, o fará.

A respeito da última subcategoria de intertextualidade por copresença apontada por Piègay-Gross (1996), isto é, o *plágio*, cabe pontuar que ele ocorre quando alguém insere em seu texto partes de um texto alheio sem dar ao(a) autor(a) os devidos créditos. Trata-se, segundo Piègay-Gross (1996), da apropriação indevida de partes ou mesmo de um texto inteiro de outrem. Sobre o *plágio*, é salutar mencionar que, na maioria das vezes, essa indevida apropriação do texto alheio ocorre de maneira consciente, deliberada. Assim, o(a) plagiador(a) procura esconder o intertexto. Outras vezes, como bem atenta Cavalcante (2018), o *plágio* pode ser fruto de um descuido cometido, por exemplo, por acadêmicos inexperientes que, por não dominarem algumas normas de referência, acabam inserindo, em suas produções, o texto alheio de modo inadequado.

Sobre o *plágio*, alguns estudiosos como Cavalcante e Brito (2011) têm questionado o fato de ele ser considerado uma subcategoria de intertextualidade por copresença. Ao contrário do que propõe Piègay-Gross (1996), Cavalcante e Brito (2011) entendem que o *plágio* resulta, devido a um novo texto que imita em maior ou menor proporção, em um texto plagiado. Desse modo, Cavalcante e Brito (2011) explicam que não cabe pensar o *plágio* enquanto uma subcategoria de intertextualidade por copresença uma vez que não há, de fato, relações intertextuais a serem consideradas, mas sim, a elaboração de um novo texto.

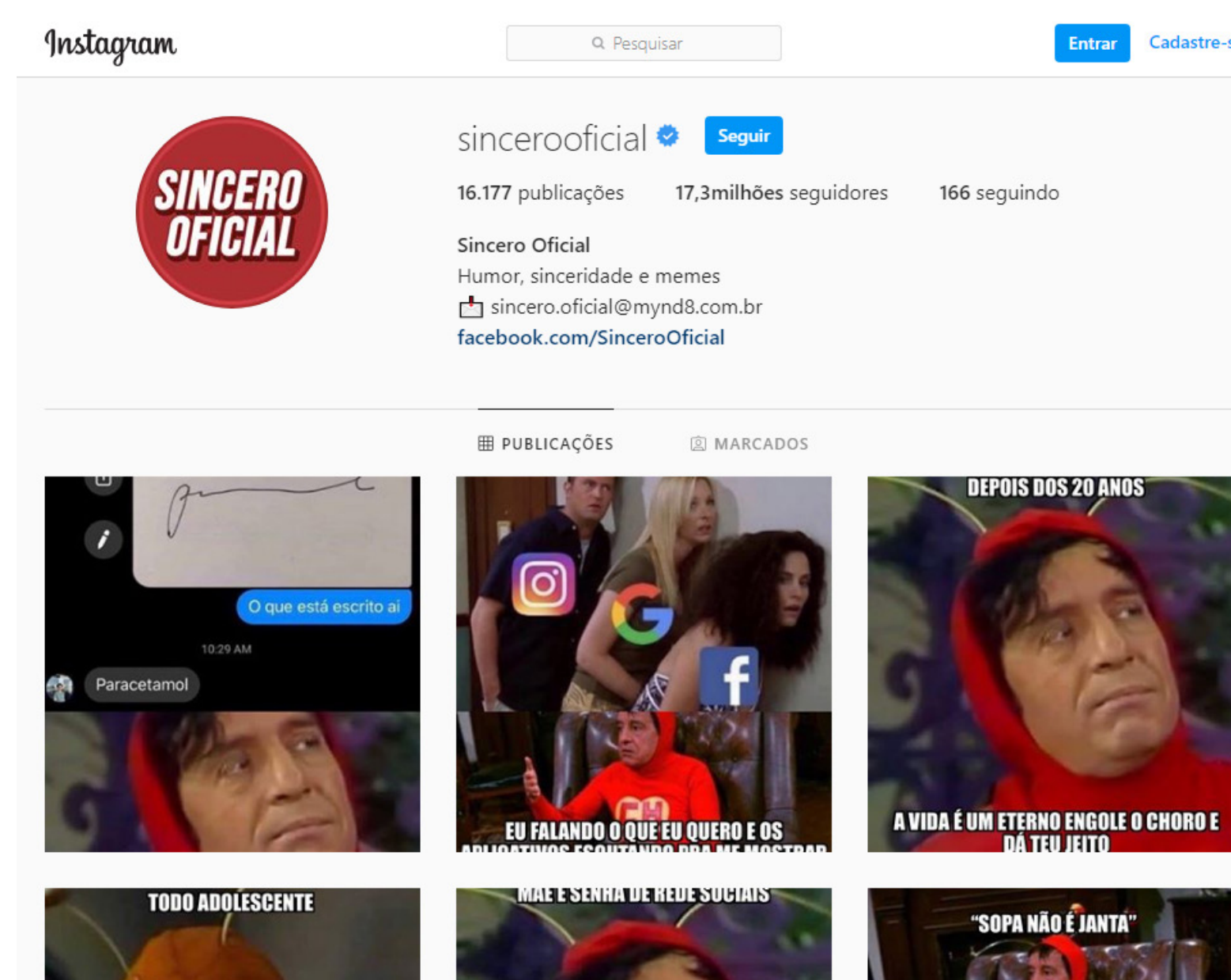
Além disso, como já apontamos, ao cometer o *plágio* o(a) plagiador(a), geralmente, procura esconder esse ato, fato que, em

nossa compreensão, não ocorre nos memes do Chapolin Sincero dado o caráter “viral”⁴⁶ dos memes. Por razões como essas, não consideraremos o *plágio* na análise dos memes do Chapolin Sincero que apresentaremos na próxima seção. Logo, seguindo basicamente o modelo proposto por Piègay-Gross (1996), consideraremos as subcategorias de intertextualidade por copresença marcada pela *citação, referência e alusão*.

3 Intertextualidade por copresença em memes do Chapolin Sincero

Em sua página oficial (Sincero Oficial), no Instagram, o Chapolin Sincero conta, atualmente, com cerca de 17,3 milhões de seguidores e comporta mais de 16 mil postagens. A maioria dessas postagens compreende memes publicados diariamente, conforme a Figura 2:

Figura 2 – Página oficial do Chapolin Sincero, no *Instagram*



Fonte: <https://www.instagram.com/sincerooficial/>. Acesso em: 29 jun. 2020.

46 Em termos simples, no âmbito da internet, a expressão “viral” é usada para referir algo que se espalha rapidamente, tornando-se facilmente conhecido e reproduzido por inúmeros usuários em um curto espaço de tempo. Logo, ao lançar um meme na internet, espera-se que ele viralize, isto é, seja amplamente e rapidamente consumido e reproduzido pelo maior número possível de usuários.

Além dos dados referentes ao número de publicações e seguidores em sua página no Instagram, vemos, conforme a Figura 2, que o personagem fictício denominado Chapolin Sincero é construído, antes de qualquer coisa, a partir de uma relação essencialmente intertextual. Afinal, é possível identificar, nos memes vinculados na página do Chapolin Sincero, a relação intertextual do tipo explícita com outro personagem fictício, isto é, o Chapolin Colorado. Resumidamente, o Chapolin Colorado é o protagonista de um programa humorístico de mesmo nome que, originalmente, esteve no ar entre os anos de 1973 a 1979, no canal de televisão mexicano *Canal de las estrellas*. No Brasil, o *Chapolin Colorado* foi exibido e costuma ser reprisado pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT).

Trata-se de um herói atrapalhado que, quase sempre acompanhado de sua *marreta biônica*, aparece para tentar ajudar pessoas em perigo quando é solicitado por elas. Contudo, em seu empenho desastroso de ajudar sujeitos em apuros, o Chapolin Colorado acaba atrapalhando, prejudicando, ao invés de ajudar, àqueles que recorrem a ele. Disso e de outros muitos aspectos característicos do Chapolin Colorado decorre o humor do programa que leva o mesmo nome de seu protagonista.

Em nossa compreensão, a relação intertextual entre os personagens Chapolin Sincero e Chapolin Colorado, além de ser do tipo explícita, compreende a intertextualidade por copresença através da *referência*. Essa ideia encontra apoio no fato de que é possível identificar, nos memes do Chapolin Sincero, a *referência* ao nome do protagonista do seriado mexicano. Além disso, a grande maioria dos memes do Chapolin Sincero é construída em termos multimodais, isto é, por meio não apenas da linguagem verbal, mas também da linguagem imagética e, nessa última modalidade, os memes do Chapolin Sincero se valem diretamente da imagem do Chapolin Colorado, como podemos observar nas Figuras 3 e 4 a seguir:

Figura 3 – Personagem Chapolin Colorado



Fonte: <https://180graus.com/blog-geral/chapolim-colorado-episodios-perdidos-serao-exibidos-nos-cinemas>. Acesso em: 29 jun. 2020.

Figura 4 – Meme do Chapolin Sincero



Fonte: <https://www.instagram.com/sincerooficial/>. Acesso em: 21 out. 2019.

Conforme afirmamos anteriormente, para Piègay-Gross (1996), a intertextualidade por *referência* é do tipo explícita e garante a remissão a um outro texto sem, contudo, citar um trecho que o compõe. Assim, para construir a intertextualidade por meio da *referência*, o(a) autor(a) insere em seu texto o nome de obras, o nome de autores ou mesmo o nome de personagens, além de valer-se, não raramente, da imagem de determinados personagens. Esse é justamente o caso dos memes do Chapolin Sincero, pois encontramos neles (cf. Figura 4) a *referência* ao nome e à imagem do Chapolin Colorado.

Ainda no meme da Figura 4, chama nossa atenção o fato de ele ser construído por meio da *citação* de uma conhecida expressão ou ditado popular – geralmente usado por pais ou responsáveis quando não desejam ou não podem comprar algo solicitado por alguma criança – isto é: “Na volta a gente compra”. Aqui, temos a intertextualidade por copresença garantida pela *citação*.

Essa mesma categoria intertextual, postulada por Piègay-Gross (1996), pode ser localizada, também, nos memes das Figuras 5 e 6, respectivamente:

Figura 5 – Meme do Chapolin Sincero



Fonte: <https://www.instagram.com/sincerooficial/>. Acesso em: 21 out. 2019.

Figura 6 – Meme do Chapolin Sincero



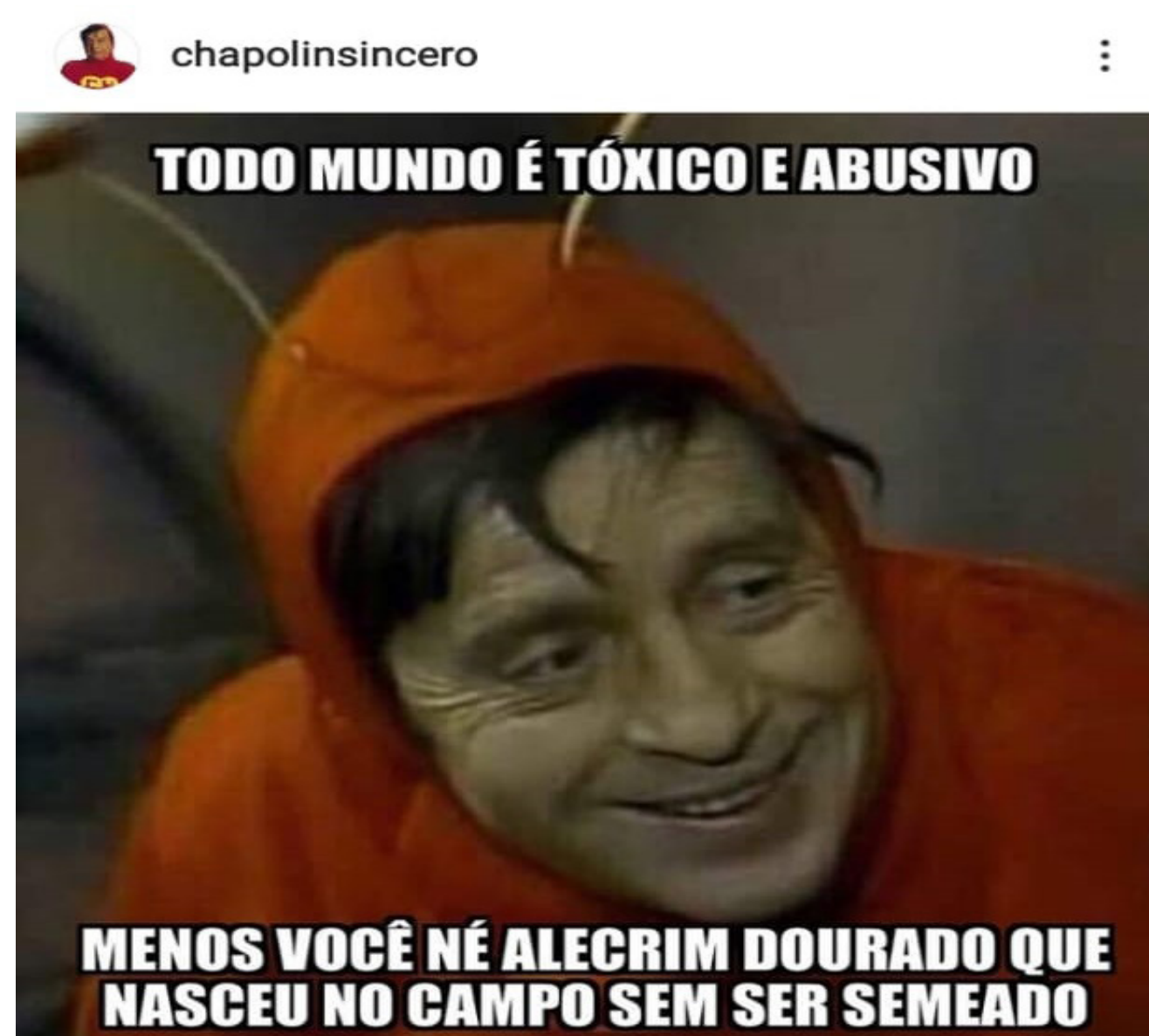
Fonte: <https://www.instagram.com/sincerooficial/>. Acesso em: 21 jan. 2020.

Assim como ocorre no meme da Figura 4, localizamos nos memes das Figuras 5 e 6, a *citação* de outras duas expressões populares: “Só depende de você” e “Você colhe o que planta”. Em ambos os casos – assim como ocorre no meme da Figura 4 – temos a intertextualidade por *citação* devidamente assinalada por um sinal tipográfico, muito comum na intertextualidade por *citação*, isto é, as aspas duplas.

Conforme Piègay-Gross (1996) e Cavalcante (2018), as aspas duplas são inseridas em um texto, geralmente, para destacar a inserção do intertexto, no caso da *citação*. Além disso, as autoras explicam que o uso desse sinal tipográfico tende a facilitar o reconhecimento, por parte dos leitores, do texto alheio.

Todavia, essas mesmas estudiosas explicam – conforme destacamos na seção anterior ao tratar da intertextualidade por *citação* – que nem sempre essa categoria aparece devidamente marcada com algum sinal tipográfico. Esse é o caso, por exemplo, do meme destacado na Figura 7:

Figura 7 – Meme do Chapolin Sincero



Fonte: <https://www.instagram.com/>. Acesso em: 29 jan. 2020.

No caso do meme disposto na Figura 7, localizamos a intertextualidade por *citação* no seguinte trecho: “...*alecrim dourado que nasceu no campo sem ser semeado*”. Aqui, o trecho em destaque

foi extraído de uma canção popular e infantil denominada *Alecrim dourado*. Porém, ao contrário do que ocorre com os memes das Figuras 4, 5 e 6, o intertexto do meme presente na Figura 7 não aparece marcado por nenhum sinal tipográfico. De todo modo, a ausência de demarcação tipográfica não altera o fato de o trecho da canção ter sido inserido no meme tal como aparece na letra da canção original.

Corroborando nossa afirmação, vale destacar alguns trechos da letra da canção *Alecrim dourado* em que podemos localizar o intertexto presente no meme da Figura 7:

Alecrim dourado

- (1) Alecrim, alecrim dourado
- (2) Que nasceu no campo sem ser semeado
- (3) Alecrim, alecrim dourado
- (4) Que nasceu no campo sem ser semeado

- (5) Foi meu amor que me disse assim
- (6) Que a flor do campo era o alecrim
- (7) Foi meu amor que me disse assim
- (8) Que a flor do campo era o alecrim

- (9) Alecrim, alecrim dourado
- (10) Que nasceu no campo sem ser semeado
- (11) Alecrim, alecrim dourado
- (12) Que nasceu no campo sem ser semeado

Fonte: <https://www.letras.mus.br/galinha-pintadinha/1428335/>. Acesso em: 29 jun. 2020.

Além do meme presente na Figura 7, acreditamos que a intertextualidade por meio da *citação* também está presente no meme da Figura 8, vejamos:

Figura 8 – Meme do Chapolin Sincero



Fonte: <https://www.instagram.com/>. Acesso em: 29 jan 2020.

No âmbito desse último meme, vale destacar o seguinte trecho: *Se a lenda dessa paixão faz sorrir ou faz chorar*. Aqui, o intertexto compreende um trecho da letra da canção *A lenda*. Escrita pelos compositores Kiko, Ricardo Feghail e Nando, essa canção foi interpretada pela dupla *pop* de irmãos brasileiros Sandy e Júnior. A referida canção foi lançada no ano de 2000 e, pode-se dizer, é bastante popular entre os brasileiros, mais precisamente, entre o público jovem na época em que a dupla de irmãos estava ativa.

Os versos da canção *A lenda* usados no meme da Figura 8 podem ser conferidos ao considerarmos a seguinte estrofe da letra da canção em foco:

A lenda

(Kiko, Ricardo Feghail e Nando)

(12)⁴⁷ Se a lenda dessa paixão

(13) Faz sorrir ou faz chorar

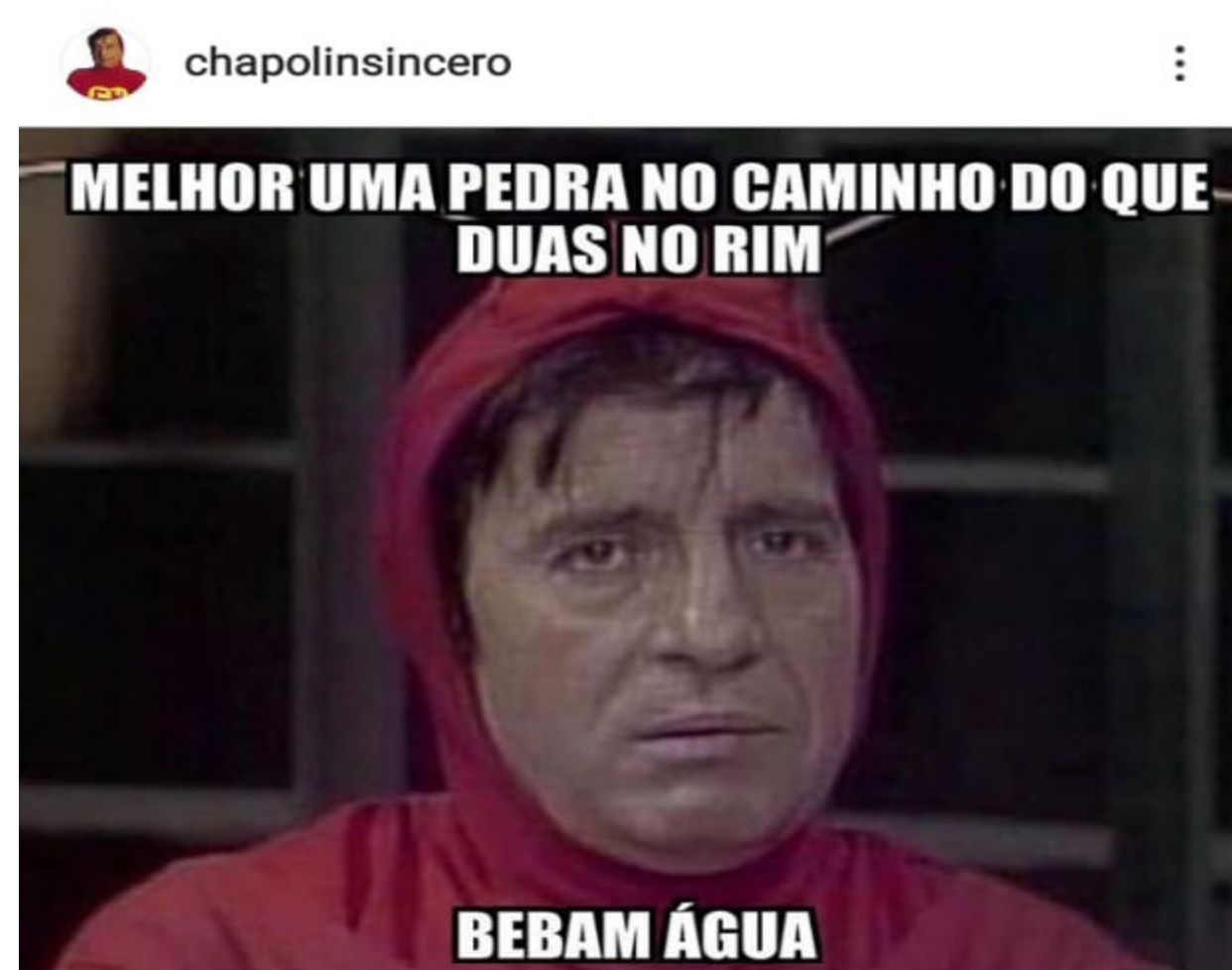
47 Nesse caso, a numeração corresponde à ordem em que o verso aparece na letra da canção e não à ordem em que é posto neste capítulo.

- (14) O coração é quem sabe
- (15) Se a lua toca no mar
- (16) Ela pode nos tocar
- (17) Pra dizer que o amor não se acabe

Fonte: <https://www.letras.mus.br/sandy-e-junior-musicas/a-lenda/>.
Acesso em: 03 fev. 2020.

Tecidas essas considerações acerca do meme disposto na Figura 7, vejamos o meme destacado na Figura 9:

Figura 9 – Meme do Chapolin Sincero



Fonte: <https://www.instagram.com/>. Acesso em: 29 jan. 2020.

No meme da Figura 9, verificamos uma relação intertextual estabelecida com o poema *No meio do caminho*, do escritor e poeta brasileiro Carlos Drummond de Andrade, conforme destacamos logo abaixo:

No meio do Caminho
(Carlos Drummond de Andrade)

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.

Fonte: Drummond (2008, p. 16).

No caso do meme em questão, a relação intertextual com o poema de Drummond é garantida pela *alusão*. Conforme Piègay-Gross (1996), a *alusão* figura como um tipo de intertextualidade implícita. Ou seja, nesse caso, não há a menção ou marcação explícita do intertexto. Ao invés disso, estão dispostos, na superfície do texto, fragmentos ou pistas que nos conduzem até o intertexto.

Sobre o meme da Figura 9, a pista acerca do intertexto aparece na seguinte passagem: Melhor *uma pedra no caminho*. Ainda segundo Piègay-Gross (1996), são essas pistas deixadas na superfície do texto que possibilitam ao leitor ou à leitora acessar, localizar em sua memória ou conhecimento de mundo a fonte do intertexto. Para isso, é necessário, evidentemente, que o(a) leitor(a) conheça, nesse caso, o poema de Drummond.

Além do meme destacado na Figura 9, acreditamos que a intertextualidade por *alusão* está presente, também, no meme disposto na Figura 10:

Figura 10 – Meme do Chapolin Sincero



Fonte: <https://www.instagram.com/>. Acesso em: 29 jan. 2020.

Aqui, identificamos uma relação intertextual por *alusão* estabelecida entre o meme do Chapolin Sincero e um dos mais famosos postulados do filósofo, teórico político e escritor genebrino Jean-Jacques Rousseau. No meme da Figura 10, verificamos a menção a uma das ideias desenvolvidas pelo pensamento de Rousseau, a de que “o homem nasce bom e a sociedade o corrompe”. Tal como ocorre no meme da Figura 9, ao fazer *alusão* ao pensamento de Rousseau, não há, no meme da Figura 10, nenhum sinal tipográfico ou mesmo a retomada direta de algum trecho da obra de Rousseau. Na verdade, o que ocorre é a *alusão* a uma das ideias desenvolvidas pelo filósofo genebrino.

Tal como assumimos para a realização deste trabalho, todo texto – em nosso caso específico, alguns memes do Chapolin Sincero – é, de fato, um fenômeno essencialmente heterogêneo. Afinal, é possível identificar neles, dentre outras coisas, uma série de fragmentos de textos alheios (os intertextos) que são inseridos nos memes com os mais variados propósitos. Assim, o(s) criador(es) dos memes analisados podem valer-se de um texto construído previamente para arquitetar, incrementar etc., os memes difundidos na página do Chapolin Sincero.

Nessa compreensão, cabe esclarecer que nenhuma relação intertextual é estabelecida sem propósitos e, mesmo que não seja possível ter acesso de modo preciso às intenções dos autores, é cabível especular, com base nas funções da intertextualidade quais são os propósitos do(s) criador(es) dos memes do Chapolin Sincero ao inserir(em) em seus textos, seja de modo implícito ou explícito, fragmentos de textos alheios.

A esse respeito, compreendemos que, dentre as muitas funções que o fenômeno da intertextualidade pode desempenhar em um texto, quando se trata dos memes do Chapolin Sincero analisados aqui, a intertextualidade pode assumir uma função *lúdica*⁴⁸. Sobre o caráter lúdico da intertextualidade, Cavalcante, Brito e Zavam (2017, p. 124) explicam que essa função “tem sido muito utilizada para produzir efeitos humorísticos no texto”.

Por meio da função lúdica, o estabelecimento de relações intertextuais faz com que pareça predominar um tom de humor ou mesmo de ironia nos memes do Chapolin Sincero que aqui analisamos. Além disso, compreendemos que nosso argumento segundo o qual a intertextualidade assume uma função lúdica no contexto dos memes do Chapolin Sincero é reforçado pelo fato de que o personagem a partir do qual é criado, isto é, o Chapolin Colorado, é o protagonista, conforme já apontamos, de um programa humorístico.

Ainda sobre as funções da intertextualidade para a construção dos sentidos⁴⁹ de um dado texto, são esclarecedoras as palavras de Marcuschi (2008, p. 132):

48 Além da função *lúdica*, Cavalcante, Brito e Zavam (2017) apontam, com base em Piègay-Gross (1996), mais outras duas grandes funções para a intertextualidade, a saber: *a função intertextual de argumento de autoridade e a função de ornamentação*.

49 É óbvio que, além da intertextualidade, outros recursos como o texto imagético, concorrem para possibilitar a construção dos sentidos de um texto. Todavia, tal como destacamos desde o início, nosso foco é abordar a intertextualidade por copresença e como ela contribui para a construção dos sentidos dos memes selecionados.

A intertextualidade, mais do que um simples critério de textualidade, é também um princípio constitutivo que trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado. E esse fato é relevante porque dá margem a que façamos interconexões dos mais variados tipos para a própria interpretação.

A partir disso, é válido destacar que, quando da construção dos sentidos de um texto, é essencial que os leitores ou ouvintes façam uma busca minuciosa em suas memórias, em seu “conhecimento de mundo” a fim de identificar a fonte do intertexto. Somente desse modo é que se pode construir algum significado, alguma interpretação para um dado texto. Sobre essa questão, Antunes (2017) esclarece que por “conhecimento de mundo”, “conhecimento enciclopédico”, ou ainda, “repertório cultural”, podemos entender “os saberes que temos guardados em nossa memória e que são ativados, oportunamente, conforme as pendências de cada contexto. [Esses conhecimentos] mais ou menos rotineiros são construídos na e pela experiência sociocultural do dia a dia e os guardamos na memória” (ANTUNES, 2017, p. 74).

Daí, depreendemos que a construção dos sentidos de um texto não depende somente da “decodificação” dos elementos linguísticos dispostos em sua superfície. Para que sejamos capazes de construir algum sentido para os textos com os quais entramos em contato, é necessário, ao lado dos nossos conhecimentos sobre a língua enquanto código, mobilizar nosso “conhecimento de mundo”, em um empenho cooperativo para compreendermos o que o outro procurou dizer em seu texto, seja ele falado ou escrito.

Assim, no caso dos memes do Chapolin Sincero, aqui tomados para análise, é necessário, para a construção dos sentidos que podem vincular, que os leitores tenham conhecimento das letras das canções *A lenda* e *Alecrim dourado*; do poema *No meio do caminho*, do Drummond; do pensamento filosófico de Rousseau; das expressões populares *Na volta a gente compra, Seu futuro só depende de você* e *Você colhe o que você planta* e mesmo do universo fictício do Chapolin

Colorado para perceber as relações intertextuais estabelecidas entre os memes e esses elementos.

Acreditamos que somente por meio da ativação desses conhecimentos é que os(as) leitores(as) podem tentar atribuir ou construir algum significado para os memes. Logo, se não conhecem os textos com os quais os memes estabelecem relações intertextuais é muito provável que os leitores não possam atribuir-lhes algum sentido. Porém, caso consigam, certamente será em proporções bem menores do que aqueles que conhecem as fontes dos intertextos (KOCH; TRAVAGLIA, 2013; ANTUNES, 2017).

Conscientes ou não da inestimável relevância dos conhecimentos de mundo dos(as) leitores(as) para a construção dos sentidos dos memes, percebemos que os criadores do Chapolin Sincero produzem relações intertextuais com canções, expressões, poemas e personagens bastante conhecidos por boa parte dos brasileiros.

Considerações finais

Neste capítulo, colocamos em discussão o fenômeno da intertextualidade por copresença em memes do Chapolin Sincero. A partir disso, traçamos dois grandes objetivos: (a) analisar como a intertextualidade por copresença compõe os memes selecionados e (b) como o fenômeno da intertextualidade contribui para a construção de sentidos no conjunto dos memes selecionados. Para tanto, tomamos como aporte teórico os postulados mais recentes da Linguística Textual relativos à noção de texto. Além disso, adotamos o modelo de análise para a intertextualidade por copresença proposto por Piègay-Gross (1996).

Sobre o primeiro objetivo, verificamos que a intertextualidade por copresença marca os memes selecionados para análise. Afinal, neles, localizamos uma série de fragmentos ou marcas de textos produzidos previamente, são os chamados intertextos. Esses fragmentos se materializam nos memes analisados por meio de

subcategorias intertextuais, conforme a proposta de Piègay-Gross (1996), a saber: *referência*, *citação* e *alusão*.

Em linhas gerais, a análise das relações intertextuais estabelecidas por meio da *referência* mostrou que os memes do Chapolin Sincero se constroem, antes de qualquer coisa, a partir da *referência* explícita ao nome e à imagem de um outro personagem, isto é, o Chapolin Colorado. Sobre a *citação*, verificamos que, nos memes selecionados, há a retomada direta de trechos de canções e ditados populares. Esses trechos aparecem no conjunto dos memes analisados tanto com o auxílio de sinais tipográficos – mais especificamente, aspas duplas – como sem essas marcas que, em linhas gerais, servem para demarcar de modo explícito e facilitar a localização do intertexto por parte do(a) leitor(a). A intertextualidade por *alusão* também se fez presente nos memes analisados. A respeito dessa subcategoria, vimos que há, em dois dos memes analisados, *alusão* a um poema do escritor e poeta brasileiro Carlos Drummond de Andrade e ao pensamento filosófico desenvolvido por Jean-Jacques Rousseau, respectivamente.

Sobre o segundo objetivo deste trabalho – discutir como a intertextualidade contribui para a construção de sentidos nos memes selecionados – verificamos que esse fenômeno é uma das propriedades mais marcantes dos memes aqui discutidos e contribui sobremaneira para que os leitores dos memes sejam capazes de atribuir-lhes alguns sentidos. Para que isso ocorra, vimos que é de suma importância que os leitores sejam capazes – por meio dos seus “conhecimentos de mundo” – de reconhecer, localizar as fontes do intertexto. E, a partir desse reconhecimento, inserir o intertexto no contexto dos memes e para eles construir significados. De igual maneira, compreendemos que a intertextualidade por copresença nos memes estudados assume uma função *lúdica*, fato esse que confere às relações intertextuais que caracterizam os memes traços de humor.

Ao término deste trabalho, estamos convencidas de que logramos uma significativa contribuição acerca do fenômeno da intertextualidade a partir do gênero meme. Evidentemente, estamos cientes da imensa complexidade que permeia a questão da intertextualidade por copresença, bem como a construção de sentidos no gênero meme, fato que nos indica como essa questão está longe de encerrar-se com este trabalho. Esse, tampouco, era o nosso intuito ao nos debruçarmos sobre a questão da intertextualidade por copresença em memes do Chapolin Sincero.

Longe de exaurirmos as possibilidades de análise ligadas à intertextualidade, esperamos que essa pesquisa, além de contribuir para as discussões acerca do fenômeno da intertextualidade no gênero meme, abra espaço para a realização de trabalhos futuros, com um *corpus* mais amplo, a fim de termos contato com outros tipos de intertextualidade. Lembramos que a proposta teórico-metodológica adotada neste estudo não é a única que trata da temática. Há outros modelos, inclusive ligados às demais áreas dos estudos linguísticos, que também tratam da relação dos memes com diversos textos.

Referências

ANDRADE, C. D. **Poesia completa**. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 2008.

ANTUNES, I. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Editora Parábola, 2017.

BATISTA, R. de O. **O texto e seus sentidos**. São Paulo: Editora Parábola, 2016.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2018.

CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A.; ZAVAM, A. Intertextualidade e ensino. *In*: MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. (org.). **Linguística textual e ensino**. São Paulo: Editora Contexto, 2017. p. 109-127.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do GELNE**, Piauí, v. 12, n. 2, p. 56-71, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/26452>. Acesso em: 30 jun. 2020.

CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P. Intertextualidades, heterogeneidades e referência. **Linha d'Água**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 259-276, 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37358/40078>. Acesso em: 24 jul. 2020.

GENETTE, G. **Palimpsestes**: a literatura de segunda mão. Tradução Cibele Braga *et al.* Belo Horizonte: Edições Viva Voz, 2010.

KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

KOCH, I. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. 2. ed. São Paulo: Cortez editora, 2008.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

KRISTEVA, J. **Introdução à semântica**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Curitiba: Cria Edições, 2005.

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

PIÈGAY-GROSS, N. **Introduction à l'intertextualité**. Paris: Dunod, 1996.

Estudo e tradução do capítulo “De metaplasmo” da *Ars Grammatica* de Élio Donato

Adílio Junior de SOUZA

Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Universidade Regional do Cariri – URCA

Denilson Pereira de MATOS

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Introdução

Uma das preocupações mais caras aos neogramáticos do século XIX foram, sem dúvida, os estudos das chamadas *leis fonéticas*. Contudo, para se chegar a esse objeto de estudo da Linguística Histórico-Comparativa, muitos linguistas e filólogos desse tempo também precisaram se debruçar sobre os fenômenos da mudança linguística, a partir da compreensão dos *metaplasmos*.

Os *metaplasmos* são definidos como toda e qualquer alteração que ocorre no interior do sistema linguístico, nos seguimentos distintivos de uma língua: os sons. Dito de outra maneira, são as modificações fonéticas pelas quais as palavras passam durante o processo de variação e mudança linguística (GABAS JR., 2012; COUTINHO, 1981; SOUZA, 2019a).

Recentemente, vários pesquisadores se dedicaram ao estudo dos metaplasmos, cada um deles em uma abordagem específica, desde uma perspectiva estruturalista (ARAÚJO, 2005) a uma abordagem filológica (MOTA, 2017; SOUZA, 2020), passando, até mesmo, por uma visão mais contemporânea do fenômeno (BOTELHO; LEITE, 2005; TEIXEIRA, 2018). Mas é certo que esses autores e outros mais se fundamentaram no postulado teórico de Ismael Coutinho e, mais ainda, em Élio Donato.

Cabem estes questionamentos, baseado no parágrafo anterior: de onde veio o conceito de *metaplasmo*? O que, de fato, significa? Qual é a sua importância para os estudos linguísticos/filológicos? Para responder a essas questões, precisamos retomar o conceito postulado, ainda no século IV d. C., por Élio Donato (*Aelius Donatus*).

No presente capítulo, fazemos a tradução do capítulo “De metaplasmo”, extraído da *Ars Grammatica (Ars Maior)* (350 d. C.), de Donato, a fim de comparar o conceito presente no texto latino e a apropriação didático-linguística que Ismael Coutinho faz dele em *Pontos de Gramática Histórica* (1981 [1938]).

Este estudo é de caráter filológico e bibliográfico e, por essa razão, nos apoiaremos nas fontes, partindo de uma edição fac-similada da obra, de 1543, disponibilizada pela National Central Library of Rome, comparando-a com outras duas versões digitais do texto latino, uma com referência ao texto de 1855, da Bibliotheca Augustana, e outra mais recente, de 2001, da Digital Library IntraText – Cultura Italiana. Tal comparação é necessária em um estudo que parte de um ponto histográfico útil ao exame filológico.

Entre outras fontes, que compuseram as bases da pesquisa, destacamos a tradução de Dezotti (2011), em que o autor faz a tradução completa de *Ars Minor* e *Ars Maior*, produzindo, portanto, uma dissertação original na área. E, ainda, o estudo de Fortes e Moura (2016), em que os autores fazem um percurso completo sobre a obra, apontando, entre outras questões, os conteúdos abordados pelo gramático, assim como sua maneira particular de investigar as partes da oração, em *Ars Maior*.

1 De metaplasmo em três fontes

Antes de tratarmos da obra, é necessário fazer uma explicação sobre quem foi Donato e qual sua importância para os estudos sobre a linguagem. Sobre a vida dele, recorreremos às palavras de Fortes e Moura (2016, p. 27, grifo dos autores):

Donato (*Aelius Donatus*, c. 310-363 d. C.) foi um gramático da cidade de Roma do século IV, período conhecido como Antiguidade Tardia (BROWN, 1976; SWAIN; EDWARDS, 2003). Embora pouco se saiba sobre sua vida, os textos revelam que ele participou da vida pública de Roma como gramático oficial (DEZOTTI, 2011, p. 13). por intermédio de São Jerônimo, de quem Donato foi mestre, costuma-se situar os melhores anos de sua atividade como gramático entre os anos de 354 e 363 d.C. Sua *Ars Grammatica* foi escrita por volta de 350 d.C. (WEEDWOOD, 2002, p. 39) e se desdobrava em dois volumes, a *Ars Minor* – composição brevíssima, organizada em perguntas e respostas – e a *Ars Maior*. Essas obras foram seguidas de dois comentários: a Virgílio (do qual se dispõe, atualmente, apenas de fragmentos) e a Terêncio (LAW, 1987).

A tradição gramatical hoje vigente tem muito a ver com o que se fazia no passado. Muito do que se discute nos compêndios gramaticais modernos nada mais é que um refinamento do que já fazia Donato, como bem apontam Souza (2019b) e Dezotti (2011). Com razão, afirmam Fortes e Moura (2016, p. 30) que “a obra de Donato é relevante não só pelo conteúdo que apresenta, mas também pela forma como o apresenta”.

Autores tais como Weedwood (2014) e Simões (2016), também, concordam com a relevância das obras do gramático latino. Weedwood (2014) enfatiza o modo didático presente nos tratados, enquanto Simões (2016, p. 9, grifo da autora) afirma que:

Os tratados de Donato parecem se sobressair aos de sua época e posteriores devido ao grande esmero do autor quanto à organização de suas *Artes*, principalmente no que se refere à adequação pedagógica. É possível verificar que o texto de Donato descreve sistematicamente a língua latina utilizando-se, para tanto, do mesmo esquema progressivo de organização tão comum às *Artes grammaticae: uox, litterae e syllaba*.

É consenso que o valor das *artes* reside na característica do texto (didático/pedagógico). Além disso, segundo Simões (2016), as obras

apresentam rigor de exposição teórica. Nelas, o autor é conciso, claro e objetivo. Suas descrições gramaticais são sistematizadas, progressivas. Tudo isso contribuiu para o estabelecimento de lições do autor na posteridade.

Em síntese das obras de Donato, Fortes e Moura (2016, p. 31, grifos dos autores) explicam:

Quanto à disposição dos conteúdos, a *Ars Maior* pode ser dividida em uma estrutura tripartite. A *Ars Maior I* aborda as categorias do som e métrica latinos (*uox, litterae, syllaba, pedes, toni e positurae*). A *Ars Maior II* aborda as *partes orationis*, embora não apresente qualquer paradigma. Em vez disso, a *Ars Maior II* continha uma discussão mais detalhada sobre temas mais teóricos, como as classificações dadas às palavras e as irregularidades dos adjetivos comparativos, por exemplo. Finalmente, a *Ars Maior III* apresenta um apanhado sobre o que chamaremos de “estilística”, *i.e.*, das figuras e “vícios” de linguagem.

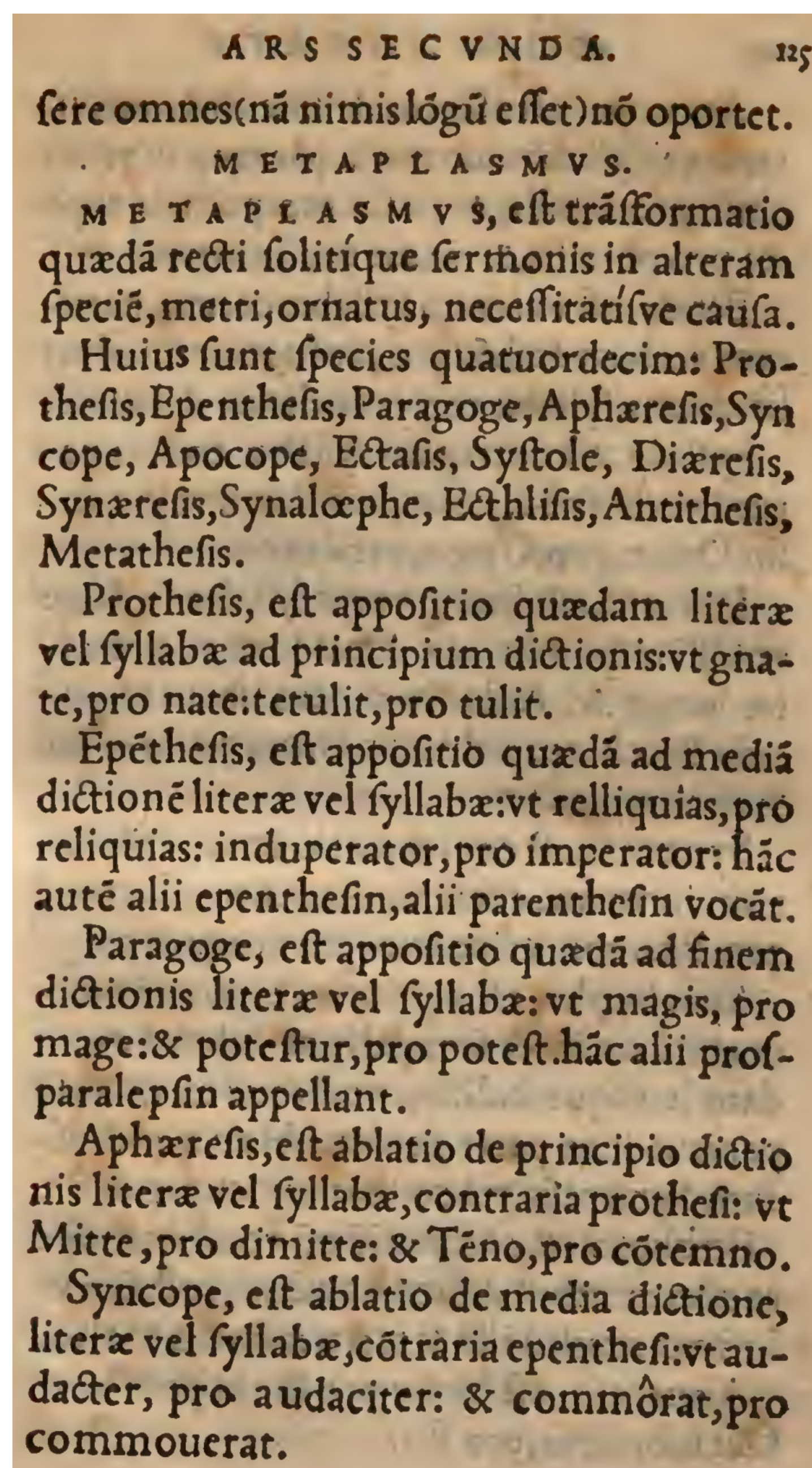
É importante frisar que os metaplasmos foram postos como questões de ordem irregular, quer dizer, ao lado dos *barbarismos, solecismos e vícios de linguagem*. É evidente que a posição de Donato deve, com ressalvas, ser compreendida, de acordo com seu tempo. O autor não pode ser considerado um crítico da linguagem em termos de preconceito linguístico, mas conforme uma posição comum aos gramáticos do século IV d. C., quando havia a preocupação com o que se considerava a “corrupção” do latim. Para os gramáticos de então, os *vulgarismos* vindos do *sermo vulgaris* (latim vulgar) eram passíveis de recusa, por representar a linguagem dos incultos. Nesse sentido, os gramáticos tinham o dever de preservar a linguagem “pura”, isto é, o *sermo urbanus* (latim clássico). Contudo, qualquer tentativa de preservação de tal pureza fracassou, haja vista que o próprio *sermo urbanus*, enquanto língua culta da escrita, havia sido empregado somente entre os séculos I a. C. e I d.C. (SOUZA, 2020).

Em ocasião anterior, tivemos a oportunidade de abordar as partes da oração (SOUZA, 2019b). Agora, nossa tarefa se volta para os

metaplasmos, matéria tratada por Donato na terceira parte, isto é, em *Ars Maior III*.

Na versão latina de que dispomos, em edição fac-similada, está intitulada *Aelii Donati Commentarii Grammatici tres*⁵⁰, publicada em 1543, como consta na capa da arte em caracteres românicos: *M.D.XLIII*. Nessa terceira parte da gramática de Donato, encontra-se o capítulo *De metaplasmo*, o qual transcrevemos integralmente a seguir e em três fólhos:

Figura 1 – De metaplasmo – I



Fonte: Donato (1543, p. 125).

50 Disponível em: <https://bit.ly/3dvGcjj>. Acesso em: 14 jan. 2020.

Figura 2 – De metaplasmo – II

116 AELII DONATI

Apocope, est ablatio de fine dictionis, literæ vel syllabæ: contraria paragogæ: vt Achilli pro achillis, & possis pro possitis, & potes pro potestis, & mutu pro mutuo.

Ecstasis, est extensio syllabæ contra naturam verbi: vt Italiã fato profugus. cum Italiã) prima syllaba correpta dicere debeam?

Systole, est correptio syllabæ contra naturã verbi facta, contraria Ecstasi: vt Aquofus Orion, pro Orion, producte.

Diæresis, est diuisio vnius syllabæ in duas: vt Olli respondit rex Albai longai, pro albæ longæ. & Aulai in medio libabant pocula Bacchi, pro aula. & Diues pictai vestis & auri, pro pictæ.

Synæresis, est cõglutinatio duarũ syllabarum in vnam, cõtraria diæresi: vt Phæton, pro Phaeton: æripedem, pro aeripedem.

Synalœphe, est per interemptionẽ concurrẽtium inter se vocalium lubrica quædam lenisque collisio: vt Atque ea diuersa penitus dum parte gerũtur. Hæc à quibusdam Synæresis, vel collisio nuncupatur.

Ecthlipsis, est cõsonatiũ cũ vocalibus asperẽ cõcurrẽtibus difficilis ac dura collisio: vt Littora, multũ ille & terris iactatus & alto.

Antithesis, est literæ pro litera positio: vt Olli subridens, pro illi.

Fonte: Donato (1543, p. 126).

Figura 3 – De metaplasmo – III

A R S S E C V N D A. 117

Metathesis, est transpositio literarum in alium locum, nulla tamen litera ex ea dictione sublata: vt Euandre pro Euander, & Tymbre pro Tymber.

Fonte: Donato (1543, p. 127).

Outra versão digital do mesmo fragmento é originária da obra impressa em 1855, em Leipzig (Alemanha), cujo título é *Donati Artes Grammaticae*⁵¹. Por se tratar de uma edição paleográfica (nos termos de CAMBRAIA, 2005), as abreviaturas foram desenvolvidas e alguns sinais gráficos foram suprimidos, outros permaneceram. Foram empregados os símbolos gráficos “«” “»” para destacar as amostras do autor latino. No texto dessa edição, consta “De metaplasmus”, em que *metaplasmus* está no caso nominativo singular e não no ablativo singular, como seria o indicado em uma sentença com uma preposição presente. E difere também de outras versões. Todavia, manteremos tal forma, mesmo equivocada, por questões de fidedignidade a fonte apreciada. O capítulo *De metaplasmo* será transcrito conforme a edição:

De metaplasmus

metaplasmus est transformatio quaedam recti solutique sermonis in alteram speciem metri ornatusve causa. huius species sunt quattuordecim: prosthesis, epenthesis, paragoge, aphaeresis, syncope, apocope, ectasis, systole, diaeresis, episynaliphe, synaliphe, ecthlipsis, antithesis, metathesis.

1. Prosthesis est appositio quaedam ad principium dictionis litterae aut syllabae, ut «gnato» pro «nato», «tetulit» pro «tulit».
2. Epenthesis est appositio ad mediam dictionem litterae aut syllabae, ut «relliquias» pro «reliquias», «induperator» pro «imperator». Hanc alii epenthesin, alii parenthesin dicunt.
3. Paragoge est appositio ad finem dictionis litterae aut syllabae, ut «magis» pro «mage» et «potestur» pro «potest». Hanc alii prosparepsin appellant.
4. Aphaeresis est ablatio de principio dictionis contraria prothesi, ut «mitte» pro «omitte», «temno» pro «contemno».

51 Disponível em: http://www.hs-augsburg.de/~harsch/Chronologia/Lspost04/Donatus/don_ag18.html. Acesso em: 25 jan. 2020.

5. Syncope est ablatio de media dictione contraria epenthesi, ut «audacter» pro «audaciter», «commorat» pro «commoverat».
6. Apocope est ablatio de fine dictionis paragoge contraria, ut «Achilli» pro «Achillis» et «pote» pro «potest».
7. Ectasis est extensio syllabae contra naturam verbi, ut `Italiā profugus', cum «Italia» correpte dici debeat.
8. Systole est correptio contraria ectasi, ut `aquosus Orion', cum «Orion» producte dici debeat.
9. Diaeresis est discissio syllabae unius in duas facta, ut *olli respondit rex Albai longai*.
10. Episynaliphe est conglutinatio duarum syllabarum in unam facta contraria diaeresi, ut «Phaethon» pro «Phaëthon», «Nerei» pro «Nereï», «aeripedem» pro «aëripedem».
11. Synaliphe est per interceptionem concurrentium vocalium lubrica quaedam lenisque conlissio, ut *atque ea diversa penitus dum parte geruntur*. Haec a quibusdam syncrisi nominatur.
12. Ecthlipsis est consonantium cum vocalibus aspere concurrentium quaedam difficilis ac dura conlissio, ut *multum ille et terris iactatus et alto*.
13. Antithesis est litterae pro littera positio, ut «olli» pro «illi».
14. Metathesis est translatio litterarum in alienum locum, nulla tamen ex dictione sublata, ut «Euandre» pro «Euander», «Thymbre» pro «Thymber».

Por último, trazemos a edição paleográfica originária da Digital Library Intratext – Cultura Italiana⁵² (*L'aggregatore nazionale del patrimonio culturale italiano*), de 2001. Nela, as abreviaturas também

⁵² Disponível em: http://www.intratext.com/IXT/LAT0363/_P1.HTM. Acesso em: 25 jan. 2020.

foram desenvolvidas, enquanto os sinais gráficos foram quase completamente suprimidos, restando três palavras acentuadas: *Phaëthon*, *Nerëi* e *aëripedem*. Apenas duas sentenças foram destacadas com o emprego dos símbolos gráficos “«” “»”. Transcrevemos conforme a fonte:

De metaplasmo

Praefacio

Metaplasmus est transformatio quaedam recti solutique sermonis in alteram speciem metri ornatusve causa. Huius species sunt quattuordecim: prosthesis, epenthesis, paragoge, aphaeresis, syncope, apocope, ectasis, systole, diaeresis, episynaliphe, synaliphe, ecthlipsis, antitbesis, metathesis.

1. Prosthesis est appositio quaedam ad principium dictionis litterae aut syllabae, ut gnato pro nato, tetulit pro tulit.
2. Epenthesis est appositio ad mediam dictionem litterae aut syllabae, ut relliquias pro reliquias, induperator pro imperator. Hanc alii epenthesis, alii parenthesis dicunt.
3. Paragoge est appositio ad finem dictionis litterae aul syllabae, ut magis pro mage et potestur pro potest. Hanc alii prosparepsin appellant.
4. Aphaeresis est ablatio de principio dictionis contraria prothesi, ut mitte pro omitte, temno pro contemno.
5. Syncope est ablatio de media dictione contraria epenthesi, ut audacter pro audaciter, commorat pro commoverat.
6. Apocope est ablatio de fine dictionis paragoge contraria, ut Achilli pro Achillis et pote pro potest.
7. Ectasis est extensio syllabae contra naturam verbi, ut «Italiam fato profugus», cum Italia correpte dici debeat.
8. Systole est correptio contraria ectasi, ut «aquosus Orion», cum Orion producte dici debeat.
9. Diaeresis est discissio syllabae unius in duas facta, ut olli respondit rex Albai longai.

10. Episynaliphe est conglutinatio duarum syllabarum in unam facta contraria diaeresi, ut Phaethon pro Phaëthon, Nerei pro Nerëi, aëripedem pro aëripedem.

11. Synaliphe est per interceptionem concurrentium vocalium lubrica quaedam lenisque conlissio, ut atque ea diversa penitus dum parte geruntur. Haec a quibusdam syncrasis nominatur.

12. Ecthlipsis est consonantium cum vocalibus aspere concurrentium quaedam difficilis ac dura conlissio, ut multum ille et terris iactatus et alto.

13. Antithesis est litterae pro littera positio, ut olli pro illi.

14. Metathesis est translatio litterarum in alienum locum, nulla tamen ex dictione sublata, ut Evandre pro Evander, Thymbre pro Thymber.

De posse dessas edições, prosseguiremos, na próxima seção, com a realização de uma tradução literária do fragmento em análise.

2 Tradução de fragmento e análise filológica

A tradução a seguir foi realizada com o auxílio dos seguintes dicionários bilíngues: Bussarello (2012), Silva e Montagner (2012) e Rezende e Bianchet (2014), além da consulta à tradução feita por Dezotti (2011). Por questões de metodologia de crítica textual, nos termos estabelecidos por Cambria (2005), pedimos a compreensão do leitor em relação ao uso de notas de rodapé, que julgamos serem imprescindíveis ao estudo de fontes, na perspectiva filológica que adotamos. Poremos as informações relevantes acerca de cada um dos metaplasmos. Destacaremos os exemplos do autor em itálico.

Tradução do texto de Donato:

Acerca do metaplasmo

Metaplasmo é a transformação da linguagem correta e fluente em outra espécie por causa do metro ou do ornamento. Suas espécies são quatorze: prótese [*prothesis*], epêntese [*epenthesis*],

paragoge [*paragoge*], aférese [*aphæresis*], síncope [*syncope*], apócope [*apocope*], êctase [*ectasis*], sístole [*systole*], diérese [*diæresis*], epissinalefa [*synæresis*], sinalefa [*synalæphe*], eclipse [*ecthlisis*], antítese [*antithesis*] e metátese [*metathesis*].

Prótese é o acréscimo de letra ou sílaba ao início da palavra, como *gnate* em vez de *nate*⁵³ e *tetulit* em vez de *tulit*⁵⁴.

Epêntese é o acréscimo de letra ou sílaba ao meio da palavra, como *relliquias* em vez de *reliquias*⁵⁵, *induperator* em vez de *imperator*⁵⁶. Alguns dizem epêntese, outros parêntese.

Paragoge é o acréscimo de letra ou sílaba ao final da palavra, como *magis* em vez de *mage*⁵⁷ e *potestur* em vez de *potest*⁵⁸. Alguns a chamam de proparalepse.

53 *Gnate* e *nate* podem vir de adjetivos triformes e costumam ser aceitos com significados iguais (*gnatus, -a, -um / natus, -a, -um*: nascido). Mas, também, podem vir do substantivo masculino, com mesmo significado (*gnatus, -i / natus, -i*: filho). Talvez, se trate de um exemplo de variação linguística, em que ambas as formas coexistiam. Há variação, também conforme as fontes, na versão fac-similar consta *gnate* x *nate*, nas outras versões digitais constam *gnato* x *nato*. Manteremos *gnate* x *nate* por ser a fonte mais antiga.

54 3ª pessoa do singular do perfeito do verbo irregular *fero* (*levar; trazer*). A forma *tetulit* é um vulgarismo. Em nosso posicionamento, as formas que representarem desvios da norma culta do *latim clássico* serão entendidas como pertencentes ao *latim vulgar*, uma vez que, nessa segunda modalidade da língua latina, era muito comum a redução/alteração de formas, bem como trocas de desinências devido aos usos por gente inculta. Latim clássico era uma variedade eminentemente escrita, latim vulgar era a língua falada pelo povo de Roma, em sua maioria, analfabeto, que se utiliza do idioma sem as preocupações de estilo e rebuscamento.

55 Forma em acusativo plural da 1ª declinação do substantivo feminino plural *reliquae, -arum* (reliquia). A forma *relliquias*, com consoante germinada *-ll-* é uma possível hipercorreção.

56 Forma em nominativo singular da 3ª declinação do substantivo masculino *imperator, -oris* (imperador). A forma *induperator* é um vulgarismo.

57 As formas *mage* e *magis* são o mesmo advérbio, que se traduz por “mais”. Todavia, *mage* é uma forma arcaica, portanto, de pouca frequência de uso.

58 A forma verbal *potest* é a 3ª pessoa do singular presente do indicativo do verbo *possum* (poder; ser capaz; ter poder), já a forma verbal *potestur* é a 3ª pessoa do singular do presente do indicativo passivo do mesmo verbo.

Aférese, ao contrário da prótese, é a supressão do início da palavra, como *mitte* em vez de *dimitte*⁵⁹ e *temno* em vez de *contemno*⁶⁰.

Síncope, ao contrário da epêntese, é a supressão do meio da palavra, como *audacter*⁶¹ em vez de *audaciter*, *commorat* em vez de *commouerat*⁶².

Apócope, ao contrário da paragoge, é a supressão do final da palavra, como *Achilli* em vez de *Achillis*⁶³ e *potes* em vez de *potestis*⁶⁴.

Êctase é o alongamento da sílaba contra a natureza da palavra, como *Italiam fato profugus*, já que se deve dizer *Italia*⁶⁵, brevemente.

Sístole, ao contrário da êctase, é a abreviação, como *Aquosus Orion*, já que se deve dizer *Orion*⁶⁶, alongadamente.

59 A forma *dimitte* advém do verbo *dimitto* (enviar para diversas partes; mandar). Por outro lado, *mitte* vem do verbo *mitto* (mover; tocar), que admite a forma no imperativo *mitte*. Nas demais versões, contam *omitte*, do verbo *omitto* (depor; soltar), no lugar de *dimitte*. Novamente, optamos pela lição mais antiga, portanto, *dimitte* x *mitte*.

60 A forma verbal *contemno* é a 1ª pessoa do singular do presente do indicativo, que se traduz por “desprezar”. Doutra sorte, *temno* apresenta mesmo significado, indicando que houve apenas a supressão ou omissão da preposição *con* (com), sem alteração semântica. Trata-se de um exemplo de variação linguística entre as formas.

61 A forma *audacter* é um advérbio, que se traduz por “com audácia”. Já *audaciter* seria um vulgarismo.

62 A forma verbal *commouerat* é a 3ª pessoa do singular do imperfeito do indicativo do verbo *commoveo* (pôr em movimento). Já a forma verbal *commorat* é um vulgarismo.

63 O substantivo próprio *Achillis* está no caso genitivo singular de 3ª declinação, originário de *Achilles*, -*is* (Aquiles, o herói da obra *Ilíada*, de Homero). Enquanto que *Achilli*, com a desinência -*i*- pertenceria à 2ª declinação, por ser uma forma inusual, acreditamos se tratar de vulgarismo.

64 A forma verbal *potes* é a 2ª pessoa do singular do presente do indicativo do verbo *possum* (poder; ser capaz; ter poder), já *potestis* é a 2ª pessoa do plural do presente do indicativo do mesmo verbo.

65 De acordo com as regras de acentuação silábica apresentadas por Garcia (2008), Garcia e Ottoni de Castro (2010) e Souza (2019), o substantivo *Italia* deve ser pronunciado [i:'talia], em que o a primeira sílaba é longa, sendo a segunda e terceira breves. Por essa razão, Silva e Montagner (2012, p. 251) grafam o substantivo no dicionário do seguinte modo: *Ītālĭa*, -*ae* (Itália), demarcando duas sílabas breves e uma longa.

66 Também de acordo com as regras de acentuação silábica apresentadas por Garcia (2008), Garcia e Ottoni de Castro (2010) e Souza (2019), o substantivo *Orion* deve ser pronunciado [ˈo:ri:o:n], em que as três sílabas são longas. Seu registro costuma ser dicionarizado assim: *Ōrĭōn*, - *ōnis* (Órion).

Diérese é a cisão de uma sílaba, que se transforma em duas, como *Olli respondit rex Albai Longai*⁶⁷ por *albæ longæ*.

Epissinalefa, ao contrário da diérese, é a aglutinação de duas sílabas, que se transformam em uma, como *Phæton* em vez de *Phaeton*⁶⁸, *æripedem* em vez de *aeripedem*⁶⁹.

Sinalefa é a elisão suave e lúbrica pela contração de vogais que se encontram, como *atque ea diuersa penitus dum parte geruntur*⁷⁰. Por alguns é denominada síncrise.

Eclipse é a elisão difícil e ríspida de consoantes que se encontram com vogais de modo áspero, como *multum ille et terris iactatus et alto*⁷¹.

Antítese é o emprego de uma letra no lugar de outra, *olli* em vez de *illi*⁷².

67 O substantivo composto *Albai Longai* está no caso genitivo singular da 1ª declinação e vem de *Alba Longa*, significando “Alba Longa, cidade antiga do Lácio” (SILVA; MONTAGNER, 2012, p. 29), deveria ser pronunciado com as duas palavras contendo ditongos [ˈa:lbaɪ: ˈlon:gaɪ:], mas são pronunciadas como hiatos [ˈa:lba:i: lon:ga:i:] em *albæ longæ*.

68 É preciso esclarecer alguns pontos: na edição fac-similada consta *Phæton/Phaeton* e *æripedem/aeripedem* nas outras versões constam *Phaëton/Phaeton*, *aëripedem/aeripedem* e, ainda um exemplo a mais, que é *Nerei/Nerei*, o qual não incluiremos aqui, uma vez que nossa postura é adotar a lição mais antiga. A pronúncia de *Phaëton/Phaeton* seria [ˈfae:ton], em que temos hiato. Por outro lado, em *Phæton/Phaeton* teremos [ˈfae:ton] em que temos um ditongo, ou como nos faz crer o autor, poderia haver uma monotongação para [ˈfɛton]. É preciso dizer, ainda, que o registro desse primeiro substantivo no Dicionário Português-Latim (2001, p. 509) é: *Phaëthōn, -ontis* - “Faetonte; 1. filho do Sol e de Clímene; 2. o Sol; 3. nome dum escravo [Faetonte, filho do Sol, quis conduzir o carro do pai; não sabendo guiar, incendiou a Terra e foi fulminado por Júpiter]”.

69 Em *æripedem/aeripedem* teremos um ditongo [aɛ:riˈpe:dɛm] e *aëripedem/aeripedem*, teremos um hiato [ˈa:e:riˈpe:dɛm]. Atualmente, o seu registro em dicionários é *æripēs, -pēdis* (adj. que tem pés de bronze) (DICIONÁRIO LATIM-PORTUGUÊS, 2001, p. 38).

70 Aqui, vemos o efeito sonoro que ocorre entre a junção de duas vogais: *atque* [ˈatkʷɛ] mais *ea* [ˈɛa:] = [ˈatkʷɛa:].

71 Aqui, vemos outro tipo de efeito sonoro que ocorre entre a junção de duas consoantes: *et* [ɛt] *terris* [tɛris] = [ɛˈtɛris].

72 A forma *illi* está em nominativo singular masculino do pronome demonstrativo *ille, illa, illud* (aquele, aquela, aquilo). Além disso, *olli* poderia sugerir o dativo arcaico desse pronome, que era grafado *olle / ollus, -a, -um*. Em outras palavras, *olli* seria um arcaísmo ou, em outra hipótese menos branda, não passaria de um desvio de grafia.

Metátese é a transferência de letras, uma para o lugar da outra, sem que nenhuma seja suprimida da palavra, como *Euandre* em vez de *Euander*⁷³, *Thymbre* em vez de *Thymber*⁷⁴.

3 Metaplasmos em Coutinho (1981)

De acordo com Souza (2019a), *Pontos de Gramática Histórica*, de Ismael Coutinho, é um dos mais importantes materiais didáticos sobre a história da Língua Portuguesa. Datada de 1938, essa obra teve sucessivas edições e reedições, garantindo sua importância ao longo dos últimos oitenta anos.

Por mais que seja uma obra introdutória, esse *manual* não pode ser julgado por sua brevidade. Longe de ser texto raso, a obra carrega o peso da escrita de um autor que sempre estivera à frente de seu tempo.

Dos muitos capítulos passíveis de análise da obra, elencamos o décimo primeiro capítulo, que trata dos *metaplasmos*, para realizarmos a nossa incursão filológica. Veremos a seguir o conceito de metaplasmo e exemplos dados pelo autor. Ao fim destes, veremos se há, de fato, relação entre o que ele diz e o que dissera antes Donato.

3.1 Metaplasmos: conceito e tipos

Frisamos, no início deste estudo, que os metaplasmos são “modificações fonéticas que sofrem as palavras na sua evolução” (COUTINHO, 1981, p. 142). Para o autor, existem pelo menos quatro espécies de metaplasmos, que são motivadas por *trocas*, *acréscimos*, *supressões* ou *transposições* (COUTINHO, 1981).

73 *Euander*, -i, é um substantivo próprio (Evandro). A outra forma é um vulgarismo.

74 A forma *Thymbre*, de acordo com o Dicionário Português-Latim (2001, p. 668), significa: *Thymbre*, -es / *Thymbra*, -ae (“Timbra, cidade de Trôade, com um templo a Apolo”).

3.1.1 Metaplasmos por permuta

São todos aqueles em que há a troca ou substituição de um determinado fonema por outro em uma dada palavra. São variados os tipos:

- a) Sonorização – permuta de fonema vozeado por desvozeado:
lupu>lobo;
- b) Vocalização – conversão de consoante a vogal: **factu>feito**;
- c) Consonantização – transformação de uma vogal em consoante:
iam>já;
- d) Assimilação – aproximação entre fonemas por influência:
persona>pessõa>pessoa;
- e) Dissimilação – queda de fonema em virtude de outro similar:
caramellu>caramelo;
- f) Nasalização – conversão de fonema oral em nasal: **mi (arc.)**
(<mi por mihi)> **mim**;
- g) Desnasalação – perda da nasalidade de um fonema:
luna>lũa>lua;
- h) Apofonia – modificação da vogal da sílaba inicial:
per+factu>perfectu>perfeito;
- i) Metafonia – mudança de timbre de vogal: **debita>dívida**.

Como se pode perceber, nenhum desses nove metaplasmos foi mencionado por Donato. Ao que tudo indica, foi somente graças ao advento dos estudos de fonética histórica que esses fenômenos foram notados.

A fonética histórica integra a Linguística Histórico-Comparativa. Contudo, Donato sequer chegou a conhecer tal área, haja vista

que os estudos linguísticos diacrônicos só passaram a existir no século XIX. No tempo de Donato, havia somente menção às letras, sons e sílabas, não aos fonemas propriamente ditos, como hoje conhecemos.

Coutinho, por sua vez, era filólogo e linguista, dotado de conhecimento enciclopédico. Para ele, tais fenômenos de ordem fonética lhe eram perfeitamente comuns, daí seu posicionamento didático sobre os exemplos comentados.

3.1.2 Metaplasmos por aumento

São todos aqueles em que fonemas são adicionados à palavra. São eles:

- a) Prótese – aumento de som no início de palavra: stare>estar;
- b) Epêntese – aumento de som no meio da palavra: stella>estrela;
- c) Anaptixe/Suarabácti – outro tipo de epêntese: (febrariu por februariu)>fevereiro;
- d) Paragoge/Epítese – adição de fonema no final da palavra: ante>antes.

Por outro lado, os metaplasmos do segundo tipo são os mesmos de Donato: *prothesis*, *epenthesis* e *paragoge*. E, apesar de Coutinho dividir a epêntese em dois subgrupos, não deixa de ser o aumento de forma.

É válido destacar que Coutinho segue justamente a mesma ordem adotada por Donato, o que nos leva a crer que o filólogo tinha o conhecimento da *Ars Maior*.

3.1.3 Metaplasmos por subtração

São aqueles em que há a supressão de fonemas ou sílabas. São seis os tipos:

- a) Aférese – queda de fonema no início de palavra: *in*amorare>namorar;
- b) Síncope – subtração de fonema no meio da palavra: *malum*>mau;
- c) Haplologia – outro tipo de síncope: *idololatria*>idolatria;
- d) Apócope – queda de fonema no final da palavra: *amare*>amar;
- e) Crase – fusão de dois fonemas contíguos: *legere*>*leer*>ler;
- f) Sinalefa/Elisão – queda de vogal final: *de+um*>dum.

Temos, agora, os outros tipos sinalizados por Donato: *aphæresis*, *syncope*, *apocope*, *synalœphe* e *ecthlisis*. Novamente, vemos que Coutinho divide um tipo em dois subgrupos, a síncope e haplologia. Contudo, o autor não altera sua função: a subtração de um fonema ou sílaba.

É preciso destacar que Coutinho não chega a fazer maior destaque à quantidade silábica (com os tipos: *ectasis*, *synæresis* e *diæresis*), talvez pelo fato de que sua gramática histórica se dedique mais ao estudo da passagem do latim vulgar à Língua Portuguesa. E, nesse sentido, a quantidade silábica, representadas pelas *moræ*, não teria maior relevância, uma vez que não temos vestígio dessa marca de tempo no português.

3.1.4 Metaplasmos por transposição

São aqueles em que há transposição ou deslocamento de fonema ou de posição do acento tônico das palavras. São eles:

- a) Metátese – transposição de fonemas de uma posição a outra: *semper*>sempre;
- b) Sístole – transposição de acento tônico de uma sílaba para a anterior: *erāmus*>éramos;

c) Diástole – deslocação de acento tônico de uma sílaba para a posterior: *muliere*>*mulher*.

No tocante às sílabas tônicas e breves, Coutinho dá maior relevância, haja vista que essas são as marcas da língua românica portuguesa. Diferentemente do que se poderia falar de *mora* (isto é, a duração da quantidade silábica), as sílabas tônicas e breves exercem papel de distinção entre formas da língua, basta observarmos os seguintes exemplos: *pronuncia/pronúncia*, *renúncia/renuncia*, *silêncio/silencio*, *por/pôr* e assim por diante.

Donato também teve a preocupação em destacar dois desses tipos em especial: a *metathesis* e a *systole*. Enquanto aquele autor foi objetivo, com poucos exemplos, este foi mais expansivo, didático, com variados exemplos.

4 Duas palavras sobre as leis fonéticas

Não é intenção deste capítulo abordar as leis fonéticas com maior profundidade. Mas, como dissemos antes, essas leis foram um dos temas mais profícuos do século XIX, dentro da Linguística Histórico-Comparativa. Por isso, cabem aqui algumas breves considerações acerca do tópico.

De acordo com Faraco (2014), em sua obra *Linguística Histórica: uma introdução ao estudo das línguas*, em fins do século XIX, os neogramáticos propuseram uma teoria que consistia em apresentar uma série de fenômenos linguísticos, de ordem fonética, identificáveis a partir de amostras hipotéticas do indo-europeu. Nessas amostras – isto é, um conjunto de palavras isoladas – os estudiosos (citemos Franz Bopp e Jacob Grimm, como os mais famosos) admitiam que as leis fonéticas regiam as mudanças linguísticas de maneira regular.

A proposta de Bopp e Grimm fundamentou as bases da gramática comparada, servindo para o estudo de línguas aparentadas e, mais particularmente, do latim, do grego e do sânscrito, entre outros idiomas (MARTELOTTA, 2008).

Figura 4 – Lei de Grimm

a) as línguas germânicas apresentam um /f/ no lugar em que o grego e o latim apresentam um /p/:

Pāter (latim), *patēr* (grego), *father* (inglês)

Pēs (latim), *podos* (grego), *foot* (inglês)

b) as línguas germânicas apresentam um fonema aspirado /h/ (pronunciado como na palavra inglesa *house*) no lugar em que o grego e o latim apresentam um /k/:

Canis (latim), *kyōn* (grego), *hound* (inglês)

Cor (latim), *kardia* (grego), *heart* (inglês)

Fonte: Martelotta (2008, p. 50).

A teoria neogramática preconizava que as leis determinavam as regularidades, de maneira que se uma dada língua apresentasse uma sequência sonora, aquela sequência deveria ser uniforme e apresentar as mesmas características quando estivesse no mesmo contexto linguístico, sem exceções (ver exemplos na Figura 4). Outro exemplo ocorre na palavra latina *vita*, em que o português e o espanhol – línguas românicas – apresentam a dental vozeada [d] no lugar da desvozeada [t], *vida/vida*.

Contudo, “as aparentes exceções eram atribuídas à intervenção de um processo gramatical denominado *analogia*, pelo qual elementos da língua tenderiam a ser regularizados por força de paradigmas estruturais homogêneos” (FARACO, 2014, p. 52).

A tentativa dos neogramáticos de explicar as diferenças linguísticas por meio do processo de analogia gerou embates teóricos infundáveis, inclusive com críticas severas por parte de estruturalistas e funcionalistas tempos depois. Temos a intenção, em momento oportuno, de retomarmos o tema, com novos desdobramentos, buscando compreender mais a fundo o porquê da complexidade da teoria neogramática.

Mas é certo que as leis fonéticas, assim como os metaplasmos que as explicam, ainda hoje têm servido de material para muitas pesquisas, das quais esta aqui é um dos resultados.

Considerações finais

Acreditamos e assim defendemos que Coutinho soube abordar os metaplasmos com clareza. As lições do mestre Donato foram incorporadas ao seu conhecimento de língua, de maneira que, por mais que tenhamos poucas fontes para estudo do *latim vulgar*, o manual de Coutinho se apresenta como uma importante ferramenta para a compreensão da história da Língua Portuguesa. Outrora já dissemos e aqui reforçamos, a história de uma língua só pode ser compreendida, se os elementos internos do sistema puderem ser explicados com suas particularidades. Assim sendo, a variação e mudança linguística, reveladas através dos muitos metaplasmos, tornam-se palatáveis ao se interligar teoria e prática com dados de língua.

Os vários exemplos trazidos por Coutinho reforçam a tese das mudanças por que passou a Língua Portuguesa. Reforçam, também, que a passagem do latim vulgar ao português atravessou etapas que foram desde o aumento, a perda, a transformação e transposição de fonemas, que implicaram alterações fonéticas e, conseqüentemente, alterações na estrutura das formas. Em suma, os metaplasmos sinalizam a língua em movimento. Donato antes, Coutinho depois, asseguraram a importância de seus escritos à posteridade.

Referências

ARAÚJO, R. M. de. Metaplasmos: um paralelo diacrônico e sincrônico. **Anais do II CLUERJ-SG**, v. único, ano 2, n. 1, p. 1-15, 2005 (palestra). Disponível em: <http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/ii/completos/palestras/ruymagalhaesdearaujo.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BOTELHO, J. M.; LEITE, I. L. Metaplasmos contemporâneos – um estudo acerca das atuais transformações fonéticas da Língua Portuguesa. **Anais do II CLUERJ-SG**, v. único, ano 2, n. 1, p. 1-12, 2005 (comunicação). Disponível em: <http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/ii/completos/comunicacoes/isabellelinsleite.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BUSSARELLO, R. **Dicionário básico latino-português**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

CAMBRAIA, C. N. **Introdução à crítica textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COUTINHO, I. de L. **Pontos de gramática histórica**. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1981.

DEZOTTI, L. C. **Arte menor e Arte maior de Donato**: tradução, anotação e estudo introdutório. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras Clássicas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DICIONÁRIO Latim-Português. 2. ed. Revista e atualizada pelo Departamento de Dicionários da Porto Editora. Portugal: Porto Editora, 2001.

FARACO, C. A. **Linguística Histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola, 2006.

FORTES, F. da S.; MOURA, M. Z. de. Ars maior, Donato: critérios de análise linguística. **Gragoatá**, Niterói, n. 40, p. 25-46, 1º sem. 2016, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33373/19360>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GABAS JR., N. Linguística Histórica. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. v. I. São Paulo: Cortez, 2012. p. 85-112.

GARCIA, J. M. **Introdução à teoria e prática do latim**. Brasília: UnB, 2008.

GARCIA, J. M.; OTTONI DE CASTRO, J. A. R. **Dicionário gramatical de latim**: nível básico. Brasília: Editora da UnB/Ed. Plano Ltda., 2010.

MARTELOTTA, M. E. Conceitos de gramática. *In*: MARTELOTTA, M. E. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 43-70.

MOTA, S. K. V. **Metaplasmos**: do latim aos dias atuais. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2017.

REZENDE, A. M. de; BIANCHET, S. B. **Dicionário do Latim Essencial**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SILVA, A. C. da; MONTAGNER, A. C. **Dicionário latino-português**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SIMÕES, V. C. L. De voce, de litteris, de syllabis nas Artes Grammaticae de Donato e de Mário Vitorino. **Cadernos de Pós-graduação em Letras**, v. 16, n. 1, p. 1-17, 2016. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/view/9529>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SOUZA, A. J. de. A gramática histórica como ferramenta para o ensino de Língua Portuguesa. *In*: SOUZA, I. V. de (org.). **Letras, linguística e artes**: perspectivas críticas e teóricas [recurso eletrônico]. v. 1. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019a. p. 57-69.

SOUZA, A. J. de. Política e planificação linguística aplicada à normatização da língua latina. *In*: SOUZA, A. J. de S.; SILVA, C. da; CARDOSO, C. É. do N.; LIMA, M. A. F. de; PERIN, P. **Linguística & literatura**: inter-relações. v. II. João Pessoa: Ideia, 2019b. p. 155-175.

SOUZA, A. J. de. **Uma investigação filológico-linguística das influências do ibero-romance na obra Quod Nihil Scitur, de Francisco Sanches**. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. (Inédito)

TEIXEIRA, A. N. dos S. **Metaplasmos da língua portuguesa:** uma aplicação na rede social digital Facebook. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências da Linguagem, Universidade Federal do Pará, Tomé-Açu, 2018.

WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística.** São Paulo: Parábola, 2014.

**ENSINO, LITERATURA E
TEORIA DA LITERATURA**

Ensino e literatura: breve travessia histórica

Maria Ester Vieira de SOUSA

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Maria Edinete TOMÁS

Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA

Introdução

Produzir conhecimentos os mais diversos e assimilá-los são ações inerentes ao homem e, inclusive, caracterizam o grau do que se convencionou chamar de evolução humana. Quando surgem as instituições formais, as noções de ensino e de aprendizagem pretendem dar conta das ações de transmitir e assimilar os conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade, desde que considerados dignos de serem transformados em conteúdo de saber. Assim, “as coisas a saber”, para usar uma expressão de Pêcheux (1997), são sempre objetos históricos submetidos ao crivo de uma “elite cultural” que os produz, ordena, seleciona, acumula e dá a saber. Os conteúdos de ensino fazem parte, portanto, desse seleto grupo de “coisas a saber”, cuja história se perde no decorrer do tempo e, quase nunca, nos interrogamos sobre sua possível origem e sobre os modos de circulação, difusão e assimilação.

Contudo, o processo de assimilação – que aqui poderia ser recoberto pela noção de aprendizagem – não deve ser confundido com ação passiva, isto é, ação de um sujeito que não age sobre o objeto do conhecimento. Certeau (1996, p. 260) – ao tratar das práticas sociais modernas como um ato de “consumo”, dentre as quais inclui a leitura – lembra que a sociedade de consumo, em geral, sempre supôs que “[...] ‘assimilar’ significava necessariamente ‘tornar-se semelhante’ àquilo que se absorve”. Ao contrário dessa atitude passiva, o referido autor nos alerta que o sujeito exerce

sobre o objeto do conhecimento um processo de apropriação ou reapropriação, tornando próprio ou *semelhante* o que é (era) alheio. Desse modo, essa ação supõe sempre um sujeito agente que a comanda, ainda que não a controle totalmente.

Esse é o nosso ponto de ancoragem na modernidade: conceber o conhecimento como fluído e o sujeito como oblíquo. Nessa perspectiva, como pensar as questões de ensino e de literatura nesse contexto da modernidade sem entender essa construção histórica? Essa pergunta nos remete à reflexão de que, nos últimos tempos, muito se tem discutido sobre o ensino de literatura, mas poucos estudos parecem se preocupar com o que motivou a configuração de disciplinas de literatura e a inclusão delas em currículos escolares. Assim, não parecem suscitar tanta curiosidade questões dentre as quais: como e por que ensino e literatura foram concebidos no interior de dada cultura? O que teria promovido uma relação entre ensino e literatura para ambos se presentificarem por tanto tempo em currículos educacionais e serem ainda problematizados?

As questões acima nos instigam a tomar ensino e literatura como produtos da ação humana (portanto, históricos e sociais) e a olhar retrospectivamente origens remotas da nossa cultura em busca de eventos associados a práticas sociais mais antigas, intermediadas pelo uso cotidiano de recursos semiotizados. Nosso objetivo é, portanto, propor uma reflexão sobre a relação ensino e literatura, respaldada em eventos históricos, culturalmente, situados, que nos possibilitem inferir respostas plausíveis, porém jamais dogmatizadas. Em outras palavras, objetivamos discorrer sobre essa relação a partir de um início que nos remete às grandes narrativas primárias (orais) que, como literatura primitiva (no sentido de primeira), revelam-se imaginativas, simbólicas, metafóricas, imagéticas e formativas, manifestando, embrionariamente, as mesmas características do que hoje se concebe como Literatura.

Ante a dinamicidade dos fatos da vida, dos modos de compreendê-los, de atribuir-lhes sentido e valor ao traduzi-los,

de nossa impossibilidade de apreendê-los em sua completude e historicidade, cremos ser pertinente ilustrar essa reflexão sobre ensino e literatura com alguns recortes de como o homem tem utilizado fatos do cotidiano para conhecer, produzir, sistematizar e mediar conhecimentos através de práticas influenciadoras da nossa cultura. Ressaltamos, de antemão, que esses recortes possibilitam apenas uma visão rápida e aligeirada da magnitude dos efeitos de certos eventos no percurso histórico da cultura ocidental, com lastro de influência, especificamente, nos contornos da educação brasileira, onde ainda parece evidenciar-se na relação ensino e literatura.

1 Inerências

A literatura, tal como hoje a concebemos, condensou-se como um dos objetos institucionalizados (objetos de ensino e de aprendizagem) à medida que se complexificam os espaços socioculturais; estes passam a exigir práticas formais de produção e de mediação do seu “consumo” para atender a demandas coletivas. Como intrínsecos à natureza humana, ensino e literatura possuem gênese comum que já os revela como expressão genuína de incessante busca de satisfação de necessidades – ora pessoais, ora coletivas – transversalizada pelo uso da linguagem, acumuladora e veiculadora de conhecimentos orais e escritos, semiotizados.

Como artefatos linguísticos, ensino e literatura são elaborações historicamente situadas e definidas a partir de concepções de mundo; como artefatos culturais institucionalizados, revelam-se instrumentos duplamente ideológicos e igualmente sujeitos à natural dinamicidade dos processos por meio dos quais se organiza a vida humana, conseqüentemente, a vida social.

Em sentido amplo, a noção de ensino nos remete à de conhecimento, instrução, (trans)formação humana influenciada pelo processo cumulativo de saberes, decorrente de experiências empíricas, intuitivas ou racionalizadas, que possibilitam ao indivíduo sobreviver aperfeiçoando-se, ao aperfeiçoar seu espaço e suas

condições de vida. Mesmo quando o conceito de ensino não se achava cunhado, o conhecimento era produzido, fundamentando a cultura nascente dos povos tribais, enriquecida com a transmissão ininterrupta de experiências pessoais e coletivas, de pessoa a pessoa, de geração a geração. Cada transmissão sempre foi acrescida do saber provindo de novas experiências, tendenciosamente gestadas na informalidade dos processos interpessoais, como ainda ocorre ao longo da existência humana.

É indubitável também que, dentre as formas mais elementares e primitivas de conhecer, sistematizar e mediar conhecimentos, estejam os primeiros elementos de uma ficcionalização da realidade humana, indicativa do fenômeno artístico que se manifesta na cultura de todos os povos, sobretudo, por meio da arte, cuja compreensão e uso são questionados no tempo-espaço. Candido (2004, p. 179), por exemplo, reconhece haver uma necessidade universal de ficção, de fantasia, de uma visão imaginária de mundo quando salienta: “As produções literárias, de todos os tipos e de todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano [...]”. E explica que tal ocorre pela capacidade da comunicação ficcional, popular ou erudita, potencializar a “[...] aquisição consciente de noções, emoções, sugestões, inculcamentos [...]”, em grande parte processados nas camadas profundas do psiquismo humano, sempre a prover benefícios vários.

Expressões de uma literatura semioticamente ficcionalizada remontam aos primórdios dos tempos, em especial, na forma de cânticos e narrativas fantásticas, fantasiosas. Estas tinham cunho mítico, elaboração anônima e eram veiculados oralmente ao longo de gerações, por diferentes povos, desde os tempos primitivos. Muitas dessas narrativas compõem as raízes indo-europeias da cultura ocidental, em cujo caudal acham-se as de origem greco-romanas às quais a cultura brasileira se misturou.

Nessa novelística primordial, condensada na memória coletiva dos povos, são identificados princípios e valores rudimentares,

que nortearam o psiquismo humano e, conseqüentemente, a vida em sociedade (JAEGER, 1994). Bettelheim (2002) também percebe em narrativas populares antigas, como os contos de fadas, matrizes simbólicas do bem e do mal, concernentes a conflitos humanos, encorajadoras da busca de superação de dificuldades cotidianas, enfrentadas por grupos ainda nômades, com laços familiares indefinidos ou muito frágeis. Assim sendo, ao influenciar o comportamento do indivíduo, as primeiras formas de semiotização do real por meio da linguagem, indiretamente, modulavam a vida social dos grupos humanos primitivos, tornando-a possível ao sinalizar certo consenso subsidiário de processos educativos ainda espontâneos e informais.

As referidas produções coletivas e anônimas já condensavam e conservavam a memória oral de experiências, pontos de vista, imaginação criativa e de certa técnica intuitiva no trabalho convincente da palavra. Concomitantemente, habilitavam os ouvintes para um determinado uso da linguagem, sobretudo, para realizarem a compreensão (que hoje poderíamos chamar de “uma leitura significativa”) das mensagens mediadas por imagens. Destarte, se tomados em sentido amplo, bem antes de serem vistos como saberes e fazeres específicos, ensino e literatura germinavam no (ou emanavam do) âmago dessa tradição oral, imbricados em um modo singular de saber que poderá ser compreendido como um processo educativo elementar. Naturalmente, tudo isso fora potencializado pelo convívio social, pelo uso comum da linguagem e por interesses coletivos próximos.

Da literatura oral e anônima de tempos remotos, abre-se uma “vereda” que dará novos contornos às especificidades do largo caminho aberto para todos por sua matriz cultural comum. A novidade sinaliza a estratificação do meio social, os privilégios de uma elite que se consolidarão ao longo do percurso histórico de muitas culturas. Ao buscar diferenciar-se de um lugar comum, as produções orais dessa vertente cultural nascente ganham autoria própria e

maior esmero elaborativo, a exemplo das antigas epopeias gregas, associadas à música e à certa teatralidade. As novas manifestações culturais tornam-se um distintivo de elite, a ela destinadas, por ela consumidas e instrumentalizadas em prol de interesses particulares, embora, por muito tempo, sejam vistas como produtos de trabalho técnico, realizado por camadas sociais inferiores.

É possível dizer que as primeiras semiotizações do real já sinalizavam uma inerente envoltura pedagógica, ética e estética em estágio embrionário no qual as mencionadas propriedades achavam-se intrínsecas na materialidade ficcional. Essa envoltura será explorada de modo intencional, específico, em estágios culturais posteriores, sobretudo, depois que o conhecimento humano passa, por um lado, a ser condensado e mediado também por meio da palavra escrita; por outro lado, a envolver modos diferenciados de apreensão da realidade e modos distintos de seleção e de mediação de conteúdos, voltados, em especial, a grupos elitizados.

O uso social da escrita decorre de novas experiências na organização da vida coletiva e torna-se um dos mais significativos eventos na história cultural da humanidade. O valor do referido uso não reside apenas em sinalizar um processo gradual de elitização da cultura ou o que a elite ainda hoje considera como um estágio mais evoluído da referida história. Reside, sobretudo, em implementar e tornar possível modos diversificados e diferenciados de circulação “de utilização, de compreensão e de apropriação dos textos” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 7).

É no âmbito da cultura escrita que ensino e literatura, enquanto formas condensadas de saber informal, passam a ser elaborados e instrumentalizados com maior rigor, dirigindo-se a um grupo seletivo. Mas, isso decorre de fatos anteriores, cuja visão geral é dada em seguida.

2 Elitização

Naturalidade e universalidade do processo educacional e do literário ganham diferentes contornos à medida que ocorrem significativas mudanças no *modus vivendi* dos grupos humanos. A travessia histórica de ambos os processos evidencia-se com a opção dos povos pela vida sedentária, pressupondo a defesa do território. Surgem, então, sociedades com demandas específicas de educação a se utilizarem de um acervo coletivo de saberes, crenças e valores, condensados em narrativas populares. Via de regra, tais sociedades adotavam estrutura organizacional estratificada e liderada por uma “elite” assentada em laços de consanguinidade e parentesco.

Manacorda (1992, p. 11), ao tratar da educação no Antigo Império do velho Egito, referencia a existência de uma vasta “literatura sapiencial, recheada de ‘ensinamentos’ morais e comportamentais” – produzida por pais ou mestres escribas e dirigida a filhos ou discípulos – cujo conteúdo é nitidamente disseminador do modo de viver de castas superiores. Esse “ensinamento” inclui o preparo intencional dessas castas superiores para o desempenho das atividades de poder, em princípio, em torno da guerra. Ao período do chamado Novo Império, o autor atribui a expansão e a consolidação da escola:

Podemos considerar essa época como a da generalização da escola, pois nos fornece uma quantidade considerável das chamadas coletâneas escolares, isto é, textos e cadernos de exercícios, contendo hinos, orações, sentenças morais, além de sátiras de ofícios e exaltações dos antigos escribas e do ofício de escriba. (MANACORDA, 1992, p. 30).

Trata-se, portanto, da referência a uma cultura escolar assentada na circulação de um número significativo de textos que já caracterizam uma tradição literária escrita. Evidentemente, não se trata da massificação do ensino, nem da presença numerosa de quem ensinava. Tanto é que o espólio de guerra, durante vários períodos

da história, incluía o humano que, comumente, era utilizado como força produtiva, isto é, como mão de obra para a subsistência social ao lado dos servos. Destes, contudo, aqueles que se diferenciavam pelo conhecimento eram aproveitados como apoio na formação de crianças e jovens, atividade essa milenarmente considerada apenas técnica, ao lado das exercidas por escribas, artesãos, agricultores etc..

Em civilizações antigas, como a egípcia, a grega e a romana (JAEGER, 1994; BITTAR, 2009; ARANHA, 2006), às castas subalternas, tidas como inferiores, não era dado o direito de receber a mesma formação que as castas superiores, quando muito, aquelas eram treinadas para desempenho de ofício, reflexos similares ao que ocorre em sociedades hodiernas. Assim, quase sempre sem instrução mais elaborada, às classes subalternas restava a informalidade dos processos formativos para desenvolverem uma cultura própria, mais intuitiva e informal. Se havia algum ensinamento dirigido a essas classes, este funcionava antes, como lembra Manacorda (1992), como um manual que recomendava obediência e submissão aos costumes das classes superiores.

A estratificação social, portanto, estimula a segmentação também da cultura no seio de uma mesma sociedade. No mínimo, prepara um grupo para o exercício de atividades de poder, com grau maior de elaboração, e outro grupo para atividades do fazer de natureza, pressupostamente, mais mecânica, portanto, com menor grau de exigência no processo formativo. Os fins educacionais, naturalmente, impactam nos modos, tempos, recursos e resultados dos processos de formação, como veremos no decorrer dessa reflexão.

Na Antiga Grécia, em cujo território coabitavam diferentes povos com organização social própria, por volta dos séculos XII – VIII a.C., encontramos indícios de um processo inicial de elitização da cultura amparada na relação intrínseca, embora difusa, entre ensino e o que hoje chamamos de literatura. Já então é possível percebermos como a relação entre ambos vai-se fortalecendo e acentuando os

contornos pedagógicos, éticos e estéticos das narrativas populares. Os primeiros desses indícios podem ser encontrados na *aretê* à qual Jaeger (1994, p. 37) considera ser “[...] o conceito central da formação grega”, isto é, de um ensino intencional e elitizado, basilar ao delineamento da *paideia* já envolvendo a linguagem escrita.

Vale adiantar que a *paideia* grega, de “criação de meninos”, passa a abranger globalmente a essência do que hoje é entendido como “[...] civilização, cultura, tradição, literatura, ou educação” (JAEGER, 1994, p. 1). Possui sentido mais profundo ao envolver um nível maior de consciência que os gregos desenvolveram a respeito de si como indivíduos e como povo, a percepção que demonstraram acerca da capacidade humana de autoaperfeiçoamento, autodisciplina por meio da educação, da cultura e das leis (MANACORDA, 1992; ARANHA, 2006). *Aretê* e *paideia*, portanto, indicavam uma educação mais esmerada, diferenciada.

Com origem associada ao mito e às musas, a *aretê*, inclusive etimologicamente, aponta para a distinção aristocrática pretendida pelos gregos, distinção essa que, embora sinalizada sob diferentes óticas, sempre correspondeu a uma aspiração maior por atingir a “virtude”, a excelência, isto é, o mais alto grau de perfeição e de equilíbrio entre espírito (intelecto) e corpo. Para Jaeger (1994, p. 25), a virtude grega surge como “[...] expressão do mais alto ideal cavaleiresco unido a uma conduta cortês e distinta e ao heroísmo guerreiro”. Em torno da guerra, a *aretê* e o projeto de virtude que ela encerra envolviam uma tradição religiosa inicialmente transmitida no interior da família pluricelular por meio de mitos, cultos e cantos.

A memorização desse conteúdo era fortalecida pela voz de *rapsodos* e *aedos* (cantores), cujas peças, ao longo dos séculos, eram apresentadas ou representadas na *ágora* (praça pública) por cantores e atores itinerantes, bem como em eventos celebrativos e demais espaços sociais. O conteúdo das rapsódias, pois, ia ao encontro dos interesses familiares e sociais, educação posteriormente

complementada com aulas para a aprendizagem elementar da língua escrita, de música e de preparo físico, além de formação militar de natureza mais prática (MANACORDA, 1992; ARANHA, 2006).

No período arcaico, dois *rapsodos* são apontados com maior influência no ensino: Homero, o privilegiado, e Hesíodo. Na poética de ambos os rapsodos, há pontos de vista divergentes acerca da excelência prevista à formação da época. O ponto de vista homérico, baseado na tradição mitológica, percebe tal excelência decorrente de um dom inato; educação e poder como presentes dos deuses à nobreza de sangue dos guerreiros, ou seja, dos mais fortes. O ponto de vista hesiodéico, baseado na tradição popular como “[...] patrimônio de sabedoria e de moralidade camponesa” (MANACORDA, 1992, p. 44), percebe a excelência como princípio formativo e bem adquirido; educação e poder como resultantes da força produtiva de natureza prática. Na primeira perspectiva, as atividades do poder resumiam-se ao fazer na guerra; ao pensar e ao falar na vida pública, pressupondo um tipo de saber mais elaborado. Na segunda perspectiva, a formação educacional deveria advir com o trabalho produtivo e para ele voltar-se, o que atenuava o preconceito homérico para com todas as atividades técnicas.

Apesar das especificidades de intenção, a narrativa poética de cada um dos referidos rapsodos, como as de outros da época, mediava uma tradição cultural que deveria ser guardada na memória do ouvinte como uma verdade, enquanto o deleitasse com a efabulação, levando-o ao devaneio, à idealização da excelência em ser e em agir. Este agir incluía a apreensão de um padrão diferenciado, tanto linguístico, quanto ético e estético, desejado à imagem de um herói guerreiro.

No contexto ainda rural da sociedade grega arcaica, tanto a escrita ainda não tinha uso social mais amplo, quanto eram de difícil acesso os recursos para o registro manuscrito dos textos. Ademais, a arte poética era compreendida como ofício, técnica gestada e desenvolvida mecânica e informalmente, como também

o era o desempenhado pelo escravo ao acompanhar o processo de alfabetização e de outros conteúdos previstos à formação da criança pertencente à família patriarcal. Apesar das dificuldades encontradas em ambos os fazeres, um e outro não deixam de contribuir na educação privilegiada das classes elitizadas. Concomitantemente, promovem também um tipo de saber prático acerca do fazer pedagógico e do fazer artístico, tornando-os significativos ao delineamento cultural do período clássico grego.

A técnica de composição verbal dos grandes rapsodos, a habilidade deles em trabalhar a efabulação por meio de imagens poéticas condizentes com a grandeza dos feitos decantados e com a beleza pressuposta à tradução do ideal de virtude, revela-se poderoso recurso didático, pois que também fortalecia os exemplos mediados e os valores que continham. Como salienta Jaeger (1994, p. 25), “Nos tempos primitivos, quando ainda não tinha uma compilação de leis nem um pensamento ético sistematizado, [...] nada tinha, como eficácia igual à do exemplo”. Naturalmente, o exemplo referido pelo autor tem uma dimensão bem mais ampla na cultura do período grego arcaico, o que não exclui os mediados pelas epopeias e hinos comemorativos, que apoiaram a experiência do período clássico, demarcado por maior formalidade dos processos culturais gregos.

3 Civilização

O advento da polis entre os séculos VIII e VII a.C. estimula e possibilita o uso maior da escrita, e, por seu intermédio, a maior divulgação das leis cujos princípios são reforçados por vigorosos exemplos poéticos, empregados na *paideia*. A experiência da polis também implementa o desenvolvimento de um novo tipo de saber, o filosófico, mais racional, reflexivo e intelectualizado. No seio da filosofia, as leis, o ensino (educação) e a *poíesis* – esta como realidade ficcionalizada com linguagem artesanal – são frequentemente questionados e adquirem maior organização e certo rigor. A partir de então, os filósofos tomam o lugar dos rapsodos na orientação da vida sociopolítica e cultural e o ensino continua sendo ainda proeminentemente destinado à aquisição da cultura elitizada.

Sob a influência de Platão, a excelência da *paideia* manifesta-se como essência da formação de um perfil atualizado de herói para o homem grego: o político, o cidadão perfeito e completo, com capacidade para liderar (exercer o direito) e para ser liderado (cumprir o dever). Na visão dos filósofos sofistas, essa capacidade exigiria conhecimento geral para entender as leis, administrá-las por meio de habilidades discursivas que enfatizassem a sonoridade verbal e explorassem recursos oratórios. Se os platônicos preocupavam-se com a formação moral e política dos cidadãos, introduzindo os *efebos* nos estudos das ciências filosóficas, os sofistas investiam no ensino da retórica, introduzindo a juventude na gramática e na crítica aos textos. Cada tendência, à sua maneira, colaborava na elaboração de uma arte política que doravante dependia do exercício sempre mais elaborado da linguagem, de uma técnica discursiva capaz de atender à

[...] extraordinária preeminência da palavra sobre todos os outros instrumentos de poder. O poder da palavra, a força da persuasão, supera a antiga forma ritual religiosa ou os “ditos” do rei de outras civilizações e passa a ser o debate contraditório, a discussão, a argumentação com exceção de Esparta, onde os lacedemônios preferirão exercitar-se nos combates mais do que nas controvérsias. (BITTAR, 2009, p. 18).

Desenvolvendo-se a partir de diferentes pontos de vista, a *paideia* modula-se para satisfazer exigências da polis. Se observado de maneira muito simplificada, o ensino continua a iniciar-se com a orientação moral na família, ganhando espaço escolar (embora ainda informal) ao assentir a colaboração de um número sempre maior de preceptores (escravos e libertos). Há igualmente o gradativo alargamento do conteúdo formativo e dos níveis de ensino, doravante envolvendo a aprendizagem lenta e dolorosa da língua escrita e de um conjunto de disciplinas, selecionadas com base nos interesses de cada cidade – Estado.

Os primeiros sinais de um ensino (cf. MANACORDA, 1992) apontam que a aprendizagem era mediada ou precedida pela memorização auditiva do texto escrito, a partir do exercício da repetição, ou seja, pelo exemplo de leitura de alguém experiente, que, no processo de oralização (encenação) do escrito, já sinalizava um sentido para o texto (CAVALLO; CHARTIER, 1998). Assim, a memorização prevista à aprendizagem da leitura e de outros conteúdos de ensino realizava-se por récita até o inculcamento do que era ensinado, método esse milenarmente retomado, com raras alterações, pela escola ocidental.

Essa prática antiga da récita, contudo, decorre principalmente do fato de que as convenções das escritas antigas incluíam raríssimos sinais gráficos de pontuação e se caracterizavam pela “ausência de intervalo” peculiar à *scriptio contínua* (SVENBRO, 1998, p. 49), fato que exige o (re)conhecimento de uma pauta melódica e “torna a vocalização quase inevitável”. Esse fato demonstra, é preciso reconhecer, que a invenção da escrita une, desde o princípio, em uma só incisão (a fenda na pedra) o escritor e o leitor (MANGUEL, 1997). Ou seja, na origem, quem escrevia era também quem dava o texto a ler e isso se mantém por muito tempo.

Assim, a figura do leitor ouvinte, que nasce com a leitura em voz alta, denuncia a figura do escritor (dos rapsodos, e, mais longínquo ainda, a figura do escriba) que era leitor do seu escrito para um público que não dominava a escrita. Desse modo, considerando a perspectiva da figura do escriba, é também preciso assinalar que a escrita era uma tecnologia e uma arte⁷⁵ de domínio restrito, resultante do desenvolvimento de uma habilidade que implicava uma longa aprendizagem de modelos preexistentes.

75 A arte de escrever, quando referida em um traçado temporal ou em sua dimensão histórica, não pode ser entendida apenas do ponto de vista dos recursos discursivos dos quais lança mão o escritor, mas precisa ser também compreendida como a arte do desenho, da caligrafia, da escrita à mão que reproduzia um padrão de beleza, elegância, estilo e, principalmente, modelo de excelência artística.

Sob a perspectiva da leitura, cujos sinais de propagação já podem ser localizados em épocas antigas, também pode ser aludida uma tecnologia, resultante de uma longa formulação, que igualmente demandava uma longa aprendizagem. Relativamente a essa questão, Cavallo e Chartier (1998, p. 16) afirmam que, na sociedade helenista, derivada da arte da oratória, emerge

[...] uma verdadeira teoria da leitura, que manuais de retórica e tratados gramaticais oferecem mediante um conjunto bastante detalhado de preceitos sobre a expressividade do ato de ler. Sem essa arte de ler, o escrito estará destinado a permanecer como uma série de traços incompreensivos depositados no papiro. Cada *anagnosis*, 'leitura', individual ou na presença de um auditório, deve ser uma *hipokrysis*, uma 'interpretação' vocal e gestual que se esforça o mais possível para expressar gênero literário e intenções do autor, sem o que o leitor caia no ridículo.

A leitura correta, portanto, pressupunha toda uma técnica (ou tecnologia) a ser ensinada – com o auxílio de outros escritos (os meticulosos manuais e tratados). A metodologia aprendida deveria ser “encenada” e exigia do leitor o envolvimento pleno: esforço físico ou corporal (visual, vocal, gestual) e mental para compreender (desvendar, decodificar) o que o autor queria dizer⁷⁶.

Em Atenas, que Tucídides (*apud* ARANHA, 2006, p. 86) considera “a escola de toda Grécia”, a formação básica é aprofundada em cursos secundários e superiores independentes, ofertados por mestres e filósofos para uma elite, incluindo comerciantes ricos desejosos por assumir cargos de poder. O método de ensino privilegiado continua sendo o mnemônico de base mecanicista, em especial para o ensino de crianças, então tratadas como adultos mirins passíveis a castigos físicos de toda ordem (JAEGER, 1994; MANACORDA, 1992; ARANHA, 2006).

76 Notemos que ler como reconhecer, identificar a intenção do autor possui uma história bem antiga. Podemos mesmo dizer que remonta a um momento que marca a separação entre quem escreve e quem lê o texto e denota, respectivamente, uma atitude ativa e uma atitude passiva. Uma discussão extremamente pertinente sobre as figuras de autor e de leitor é desenvolvida por Svenbro (1998) a partir das várias acepções para o verbo “ler” no grego antigo.

Muitos dos conteúdos de ensino amparavam-se em exemplos mediados em textos com características hoje consideradas comuns à arte literária: fábulas, alegorias e cantos de louvor a heróis e ídolos, então advindos de disputas olímpicas e torneios políticos, sem falar dos tratados filosóficos, via de regra, também escritos em versos, senão em prosa envolvendo a interlocução pretensamente verdadeira entre personagens, como ocorre nas encenações dramáticas dos *Diálogos platônicos*.

Se na Grécia arcaica a formação da aristocracia guerreira estendia-se às vivências públicas, sobretudo, realizadas na *ágora*, na Grécia Clássica, a formação do cidadão conta com a ampliação significativa dos espaços culturais: escolas caseiras e particulares, ginásios, academias, espetáculos e discussões filosóficas em jardins e praças, passam a configurar uma tradição. Apesar da natural dificuldade de acesso universal ao material manuscrito por parte dos homens livres, a *paideia* grega ampliou as práticas de leitura, já sendo possível identificar casos de leitura silenciosa, “praticada por profissionais da palavra escrita, mergulhados em leituras suficientemente vastas para favorecer a interiorização da voz leitora” (SVENBRO, 1998, p. 66).

A reflexão filosófica inspirou as primeiras teorias educacionais e propostas de organizar o ensino, haja vista o lastro de influência da maiêutica socrática, da dialética platônica, da lógica aristotélica e da argumentação sofista, para citar apenas alguns. À luz dessa reflexão, inclusive, deve-se as primeiras e esparsas tentativas de democratização do saber em Atenas, bem como de um ensino sob a orientação do Estado, cujo exemplo maior é Esparta (BITTAR, 2009).

As citadas reflexões também incidiram em questões de poéticas e iniciaram o delineamento de um campo específico de saber técnico em prosa e em verso. Na tentativa de diferenciar o discurso poético do filosófico, campo também das ciências, o primeiro é caracterizado como atividade de natureza mimética, recriação verbalizada e ilusória da realidade, porém capaz de expurgar o espírito das paixões, conforme ideias aristotélicas. Por outro lado,

tal resultado deve-se também ao trabalho técnico e artesanal da palavra, ao embelezamento da linguagem poética, tão bem explorado no interior da *paideia*:

A palavra e o som, o ritmo e a harmonia, na medida em que atuam pela palavra, pelo som ou por ambos, são as únicas forças formadoras da alma, pois o fator decisivo em toda a *paidéia* é a energia mais importante ainda para a formação do espírito que para a aquisição das aptidões corporais no *agon*. (JAEGER, 1994, p. 18).

Se filósofos foram admirados e louvados pelo papel que desempenharam na formação integral do cidadão grego, na elevação espiritual do homem por meio da cultura, dela não foram excluídos os poetas, ainda considerados como *vates* no contexto cultural das diferentes *poleis*. A formação integral do cidadão grego, de certo modo, também enobreceu o ofício dos gramáticos, que chegaram ao século V a.C. gozando de maior prestígio social, o que correspondia a uma grande exceção quanto aos demais ofícios. Confirma-se, assim, o que Jaeger (1994, p. 1) sintetiza acerca do pensamento grego manifesto na *paideia*:

Os antigos estavam convencidos de que a educação e a cultura não constituem uma arte formal ou uma teoria abstrata, distintas da estrutura histórica objetiva da vida espiritual de uma nação; para eles tais valores concretizavam-se na literatura, que é a expressão real de toda cultura superior.

De modo geral, portanto, o ensino na Grécia Clássica, mesmo depois dos primeiros passos no sentido da institucionalização, continuou a ser ministrado com o apoio de textos portadores de determinados caracteres, posteriormente atribuídos à arte literária. Mantém-se, assim, a íntima relação do ensino formal com uma literatura em busca de adquirir traços também elitizados. A supracitada relação em contexto cultural elitizado doravante será fortalecida pela linguagem escrita. Esses aspectos são representativos da cultura elitizada, fortalecem-na e contribuem para sua sobrevivência no interior de culturas estrangeiras.

4 Latinização

As concepções e práticas de ensino da Grécia Clássica sobrevivem quando a cultura grega funde-se a outras culturas: com as orientais, origina o helenismo, deste com as ocidentais, define-se como cultura greco-latina. No âmbito da cultura greco-latina, é delineado o *humanitas* romano como *paideia* para a satisfação de demandas, inclusive administrativas, do Império Romano, também de sociedade estratificada, prevendo educação formal apenas para homens e mulheres livres.

Sob a influência de Cícero e de Quintiliano, o *humanitas* visava à formação integral do cidadão culto, de elevação do espírito, distinguindo-se da *paideia* grega ao envolver o cosmopolitismo e o universalismo, mantendo-se, contudo, unidade entre “dizer” e “fazer”, voltado às práticas de governança. O currículo educacional, ministrado, sobretudo, por preceptores gregos, previa o ensino bilíngue, básico ao estudo de textos clássicos. Em torno destes, a partir do século IX, gravitavam as disciplinas correspondentes à sistematização do pensamento grego em “sete artes liberais”, previstas ao *Trivium* e ao *Quadrivium*: no primeiro, achavam-se a lógica, a gramática e a retórica; no segundo, a aritmética, a astronomia, a música e a geometria. Este último nível correspondia a um privilégio de poucos cidadãos romanos em face do seu caráter privado (MANACORDA, 1992).

Nos últimos tempos do império, o ensino romano já se difundira consolidado e promovido pelo Estado. Mesmo em tais condições, conservou-se a organização difusa do ensino, haja vista que nenhuma das disciplinas ministradas na *paideia* greco-romana “[...] tinha um *corpus* único e um desenvolvimento autônomo e progressivo, e que a aprendizagem de seus conteúdos era ocasional, a partir da leitura dos textos da tradição literária: em suma, a ciência a partir dos poetas” (MANACORDA, 1992, p. 87).

Tal modelo educacional revela-se eminentemente pragmático, voltado à atuação política, principalmente, na área jurídica, em

desprestígio da teorização filosófica, esta mais observada quanto à ordem moral e ética. O pragmatismo romano no campo das letras indubitavelmente contribuiu para promover o uso social da escrita entre vários segmentos sociais. Cavallo e Chartier (1998, p. 17, **negrito nosso**) relatam que, nos últimos tempos da Roma imperial, era possível conceber uma considerável circulação social de textos escritos e, conseqüentemente, de novas práticas de leitura, resultantes, principalmente, do avanço da alfabetização:

Ao lado de inscrições de todos os tipos – das epígrafes oficiais aos grafites – circula uma **multidão de produtos escritos**: cartazes erguidos nos cortejos e que se referem a *ex-votos*, ou a campanhas de guerras vitoriosas, libelos e prospectos em verso ou em prosa distribuídos em lugares públicos e com finalidades polêmicas e difamatórias, fichas com legendas, tecidos escritos, calendários, documentos com reclamações, cartas, mensagens; e é preciso levar ainda em consideração a documentação, civil e militar, e a ligada à prática jurídica.

Percebe-se, portanto, a existência de escritos de toda ordem: historiográficos, tratados filosóficos, escritos de uma tradição voltados para o estudo – a chamada literatura útil que exigia uma competência maior do leitor –, mas também uma literatura voltada ao prazer (*voluptas*), ao devaneio, à evasão, marcada por um grande consumo que necessariamente não demandava um elevado domínio técnico do leitor. Cavallo (1998) pontua que essa *multidão de produtos escritos* resulta do advento de um *público anônimo* diversificado e crescente, dentre o qual se incluíam as mulheres, cuja figura está bem representada na *Arte de Amar* de Ovídio. Cavallo e Chartier (1998, p. 19) também lembram que o próprio Ovídio menciona “livros de conteúdo fútil que ensinavam jogos da sociedade e boas maneiras”, destinados tanto a leitores instruídos e cultos quanto a leitores menos doutrinados.

Ao enfocarem os avanços da cultura escrita na sociedade romana do século II a.C., estimulados pelo acesso a novos recursos

gráficos que resultaram no desenvolvimento das práticas leitoras, autores, como Manacorda (1992), Cavallo e Chartier (1998) e Cavallo (1998), não deixam de pontuar desigualdades culturais quanto à compreensão de certos textos por alguns representantes das camadas sociais emergentes: novos ricos, filhos de centuriões de província, burocratas livres, a maioria destes mais afeita à leitura de textos de menor complexidade. Contudo, os autores igualmente recorrem ao testemunho de representações iconográficas para mencionar a diversidade de leitores, a exuberância da leitura e das maneiras ler.

Podem ser observados o leitor sozinho ou com seu livro lendo na presença de um auditório que o ouve, o professor ocupado em leitura de escola, o orador que declama seu discurso com o escrito diante dos olhos, o viajante lendo em sua carruagem, o comensal deitado ao colher com o olhar as linhas do rolo entre as mãos, a jovem absorta na leitura, de pé ou sentada sob um pórtico. Sabe-se também, por fontes literárias, que se lia quando se ia caçar, ao esperar que a caça caísse na rede, ou durante a noite, para vencer a insônia. (CAVALLO, 1998, p. 79).

A travessia do ensino e da literatura na cultura greco-latina, pois, foi potencialmente configurada por uma elite, implementada pelo crescente uso social da escrita, pelo processo de racionalização do conhecimento e de institucionalização deste. Contudo, nos parece que tais circunstâncias tenham conservado a relação originária entre ensino e literatura, inclusive porque ambos, no interior da cultura elitizada, manter-se-ão demarcados pela escrita alfabética.

A cultura greco-romana na Europa ocidental interage com as culturas hebraicas cristãs e a de povos pagãos, inaugurando-se a Idade Média. Nesta, a elitização intelectual fica a cargo da igreja cristã, cuja literatura catequética subsidiará uma *paideia* adaptada do modelo greco-romana, mantendo-se a união ensino-literatura em perspectiva diferenciada.

5 Cristianização

Em inícios do século I d. C., gestava-se uma nova cultura, a judaico-cristã, maior responsável pela preservação da cultura greco-latina ao final da Antiguidade e maior parte da Idade Média, instaurada em 476. A Europa Medieval adota organização política assentada na suserania e na vassalagem, apoiando-se no braço guerreiro para a defesa do feudo e, no braço servil, para o desenvolvimento de uma economia agrária. O processo de ruralização inibe sensivelmente as atividades urbanas e o uso social da escrita por um longo período (MANACORDA, 1992).

Sem função maior nas atividades de governança e de produção, a cultura escrita é preservada especialmente no interior das instituições religiosas cristãs que orientarão e promoverão o ensino com intenções catequéticas. A partir da exegese da filosofia clássica grega e romana à luz das Sagradas Escrituras, doutores da Igreja delineiam uma *paideia* teocêntrica. Nesta, o homem é criação divina, a excelência de seu espírito alcançada com o desenvolvimento de virtudes de inspiração bíblica.

Esse idealismo assume nuances diversificadas ao longo dos tempos e conforme o público atendido. Focalizemos apenas os que recebiam educação formal para acessar a cultura escrita durante a maior parte da Idade Média. Inicialmente, as escolas religiosas ofereciam educação elementar a um público indistinto, homens e mulheres em geral, parte deste a ingressar na vida religiosa. No caso dos homens destinados ao sacerdócio, era-lhes exigido aprofundar-se em conteúdos humanísticos, porquanto a necessidade de domínio da palavra no exercício do ministério. Já a educação dos nobres e dos cavaleiros, em geral realizada no interior dos palácios com o auxílio de preceptores cristãos, dava-se com menor rigor humanístico, a poesia a ilustrar a formação cortesã, sem aspirações eruditas (MANACORDA, 1992; ARANHA, 2006).

De modo geral, a formação humanística cristã, embora inspirada na *paideia* greco-latina, minimizava a dimensão prática da educação voltada para as atividades do poder temporal ao privilegiar o ensino das letras por meio de uma literatura sacra e catequética. Esta envolvia peças teatrais, cânticos e outros gêneros, como testemunha o conselho de um mestre aos seus alunos em inícios do século IX: “Os poetas sacros devem bastar-vos [...]” (MANACORDA *apud* ARANHA, 2006, p. 188). Por outro lado, a formação da elite guerreira e palaciana complementava-se no convívio com rica poesia trovadoresca e “famosos romances de cavalaria” (ARANHA, 2006, p. 171), que não destoavam tanto dos contornos pedagógicos da *paideia* cristã.

Manacorda (1992), Cavallo e Chartier (1998), dentre outros autores, reconhecem que o ambiente de religiosidade da Idade Média não deixou de contribuir, sobretudo, para diversificar as práticas de leitura, manifestas na modalidade oral mais utilizada para acompanhar cânticos, salmos e hinos; e na modalidade silenciosa, balbuciada ou murmurada, mais propícia à meditação, compreensão, interpretação, comentário das leituras, bem como à prática de orações e preces. Fischer (2006, p. 154) ratifica essa tendência ao afirmar:

Sem dúvida, o gênero mais lido na alta Idade Média, a partir do século XII, foi o livro de preces pessoal em latim: o livro de horas. [...] o livro de horas englobava o “Pequeno Ofício da Abençoada Virgem Maria” (uma compilação de cerimônias religiosas curtas) a ser recitado ao longo do dia em intervalos específicos. Ele basicamente copiava o ofício divino dos padres, mas em um estilo resumido, com a inclusão de diversos salmos e passagens bíblicas, do ofício dos mortos, de hinos, preces favoritas aos santos e quase sempre um calendário com os dias dos santos.

Esse livro de leitura facilitada circulava em casa, na igreja, em viagens e era portado principalmente pelas mulheres ricas e pela burguesia abastada. Assim, o livro passa não apenas a mediar uma relação direta do leitor com o divino, mas torna-se também um símbolo de pertencimento de classe dado que assume ares de mercadoria preciosa de alto valor financeiro.

Ao lado dessa leitura de fácil assimilação e com objetivos puramente devocionais, outros autores mencionam ainda a existência de práticas de leitura diferenciadas que floresceram nas universidades no período de transição do medievo para o Renascimento. Parkes (1998, p. 103) resume as operações que caracterizam os modos de ler peculiares às *práticas monásticas*, quais sejam: *lectio*, *emendatio*, *enarratio* e *judicium*.

Lectio era o processo pelo qual o leitor tinha que decifrar o texto (*discretio*), buscando identificar os seus elementos, isto é, letras, sílabas, palavras e frases, antes de lê-lo em voz alta (*pronuntiatio*), respeitando a pontuação exigida pelo sentido. *Emendatio*, prática requerida pelas realidades da transmissão de manuscritos, exigia que o leitor (ou seu professor) corrigisse o texto contido no seu exemplar, atividade que, por vezes, trazia a tentação de 'melhorá-lo'. *Enarratio* consistia na tarefa de reconhecer (ou comentar) as características do vocabulário, das figuras retóricas e literárias e, sobretudo, de interpretar o conteúdo do texto (*explanatio*). Enfim, o *judicium* correspondia ao exercício de avaliar as qualidades estéticas ou o valor moral e filosófico do texto (*bene dictorum comprobatio*).

Observemos que, do ponto de vista do ensino, a preparação do leitor envolvia um conhecimento da língua – tanto relacionado aos aspectos gramaticais (da prosódia, da sintaxe, do vocabulário, da semântica) quanto a questões de retórica e poética – e um conhecimento filosófico que lhe permitisse inserir o texto lido em um conjunto de preceitos morais característicos da época. É importante verificar que essa tradição de leitura revela procedimentos que podem ser associados a estágios de leitura que também revelam níveis de leitores.

Podemos dizer que cada uma dessas etapas, além de possuir um valor em si mesmo e de requerer o desenvolvimento de várias habilidades, mostra-se imprescindível para a realização eficaz da etapa seguinte. Por exemplo, a *lectio* que pode ser compreendida como uma preparação para a leitura do texto em voz alta, para a oralização

do texto, não prescinde dos conhecimentos da arte da declamação e da eloquência e é determinante para a fase dos comentários, *enarratio*, momento em que o leitor, para ter pleno domínio do vocabulário e para assimilar corretamente as figuras retóricas e literárias, deverá ter sido capaz de identificar “corretamente” as palavras e frases. Essa identificação, exigida ainda na fase da *lectio*, não era tarefa fácil, se considerarmos que, nesse período, ainda predominava a *scriptio continua*. Essa ausência de separação entre as palavras gerava, muitas vezes, cópias diferenciadas de manuscritos, por isso, a existência da etapa chamada de *emendatio*, momento em que se checavam os manuscritos e, muitas vezes, eram detectados erros grosseiros dos copistas.

Gramáticas, tratados de retórica, de hermenêutica vão criando/ formando um leitor especializado em interpretar o texto e estabelecer a exegese cristã que marcou a Idade Média. Esse método, antes mencionado, recupera, portanto, toda a simbologia do leitor exegeta dos textos sagrados. Contudo, o leitor de uma literatura religiosa edificante, quer fosse exegeta experiente do texto bíblico ou leitor mediano do livro de horas, dos salmos e dos hinários, provavelmente também compartilhava com outros leitores uma literatura que não cabia no (ou extrapolava o) mundo da escrita; que era circunscrita a uma circulação oral e que se alastrava e conquistava muitos leitores ouvintes.

Nesse sentido, Fischer (2006, p. 153) menciona a existência de uma literatura “popular” (não-eclesiástica), na alta Idade Média, que “Era escrita não para os leitores, mas para os ouvintes (que também podiam, contudo, ser leitores). Estilo, formato, gênero, dicção, postura eram determinados apenas pelo meio oral”. Trovadores profissionais (“cantores de origem palaciana”) e menestréis (“em geral de origem humilde e nômades”) almejavam conquistar o público quer seja com mitos, contos e lendas antigas ou com a poesia romântica que despertava cada vez mais o interesse do público, talvez porque essas narrativas eram escritas em vernáculo. Entretanto, é preciso atentar

para o fato de que, do ponto de vista da oficialidade assentada na cultura escrita, o latim continuava a reinar. Sobre essa questão, Fischer (2006, p. 153) assevera:

Apesar da “revolução” vernácula do romance em verso da alta Idade Média, a maior parte da leitura realizada era em latim. Alguns poucos textos vernáculos eram bastante admirados e copiados, por certo visando à leitura pública. Mas o latim dominava a Igreja, a escola e a educação – os domínios daqueles que liam melhor e com mais freqüência.

A citação acima possibilita-nos algumas inferências acerca do ensino e da literatura no contexto cultural de fins da Idade Média. Refere-se à leitura de uma literatura vernácula para um público, supostamente, menos preparado para a leitura de uma literatura em latim, distintiva de uma educação com maior grau de elaboração formal. Assim, de certo modo, a cultura greco-romana apruma-se na de origem judaico-cristã e esta, apesar de dominante, não consegue evitar a elitização do ensino e da literatura, mesmo ideologicamente defendendo a igualdade entre os homens, princípio que nos parece similar a ideais democráticos pensados por filósofos da Antiga Grécia.

6 Ecletismo

O Renascimento abre novos horizontes ao ensino e à literatura em contextos elitizados da Europa ocidental. A revalorização da cultura clássica greco-latina, sob viés mais crítico e objetivo, inspirou e possibilitou a experiência social com novo humanismo a manifestar-se de muitas formas. Na rica produção artística e literária de então, são identificadas inovações estilísticas bem expressivas dos novos tempos, como destaca Aranha (2006, p. 185) sobre a produção literária de Dante Alighieri, na qual

[...] o vulgar se afirma como língua artística [...]; a ideia de Estado se laiciza em *Monarquia* (1312); a pedagogia vem dramatizada na *Divina Comédia*, que fixa um itinerário de purificação espiritual

através de uma viagem ideal alimentada por uma profunda paixão pelo homem [...].

O novo humanismo atinge o ensino, tornando-o mais racional, embora nas escolas religiosas razão e conhecimento tendessem ainda a serem empregados a favor da fé. Já no interior das primeiras formações independentes e laicas, um e outro buscam atingir objetivos práticos ao envolver as artes manuais, culturalmente tidas como de menor prestígio. Esta última tendência sinaliza o encontro da ciência com o trabalho, fundamental à posterior elitização de algumas profissões como a de advogado e a de médico, cujo campo de saber se especificava (BITTAR, 2009).

O público da escola livre era constituído por comerciantes e artesãos, residentes em pequenos centros urbanos em franco desenvolvimento de atividades mercantis, nas quais se assentaram as grandes navegações e o enriquecimento de uma burguesia nascente a quem se atribuirá maior responsabilidade pela configuração da sociedade moderna e do seu sistema capitalista, respectivamente, cenário e instrumento da ascensão de uma nova elite.

A reapropriação do pensamento clássico greco-latino, no período renascentista, foi facilitada com o uso inovador da prensa de impressão, por volta de meados do século XV (1450). Fischer (2006, p. 193) menciona que as primeiras prensas se ocuparam em produzir “Textos curtos, efemérides (como cartas de indulgência), almanaques, a gramática latina de Donato entre outros materiais”. Contudo, o autor destaca o trabalho de muitos impressores que, inclusive, recebiam apoio financeiro de príncipes para produção de livros. Dentre esses impressores, o autor cita Aldo Manuzio, impressor residente em Veneza, cujos livros eram propagandeados como “eruditos, compactos, práticos e baratos”:

Os primeiros títulos [impressos] incluíam os clássicos gregos de Aristóteles, Platão, Sófocles, e Tucídides; em alguns anos, Manuzio passaria a incluir também os clássicos latinos, imprimindo Virgílio,

Horácio e Ovídio. Com a consultoria diária de alguns dos principais “humanistas” europeus, por sinal muito bem vindo, Manuzio sabia que esses eram, afinal, os autores de maior demanda entre os classicistas da Europa, podendo assim assegurar o sucesso financeiro-comercial. (FISCHER, 2006, p. 194).

Observemos que, nessa citação em que se destaca a economia do livro, há várias informações que nos interessam quanto à circulação e à recepção bem-sucedidas de uma literatura grega e romana, assinalando a existência de uma “comunidade de leitores” que garantiria o “sucesso” financeiro do impressor. A essa mesma comunidade também se destinavam as publicações de gramáticas e dicionários que os auxiliariam na leitura desses autores clássicos, leitura essa assinalada como avalizada.

Apesar de os valores da moral cristã continuarem dominando a educação, a ascensão da burguesia, que caminha em paralelo com a liberdade e autoridade do leitor, passa a demandar uma produção literária diferenciada, boa parte, em língua vernácula. Durante vários séculos, verifica-se a existência de uma cultura escrita voltada predominantemente para dois setores: o da educação e o da administração. Essa constatação é mais uma vez atestada por Fischer (2006, p. 206) quando faz referência à circulação dos livros, ao seu valor como mercadoria e aos vários tipos de leitores:

Em quase toda a Europa, do século XV ao XVIII, a maioria dos leitores era composta por médicos, nobres, ricos comerciantes, e integrantes do clero, assim como na Idade Média. Negociantes, artesãos e comerciantes comuns às vezes liam, ainda que com imperfeição. Estes quase sempre preferiam livretos de baladas e contos, livros de hora baratos e os livros elementares que seus filhos talvez utilizassem nas escolas locais, se houvesse alguma.

Notemos que o autor opõe um grupo de leitores cultos – médicos, nobres, ricos comerciantes, e integrantes do clero – que lia corretamente e um grupo menos seletivo e em menor quantidade que, além de não ter a leitura incorporada ao seu cotidiano, lia, “com imperfeição”, uma literatura considerada menor e mais acessível.

Assim, os livros de “verdade”, aqueles ricamente encadernados, ornados e portadores da literatura clássica, eram privilégio de um grupo de prestígio econômico e *status* social elevados. As pessoas comuns, aqui descritas como negociantes, artesãos e comerciantes, nem sempre tinham acesso à educação e quando conseguiam frequentar a escola recebiam um conhecimento elementar, adquirido em escritos também tidos como elementares: “livretos de balada” que respondiam a uma literatura deleite, ligada ao entretenimento e ao prazer e “livros de hora” que alimentavam a alma, necessitada de fé para encarar o dia a dia. Havia também um outro conjunto de textos dedicado a essa classe social que tinha uma finalidade prática no interior do mundo do trabalho e que demandava uma outra aprendizagem: eram os escritos relativos à formação de novos profissionais, por exemplo, em novos ofícios escriturísticos e contábeis.

De modo geral, podemos dizer que este último grupo era o público das escolas livres a que antes fizemos referência; já aqueles de grupos socialmente privilegiados parecem ter sido os herdeiros do pensamento clássico greco-latino, difundido nos clássicos da literatura. Notemos, então, que o advento e a consolidação da escrita ampliam a circulação do (e o conseqüente acesso ao) livro e autorizam – certamente por exigências culturais e sociais da época – a configuração mais nítida da separação entre a literatura útil e a literatura *arte*. A primeira, assentada no ideal de objetividade do mundo moderno, é representada, de um lado, pelos escritos da ciência, da jurisprudência, da teologia, pelas enciclopédias, pelos tratados filosóficos e históricos, e de outro, pelos livros de escrituração e de contabilidade, de preparação para um ofício⁷⁷. A literatura arte passa a fazer parte de uma categoria denominada Belas-Letras, na qual se incluem as gramáticas, os dicionários, os

77 Observe o leitor que estamos deixando de fora dessa discussão todo um conjunto de escritos de diferentes tipos (ou gêneros como se deseja hoje): documentos oficiais, documentos privados, documentos ou tratados jurídicos, etc., de significativa circulação entre os séculos XV e XVII. Uma discussão relevante e oportuna seria também pensar essa questão a partir da classificação, estabelecida desde o século XVII, para a catalogação de livros em bibliotecas.

tratados de retórica, os clássicos gregos e latinos, mas também os contos, as lendas, as fábulas, as poesias e os romances entoados tanto nos palácios quanto nas feiras – cuja finalidade era o prazer, o deleite da alma e o encantamento do espírito de leitores os mais diversos.

Retomando a discussão pelo viés da sociedade mercantil, veremos que, com o advento da educação estatal nos seiscentos e setecentos, parece que se inicia uma discussão envolvendo educação, universalidade e igualdade da instrução pública, ligada ao mundo do trabalho e voltada a uma sociedade de classes:

Desde o momento em que a instrução tende, embora lentamente, a universalizar-se e a laicizar-se, mudando destinatários, especialistas, conteúdos, objetivos [...] o problema do método se entrelaça com o problemas dos novos conteúdos da instrução “concreta”, que surgem com o próprio progresso das ciências e com sua relativa aplicação prática. (MANACORDA, 1996, p. 280).

Os conteúdos começam a ser pensados em função do cidadão que se deseja formar: clérigos, magistrados, pensadores, cientistas, agricultores, ferreiros, artesãos. Conhecimentos elementares para determinados profissionais cujos ofícios eram tidos como menores; conhecimentos mais aprofundados, intelectual ou cientificamente, para profissões reconhecidas como nobres. A tradição humanística ligada à literatura-arte fraqueja e as ciências e a matemática ganham vez, dado que se forjam na experiência, na observação e no experimento, premissas do mundo moderno. Exigência da revolução industrial, o debate se dá em torno de uma educação literária, uma educação moral ou uma educação industrial. Escolas Politécnicas, Escolas de Ciências e Artes, Liceus, Conservatórios: a palavra e as coisas; o reino das Belas-Letras e o reino das ciências (ditas exatas) se separam.

Sem entrar nos detalhes das diferentes utopias das Luzes, nem nas engrenagens das meticulosas e rigorosas escolas cristãs dos anos iniciais do século XVIII – no qual também surge uma escola

burguesa –, identificamos esse período como aquele em que melhor se evidencia a relação intencional e sistemática entre ensino e literatura. É quando a formação institucional da criança destaca-se da formação institucional do adulto e se inicia uma literatura infantil de cunho fantasioso e eminentemente pedagógico como apoio à aprendizagem da língua escrita. Essa tendência já é identificada nos textos precursores da nova literatura, compilados da tradição ágrafa por Charles Perrault:

Questões relativas à obra de Charles Perrault, frequentemente apontado como o iniciador da literatura infantil, vinculam-se a pontos básicos da questão da natureza da literatura infantil como, por exemplo, a preocupação com o didático e a relação com o popular. (CADEMARTORI, 1987, p. 34).

Literatura infantil e escola burguesa pertencem a uma sociedade pensada e desenvolvida à luz do humanismo renascentista, decorrem, portanto, dos anseios liberais da burguesia historicamente com menor acesso à cultura letrada. A nascente literatura para crianças apropria-se de narrativas da cultura popular, adequa-as aos seus objetivos educacionais e oferta-as em livros impressos. Contudo, desde o início, o projeto de instrução liberal da burguesia, mesmo voltado para diferentes públicos, não se universaliza em abrangência social, nem em objetivos e conteúdos curriculares. A crescente especificidade do projeto educacional burguês decorre de seu alinhamento a uma formação profissional definida por exigências econômicas que acentuam a estratificação sociocultural. Manacorda (1992) e Aranha (2006) reportam-se a uma escola infantil para ricos e outra para pobres; a um ensino privado humanístico e outro público mais técnico.

Nesse sentido, verificamos que as discrepâncias socioculturais, econômicas e políticas mantêm-se na cultura europeia. Elas permitem-nos antever diferenças também na relação ensino e literatura, haja vista que o acesso às “coisas a saber” (PÊCHEUX, 1997), a que fizemos referência no início desse texto, são definidas pela elite

e pela burguesia: umas para seu próprio consumo; outras para o consumo dos que são por elas geridos. No decorrer do tempo, a literatura burguesa e os currículos do ensino burguês aproximam-se do humanismo clássico, distanciando-se mais ainda dos conteúdos destinados ao proletariado ou por este produzidos. Nada a estranhar que continuemos discutindo o papel da literatura, a sua inserção no ensino e qual literatura “dar a saber ou a conhecer”.

Considerações finais

Nosso ambicioso questionamento inicial levou-nos a refletir sobre possíveis motivações para ensino e literatura serem concebidos, relacionados, presentificados em currículos educacionais e ainda problematizados. Nossa reflexão partiu de uma gênese cultural comum a desaguar na cultura da Europa ocidental, tida como berço da cultura brasileira “civilizada”. Tal gênese compunha-se de narrativas fantástico-fantásticas antiquíssimas e mediadoras informais de um saber anônimo, coletivo, de memória oralizada. Destacamos que, nas narrativas em questão, já é possível perceber-se certa envoltura estética, ética e pedagógica, passível de acesso a todos da mesma comunidade, então ágrafas. O acesso comum facilitava cada integrante assumir uma atitude ativa na atribuição dos sentidos das narrativas tradicionais, aí residindo uma relação embrionária do ensino por meio da literatura.

Também deixamos entrever que a história atesta, na Grécia Antiga, a existência de narrativas tradicionais que ganham autoria e passam a mediar um ensino diferenciado para grupos dominantes, o qual se fortalece na Grécia Clássica ao associar-se à escrita. Nesse longínquo espaço-tempo, paralelamente, desenvolve-se uma reflexão sobre a literatura como conhecimento de natureza mais subjetiva, em oposição a um conhecimento mais racional ou racionalizado que seria o lugar do conhecimento, dito então, filosófico, ambos fundamentando um ensino elitizado. Ainda assim, conforme mencionamos ao longo desse texto, não ocorre uma separação entre

poesia e filosofia, uma vez que o discurso considerado filosófico também utiliza recursos discursivos e recursos da linguagem mais explorados pela literatura (metáforas, alegorias não faltam no Mito da caverna, de Platão, por exemplo). Ou seja, no próprio discurso da filosofia, há a preocupação com uma palavra mais elaborada, inclusive com o discurso em verso, que marcava a literatura mais técnica (artística). Através dessa literatura que compreende um conjunto amplo de conhecimentos (filosófico, astronômico, metafísico, matemático) e que se utiliza de uma linguagem metafórica, que faz uso de símbolos, de alegorias, da música, do cântico, vai ocorrer o ensino das classes dominantes. Esse é um aspecto importante, embora, em geral, acabe sendo desvalorizado, olvidado ou relegado ao esquecimento.

Um outro aspecto que merece ser aqui retomado é a associação intrínseca do texto escrito ao trabalho da leitura. Isso assinala um conceito de literatura digno de se registrar: se no primeiro momento, por Literatura entende-se os saberes acumulados, as experiências humanas e saberes cotidianos sistematizados nas narrativas e nas trovas orais, nesse segundo momento, a Literatura compreende um conjunto de saberes sistematizados na e pela escrita. Talvez nesse fato resida a natureza excludente desse saber, dessa literatura, num sentido amplo, dado que poucos, nos primórdios da cultura ocidental, tiveram acesso à escrita.

Nesse momento, torna-se necessário reforçar a compreensão de que essa sistematização escrita do conhecimento requer um saber para ser criada, produzida (o saber escrever) e para ser assimilada, recebida (o saber ler compreensivamente). Há, desse modo, uma clivagem, como afirmam Cavallo e Chartier (1998, p. 8), que é da ordem do fazer e do saber, a clivagem que separa os alfabetizados dos analfabetos: “[...] a relação com o escrito efetua-se com técnicas, gestos e maneiras de ser”, maneiras de fazer e de usar essa nova tecnologia, a escrita. O fato contribui para tornar a escrita um objeto de desejo, cuja satisfação passou a exigir ensino institucional.

Um olhar retrospecto à história da cultura europeia, mesmo panorâmico e episódico, revela-nos terem-se desenvolvido ensino, literatura, filosofia e escrita paralelos a contínuos entrelaçamentos e contradições de sociedades estratificadas: a força bélica primitiva cedendo à intelectual civilizada, esta ao capital mercantil. No interior dos conflitos, encontra-se a produção de um conhecimento, via de regra, adquirido através da experiência sistematizada e culturalmente socializada, ora por meios informais, ora por meios formais; uns e outros configurando uma tradição, cujo valor é atribuído por quem dela faz ou deixa de fazer uso, definição dos grupos dominantes.

A tendência elitista fez-se presente nas sociedades gregas, latinas e nas de nações por elas influenciadas; manifesta-se na instrumentalização intencional do ensino e da literatura. Se estes foram indelevelmente marcados pelo uso social da escrita, durante os processos civilizatórios, também receberam acentuado grau de formalização, tanto relativo à produção quanto ao consumo, a indicar um preparo intelectual diferenciado e adquirido por meio de ensino intencional. No contexto da sociedade burguesa nascente, a intencionalidade do ensino manifesta-se desde o preparo infantil por meio de uma literatura escrita mais acessível à criança, de modo a que esta, posteriormente, viesse a consumir a literatura definida como arte elitizada, cujo acesso dependia ainda do poder de compra.

Por muito tempo, a experiência capitalista, se, por um lado, contribuiu indiretamente para disseminar a cultura letrada entre representantes de diferentes segmentos sociais, por meio de um ensino diferenciado, por outro lado, não minimizou as dificuldades de acesso daqueles com menor poder aquisitivo. Sem acesso à literatura elitizada e tornada cânone, os sujeitos de menor prestígio social certamente dispuseram de menores oportunidades de apropriação e usufruto de um conjunto amplo de conhecimentos veiculados pela arte literária, contributo importante à compreensão da realidade humana e da realidade social que vivenciavam.

Será que no século XVIII bastava ao indivíduo ser alfabetizado para assumir uma atitude ativa diante de um texto literário de maior complexidade artística? Em outras palavras, o que motivou a burguesia a preocupar-se mais em preparar o indivíduo para o mercado de trabalho do que para a implantação coletiva dos ideais liberais que promoveram sua ascensão política? Teria esse fato contribuído para enfraquecer a relação entre ensino e literatura na escola pública europeia do século XIX? Por que os ideais liberais da burguesia e o poder político dela não foram suficientes para romper a estratificação social que se estabilizara historicamente na própria cultura europeia? São perguntas que não nos propusemos inicialmente a responder e que certamente nos levariam a outras incursões. Contudo, a busca de encontrar respostas plausíveis para as questões que nos motivaram inicialmente fomentou estas outras que passaram indiretamente a povoar nossa reflexão nessa travessia panorâmica do ensino e da literatura no percurso histórico da cultura ocidental, cujos reflexos encontramos na nossa.

Como previsto introdutoriamente, respostas definitivas para questões envolvendo fatos históricos e culturas elitizadas parecem-nos improváveis, senão temerárias. Essas questões, antes, instigaram e orientaram nossa reflexão sobre tais fatos e nos possibilitaram identificar criações ou invenções datadas que assinalam diferentes relações entre ensino e literatura com diferentes resquícios culturais em diferentes culturas. Assim sendo, ao final dessa reflexão, nosso desejo maior reside em instigar a experimentação de encontros significativos com diferentes manifestações literárias para compreendê-las e usufruí-las como contingência humana, memória coletiva e fonte inesgotável de conhecimento. A partir de cada experiência de leitura literária significativa, que sejam pensadas novas estratégias de fortalecimento da relação entre ensino e literatura, sobretudo, para o contexto da educação institucional em prol de uma equidade cultural. Mas, essa questão já remete para uma outra, a da recepção (ou dos modos de recepção) da obra literária, história que não esteve no nosso projeto de escrita, embora não estivesse ausente de nosso horizonte discursivo.

Referências

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia**. Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 21. ed. Tradução Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BITTAR, M. **História da educação**: da antiguidade à época contemporânea. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1987.

CAVALLO, G. Entre *volumen* e *codex*: a leitura no mundo romano. *In*: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (org.). **História da leitura no mundo ocidental**. v. 1. São Paulo: Ática, 1998.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (org.). **História da leitura no mundo ocidental**. v. 1. São Paulo: Ática, 1998.

COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

CERTEAU, M. **A escrita da história**. Tradução Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica de Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. Pluralidade lingüística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 171-195, abr. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 abr. 2020.

FISCHER, S. R. **História da leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

JAEGER, W. W. **Paideia**: a formação do homem grego. 3. ed. Tradução Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da Antigüidade aos nossos dias. Tradução Gaetano Lo Mônaco. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia da Letras, 1997.

PARKES, M. Ler, escrever, interpretar o texto: práticas Monásticas na alta Idade Média. *In*: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (org.). **História da leitura no mundo ocidental**. v. 1. São Paulo: Ática, 1998.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

REIS, C. **Pessoas de livro, estudo sobre a personagem**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2015.

SVENBRO, J. A Grécia arcaica e clássica: a invenção da leitura silenciosa. *In*: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (org.). **História da leitura no mundo ocidental**. v. 1. São Paulo: Ática, 1998.

História e literatura: esboço de uma análise ôntica da ficção e da imaginação

Raul Azevedo de Andrade FERREIRA

Universidade Regional do Cariri – URCA

Introdução

Uma das consequências do desenvolvimento das teorias estruturalistas e pós-estruturalistas do século XX foi o estabelecimento de um cenário intelectual no qual é impossível enxergar os objetos culturais sem levar em consideração a interferência produzida pelas estruturas verbais na constituição do significado que tais objetos podem ter dentro de um contexto histórico. Ao se atentar em como a linguagem não se constitui como um mero *medium* neutro que permitiria um acesso direto ao real ao possibilitar que o significado de um determinado ente venha à superfície das palavras, mas antes operam enquanto configuradoras do sentido de algo elaborado simbolicamente, o caráter de cientificidade das chamadas ciências humanas teve que ser severamente reconsiderado.

No que diz respeito à história, tal reflexão produziu consequências teóricas que colocaram em xeque os pressupostos epistemológicos dessa área do conhecimento. Reconhecendo a história enquanto uma narrativa condicionada pelos significados disponíveis ao historiador pelas estruturas semânticas de sua própria situação histórica, tal disciplina deixa de ser apenas um trabalho de investigação das fontes necessárias à elaboração do relato e passa a ser entendida também como uma travessia por um labirinto de soluções possíveis sem que haja uma alternativa de caminho completamente isenta de reduções ideológicas. Ao se colocar em questão não somente a possibilidade de uma determinada narrativa ter acesso limpo e direto ao real, mas também afirmar que a própria pretensão de trazer

a verdade dos eventos passados à linguagem não passaria de um mascaramento ideológico de um tipo de discurso que não reconhece a parcialidade inerente a todo e qualquer produto verbal, a teoria colocou a história em uma situação em que seria difícil justificar tanto a sua prática como sua própria razão de ser. Até então, ela era reconhecida enquanto o relato exato do que foi em oposição ao relato do que poderia ter sido: “Todo conhecimento histórico é ao mesmo tempo uma tomada de posição, um ponto de vista relativo e quer ser verdadeiro. Se esse dilema não for superável, como torná-lo suportável e até fecundo e produtivo?” (REIS, 2011, p. 169).

A resposta para tal pergunta torna-se progressivamente mais difícil na medida em que a narrativa histórica é avaliada a partir de sua textualidade. Enquanto não somente o que é dito, mas também a configuração do relato é avaliada, as estruturas verbais utilizadas pelo historiador são apresentadas enquanto construções particulares realizadas a partir das determinações circunstanciais em que são produzidas. A linguagem empregada pelo historiador, antes tida como transparente, revela-se então em sua opacidade ideológica e seu produto deixa de possuir a objetividade científica antes tida como certa: “a tematização contemporânea da narrativa [...] é uma resposta negativa, muitas vezes embaraçada, à demanda de uma história de fato científica” (LIMA, 1989, p. 43).



O caráter científico da história dependia do pressuposto positivista que entendia os fatos enquanto elementos detentores de um sentido imanente atingível através da pesquisa das fontes e reproduzível pela escrita regulada pelos postulados da ciência vigente. Um dos principais nomes a se opor a tal ideia e argumentar que o sentido dos fatos não deveria ser procurado em uma imanência factual, mas nas estratégias discursivas escolhidas para a produção da narrativa histórica, é Hayden White. White, em sua principal obra, *Metahistory* (1975), defende a tese de que a informação coletada pelo historiador não adquire sentido antes de ser prefigurada pelas estratégias

narrativas utilizadas na tessitura do relato. Para expressar este processo elaborador de sentido, ele cunhou o termo *emplotment*. Ainda segundo ele, o emprego de um determinado *emplotment* é condição para a existência do relato dotado de sentido, entretanto seu uso é incompatível com uma história detentora de *status* científico; ao invés disso, seu emprego conferiria à epistemologia histórica uma condição literária:

Fui forçado a postular um nível profundo de consciência no qual um pensador histórico escolhe estratégias conceituais para explicar ou representar seus dados. Neste nível, acredito, o historiador realiza um ato essencialmente *poético*, no qual ele *prefigura* o campo histórico e o constitui como um domínio sobre o qual deve levar em conta as teorias específicas que ele utilizará para explicar 'o que *realmente* estava acontecendo' nele. (WHITE, 1975, p. XI, tradução nossa, grifos do autor)⁷⁸.

A estratégia prefiguradora utilizada pelo historiador seria algo equivalente às estruturas arquetípicas estudadas por Frye em *Anatomy of Criticism* (1990). Assim sendo, o *emplotment* utilizado funciona também como uma estrutura responsável pelo estabelecimento de um campo discursivo capaz de fornecer aos leitores uma zona de referências compartilhadas responsáveis pela atualização de sentido necessária à compreensão do sentido do relato. O caráter poético da história residiria na identidade que este tipo de produção verbal possuiria com a literatura no que diz respeito ao modo como o sentido do discurso é capaz de ser produzido.

Ironicamente, isso inverte a situação do relato histórico: se no auge do positivismo a história era tida enquanto dona de uma objetividade que a colocava em uma posição privilegiada na hierarquia das ciências, muitas vezes a ponto de servir de agente

78 No original: "I have been forced to postulate a deep level of consciousness on which a historical thinker chooses conceptual strategies by which to explain or represent his data. On this level, I believe, the historian performs an essentially poetic act, in which he prefigures the historical field and constitutes it as a domain upon which to bring to bear the specific theories he will use to explain 'what was really happening' in it".

controlador dos discursos produzidos sob o signo do imaginário ficcional, agora é ela que tem suas condições de possibilidade reguladas pelas referências determinantes do discurso literário. Se a regra durante o século XIX era o discurso ficcional ser condicionado por determinados axiomas apriorísticos retirados da história, como as ideias de nação, raça e pátria, agora é a própria literatura que passa a servir de referência para as possibilidades de enunciação da história, pois assumi-la enquanto *poiésis* implica obliterar as fronteiras até então bem demarcadas entre o historiador e o poeta:

Como um determinado evento histórico deve ser configurado depende da sutileza do historiador em combinar um enredo específico com o conjunto de eventos históricos a que ele deseja atribuir um significado de um tipo particular. Esta é uma operação literária, a criação de uma ficção. (WHITE, 1978, p. 85, tradução nossa)⁷⁹.

A reflexão de White é simples: sendo as estratégias prefiguradoras utilizadas pelo historiador um recurso que envolve a estruturação de um enredo, e sendo a narrativa ficcional realizada no âmbito da literatura também uma estruturação de eventos, o *emplotment* confere um caráter ficcional ao relato, a ficcionalidade, por sua vez, confere um caráter literário ao texto. Implícito neste raciocínio encontra-se o pressuposto de que a condição para um texto ser considerado literatura é ele se utilizar da ficção em sua estruturação. Por mais elementar que seja o encadeamento do raciocínio que leva a tal conclusão, as análises de White ao menos parecem ser mais refinadas que a de Gallagher e Greenblat (2005, p. 41-42):

A literatura nos pareceu, como a muitos outros, quase infinitamente preciosa, porquanto seus criadores inventaram técnicas para representar tal experiência com tal vivacidade. Havia, contudo, outras técnicas e outros textos além das fronteiras convencionais

79 No original: "How a given historical event is to be configured depends on the historian's subtlety in matching up a specific plot structure with the set of historical events that he wishes to endow a meaning of a particular kind. This is essentially a literary, that is to say fiction making, operation".

do literário, dotados de poder semelhante. O desafio maior não é simplesmente explorar esses outros textos – expansão agradavelmente imperialista da crítica literária para fora de suas fronteiras –, e sim fazer com que o literário e o não literário pareçam ser a descrição um do outro. Que tanto a obra literária quanto a anedota antropológica (ou histórica) sejam textos, que ambas sejam ficções no sentido de coisas fabricadas, que ambas sejam moldadas pela imaginação e pelos recursos disponíveis ora da narração, ora da descrição, torna possível associá-las [...].

O raciocínio dos autores também depende de um encadeamento de conceitos relativamente simples: ao reduzir a cultura a um texto, e sendo um texto algo criado pelo engenho humano, toda a cultura pode ser entendida como uma elaboração ficcional preñe de imaginário, e sendo a literatura, por sua vez, uma elaboração igualmente imaginária e ficcional, ela deveria ser considerada como uma fonte da experiência concreta do real idêntica aos demais produtos culturais, como a anedota antropológica e histórica. O que deve ser observado na reflexão acima não é somente o fato de que quando se busca uma experiência do real, o efeito das técnicas literárias reduz-se apenas ao efeito que confere mais vivacidade à “fonte” histórica, mas também perceber como fontes diversas, como as anedotas históricas, antropológicas e os textos literários, são colocados no mesmo plano quando se considera os documentos possíveis para a apreensão da experiência concreta do real. Na base de tal raciocínio encontra-se o entendimento de ficção que Clifford Geertz apresenta em seu livro *The interpretation of cultures* (1973). Geertz (1973, p. 15) reduz a palavra ficção ao seu sentido etimológico e a entende como qualquer coisa que possua o caráter de ser fabricado. Neste sentido, as anedotas utilizadas pelo antropólogo, o relato do próprio antropólogo e textos literários como *Madame Bovary* são equalizados no mesmo patamar, pois todos seriam igualmente ficcionais. A partir de tal reflexão, tudo o que for incluído dentro do âmbito da cultura será encarado como uma textualidade, e sendo um texto algo fabricado, os objetos culturais são interpretados enquanto produtos ficcionais dotados dos mesmos elementos de um texto literário.

Os raciocínios de White, Gallagher e Greenblatt possuem vetores opostos: ao passo que em um a consideração da história em sua textualidade o leva a considerá-la um artefato literário, no outro a textualidade da cultura leva à conclusão de que a literatura possui o mesmo caráter documental das narrativas não literárias, a ponto de o literário funcionar como a descrição do não literário e vice-versa. Ambos os raciocínios, entretanto, trabalham a partir de alguns pressupostos comuns, todos relacionados ao caráter ficcional dos textos. São eles:

- a) para que seja considerado ficcional, basta ao texto que ele seja elaborado por um indivíduo, já que a condição para a ficção é que o produto seja o resultado da elaboração humana;
- b) sendo ficcional, o texto necessariamente deve ser considerado metafórico e impregnado de imaginário;
- c) a presença do imaginário elimina as fronteiras entre o literário e o não literário;
- d) quando se busca analisar a cultura, a ficcionalidade permite eliminar a diferença entre os textos literários e os textos não literários (se é que tal distinção pode ser utilizada até mesmo para o levantamento das hipóteses que aqui se realiza).

Diante disso, pode-se concluir que a crescente atenção ao caráter textual dos objetos culturais não provocou uma mudança apenas no entendimento de tais objetos e de suas possibilidades epistemológicas, mas a própria condição dos textos literários parece ser transformada por uma reflexão que a princípio não a visa diretamente, mas que ao tomá-la como referência do modo pelo qual o conhecimento histórico é produzido, as condições de possibilidade de seu campo discursivo não permanecem inalteradas.

Estes três autores, ao que tudo indica, trabalham com uma concepção puramente formal e transcendental de ficção. A redução da cultura à literatura somente é possível porque não se busca pensar

diferentes modalidades de ficção a partir da relação conjuntural que ela estabelece com diferentes campos discursivos. É fato que não se pode considerar a ficção como um elemento exclusivo do literário, assim como é fato que ela também pode ser encontrada em textos de naturezas bastante diversas, como piadas, publicidade e análises psicanalíticas (o que, aliás, o próprio White aponta⁸⁰), e é extremamente saudável procurar percebê-la em gêneros discursivos antes tidos como sinônimos de conhecimento objetivo, mas daí a concluir que somente isso basta para identificar diferentes objetos culturais à literatura é produzir uma reflexão mistificadora de como a matéria semântica é produzida a partir dos textos. É necessário que a reflexão seja continuada, pois a superação de uma concepção puramente formal de ficção levará a uma reconsideração das conclusões generalistas dos autores acima analisados.

O primeiro ponto que deve ser observado é que a ficção é uma estratégia discursiva que possibilita a produção de sentido a partir de um encadeamento de elementos significantes menores. Tal encadeamento não pode ser predeterminado pelas leis naturais, pois deve derivar de escolhas realizadas em um contexto situado em algum nível particular da experiência humana com o mundo. No nível geral das experiências humanas, temos o contato com as leis naturais mediadas pela observação científica do mundo. Compreendida cientificamente, a natureza escapa das experiências organizadas em níveis particulares de elaboração de sentido, como as proporcionadas pela linguagem mítica das diferentes culturas. A visão científica permite a contemplação do funcionamento de um determinado aspecto de um fenômeno da natureza a partir do desvelamento das leis apresentadas pelos próprios fenômenos e que são reproduzidas na linguagem simbólica da proposição científica. Uma vez encontrada uma determinada lei operante no

80 Após comentar sobre as estruturas configuradoras de um enredo na história, White escreve (1978, p. 86): "This is not unlike what happens, or is supposed to happen, in psychotherapy. The sets of events in the patient's past which are the presumed cause of his distress, manifested in the neurotic syndrome, have been defamiliarized, rendered strange, mysterious, and threatening and have assumed a meaning that he can neither accept nor effectively reject."

mundo material, o encadeamento dos significantes que compõem a proposição científica não é problemático, pois basta reproduzir a lei apresentada pelo mundo material ao nível dos elementos simbólicos de sua linguagem (apesar de o fato de não ser problemático não significar que isso seja algo simples). Diante disso, não se pode dizer que no mundo material as informações encontrem-se dispersas, pois a regularidade de seu funcionamento impede que os dados se comportem de forma contraditória. O que pode ocorrer é uma linguagem ainda incipiente para traduzir as leis materiais que ela procura desvelar; neste caso teremos ou uma linguagem incapaz de servir como um manual ao desvelamento da natureza ou um manual ainda incapaz de representar um fenômeno em sua totalidade. No caso dos entes destituídos de um caráter natural – caso dos objetos culturais – não se pode dizer que eles se comportem segundo leis regulares. Assim sendo, as informações apresentadas por seus fenômenos carecem de estruturas externas à produção simbólica da proposição que pretende servir de manual para o sentido que devem assumir.

Dessa maneira, as unidades simbólicas constituintes de um objeto cultural encontram-se dispersas no mundo, posto que não pertencem à sua materialidade, mas sim à sua mundanidade, isto é: ao modo como elas se relacionam com as estruturas significantes que compõem uma determinada concepção de mundo, de modo que para se converterem em sentido elas ainda necessitam ser estruturadas factualmente. É neste momento que entram as estratégias prefiguradoras dos dados que White encontra na história. Elas são responsáveis pela redução das possibilidades de arranjo dos dados culturais em algumas poucas soluções possíveis; fazendo, assim, a irregularidade e heterogeneidade do plano cultural ser compensada e um sentido ser formulado. A teoria positivista julgou poder considerar a dispersão dos dados culturais como uma incapacidade da reflexão em atingir a real conexão causal existente entre os fenômenos culturais, pois se assumia que tal conexão possuiria um modo de ser idêntico ao dos

fenômenos naturais, mas hoje não se pode deixar de reconhecer que ela depende de escolhas não transcendentais, o que leva a concluir que os encaixes são derivados de uma operação ficcional.



A não transcendência das escolhas que compõem uma determinada estratégia prefiguracional impede que o sentido produzido por ela possua a universalidade das proposições científicas⁸¹. O resultado semântico produzido dessa maneira será uma possibilidade dentre várias outras possíveis ou efetivadas. A ficção, portanto, não pode ser entendida através de uma conceituação tão incipiente quanto aquela que a define como “algo criado”, posto que o mesmo pode ser dito das proposições científicas, o que no entanto não nos autoriza a considerá-las como objetos ficcionais devido ao fato de elas pretenderem servir de manual a uma regularidade natural, ao passo que a ficção procura desvelar um sentido possível em um objeto carente de regularidade fechada. A determinação ontológica da ficção, portanto, deve ser encontrada no fato de ela atuar *junto* a objetos de ordem cultural a fim de estruturá-los em um sentido possível derivado de uma interpretação que pode ser mais ou menos imaginativa, pois os procedimentos condutores da imaginação nessa construção interpretativa somente poderão ser encontrados ao nível dos campos discursivos que, como veremos adiante, estão situados em um ponto de vista ao nível ôntico, já que lidam com a ficção em seu funcionamento concreto.

A primeira consideração que deve ser feita para se entender o modo de ser da ficção no discurso da história relaciona-se ao fato de ela servir como um instrumento de trabalho mediante o qual o historiador adquire a possibilidade de produzir proposições sobre o passado. Diante de uma série de dados desagrupados, é

81 É importante ressaltar que o caráter transcendente da ciência não significa que ela possua a verdade final e total de um objeto nem que seja destituída de limitações conjunturais, significa apenas que o modo de ser da verdade de suas proposições possui uma estrutura formal distinta das proposições não científicas.

por intermédio dela que a ordenação torna-se possível e assim um determinado entendimento de um objeto cultural é produzido. Não fossem ficcionais, as proposições históricas seriam impossíveis. Sendo um instrumento de trabalho do historiador, a ficção histórica é um ente intramundano dotado daquilo que Heidegger (2005) chamou de *modo de ser do manual*. Um manual é um instrumento destinado ao uso que somente é liberado em seu ser para uma determinada ocupação a partir de uma referência com o mundo, e esta, por sua vez, vincula-se à serventia e ao emprego deste manual, isto é: a um *para quê* e um *em quê* deste manual. Todo manual, portanto, possui a modalidade de *ser para*, o que significa que sua manualidade adquire sentido ôntico somente em função de uma prática que necessariamente encontra-se condicionada a um universo pragmático específico, de maneira que é a partir de uma conjuntura que se pode abrir a perspectiva na qual um manual pode ser determinado onticamente:

Conjuntura é o ser dos entes intramundanos em que cada um deles já, desde sempre, liberou-se. Junto com ele, enquanto ente, sempre se dá uma conjuntura. O fato de se dar uma conjuntura se constitui a determinação ontológica do ser deste ente e não uma afirmação ôntica sobre ele. Aquilo junto a que possui uma conjuntura é o para quê da serventia, o em quê da possibilidade de emprego. (HEIDEGGER, 2005, p. 128).

A constituição ontológica do ser do manual diz respeito ao fato de ele se dar em uma totalidade conjuntural a partir da qual ele delineará conjunturas específicas. Não há, portanto, como um ente ser colocado em uso sem uma conjuntura que lhe confira as referências necessárias à sua condição de ente intramundano, por outro a ocupação que se tem de um manual já diz de suas referências conjunturais. No caso do manual em questão, a ficção, sua totalidade conjuntural diz respeito, como já foi dito acima, ao processo de encadeamento de unidades menores de sentido a partir de objetos destituídos de regularidade natural. Dentro de tal totalidade, a ficção é apropriada por conjunturas mais específicas

que determinam junto a quê ela é em uma determinada configuração ôntica. Essas conjunturas específicas, por sua vez, são determinadas pelos diferentes campos discursivos que requerem a ficção em ocupações determinadas discursivamente. Um campo discursivo é um conjunto de práticas e regras que determinam uma determinada espacialidade simbólica onde determinados entes serão produzidos:

O referente não é o que está *antes* da prática discursiva, algo que então submeteria a prática discursiva a repeti-lo, sob o preço de que doutro modo se tornaria vazia ou arbitrária. O referente é sim constituído pelas regras da formação em que se cumpre a prática discursiva. (LIMA, 1989, p. 87).

O que propomos aqui é que as regras das práticas discursivas sejam entendidas não apenas como o que possibilita o que pode ser dito, essa seria uma concepção derivada de tais práticas; originalmente, as práticas discursivas determinam o espaço semântico no qual são produzidas as condições em que um manual pode ser liberado onticamente. A análise puramente formal não consegue dar conta dos diversos modos de ser dos entes intramundanos porque desconsidera o horizonte discursivo responsável pela articulação do emprego e da serventia dos entes em uma determinada conjuntura. Assim, análises como as de White e Geertz conseguem concluir pela identidade entre literatura e história unicamente porque desconsideram as condições em que a manualidade da ficção pode ser determinada a partir de seu emprego conjuntural, i.e.: devido ao fato de não levarem em conta como se configura a manualidade da ficção nos diferentes campos discursivos. Fazendo assim, não há como perceber diferentes modalidades de ser da estrutura formal que compõe o ser da ficção. Se a estrutura ficcional é comum a proposições situadas em diferentes campos discursivos, isso não significa dizer que elas compartilham uma mesma determinação ôntica, já que em cada campo discursivo ela se encontra junto a ocupações diversas. É certo que uma mesma estrutura formal pode ser encontrada em entes situados em conjunturas diversas, mas isso não significa dizer que por conta disso ela possui emprego e

serventia idênticos. Isso seria o mesmo que considerar iguais dois jogos unicamente porque utilizam as mesmas cartas de baralho. É por isso que ao mesmo tempo em que conseguimos identificar a forma da ficção em campos discursivos tão diversos como uma piada, uma análise psicanalítica, um romance ou um relato – pois todas essas produções de sentido trabalham com encadeamentos de elementos destituídos da regularidade natural a partir de uma prefiguração elaborada dentro de uma mundanidade – não podemos deixar de reconhecer que essa estrutura formal adquire um modo de ser específico a cada conjuntura na qual se encontram inseridos, pois possuem emprego e serventia distintos; é por isso que um modo de ficção pode trabalhar para a provocação do riso ao passo que outro se presta à análise psíquica.

Torna-se necessário, portanto, especificar os diferentes modos de ser da ficção, o que possibilitaria não somente o estabelecimento dos limites entre a literatura e a história, mas também uma melhor compreensão de como a ficção atua nas diferentes formas de construção de sentido. Tal raciocínio leva a uma conclusão distinta da que chegou Luiz Costa Lima (2006) quando ele argumenta que o compromisso com a verdade que a história possui impede que ela seja considerada ficcional. Entretanto, sua reflexão sobre a *mímesis* e sobre a história ajuda-nos a encontrar a conjuntura na qual atua a ficção histórica. No raciocínio desenvolvido em seu livro *História. Ficção. Literatura* (2006), afirma-se que mesmo que alguns elementos presentes nos textos literários possam ser encontrados na escrita da história, isso não significa que ela não trabalhe a partir do que ele chamou de *aporia de verdade*:

Se é próprio de uma aporia tomar sua afirmação inicial como indemonstrável – ponto que o zero não se esclarece –, seu risco está em converter sua ausência de poros – a-poria – em blindagem que impede o seu autoquestionamento. [...] O contrário do que sucede no discurso ficcional porque este não postula uma verdade, mas a põe entre parênteses. Já a historiografia tem um trajeto particular: desde Heródoto e, sobretudo, Tucídides, a escrita da

história tem por aporia a verdade do que houve. Se lhe tira essa prerrogativa, ela perde a sua função. (LIMA, 2006, p. 21).

A reflexão de Costa Lima possui o seguinte trajeto: sendo o discurso ficcional dotado da estrutura do *como se*, ele não objetiva a postulação de uma verdade, mas coloca as verdades sociais entre parênteses de maneira a possibilitar uma dinamização dos *frames* sociais (cf. LIMA, 1989). A história, por outro lado, possui a pretensão à verdade, porém é incapaz de afirmá-la segundo o modo de ser científico da mesma, de maneira que suas proposições possuem um limite impossível de ser ultrapassado. É justamente nesse limite que as tentativas de aproximação da escrita da história à escrita literária são realizadas. Tal hipótese, entretanto, não se confirma, pois, ao invés de invalidar a possibilidade de a história postular uma verdade, o limite do discurso histórico coloca-se como responsável por uma configuração específica da verdade em seu modo de ser histórico: “De acordo com sua aporia, a escrita da história guarda o bastante para se manter na linha da verdade. Analiticamente, não se trata de reiterá-la, mas de submetê-la a uma construção interpretativa. *A aporia não é desconstruída senão que perde a sua rigidez*” (LIMA, 2006, p. 70). Ainda que flexível, porosa, a história possui uma espécie de verdade, obtida mediante uma construção interpretativa, de modo que ela não pode ser considerada ficcional, pois a ficção, segundo a teoria de Wolfgang Iser utilizada por Costa Lima, é responsável por uma transgressão do real formalmente pensada (cf. LIMA, 2006).

É possível concordar com Luiz Costa Lima, porém suas conclusões precisam ser melhor avaliadas. Apesar de correta, sua reflexão sobre a ficção encontra-se limitada à conjuntura do campo discursivo da literatura, e caso não se considere os distintos modos de ser da ficção em diferentes campos discursivos não será possível percebê-la em diferentes conjunturas enquanto entes distintos. A manualidade da ficção, quando colocada junto a uma ocupação determinada pelo campo discursivo da literatura, adquire uma determinação ôntica específica, pois agora ela trabalha junto a um emprego e serventia

distintos dos que possui quando situada dentro da circunvisão da ocupação histórica. Assim sendo, o sentido da ficção literária deve ser buscado na serventia e no emprego que determinam as referências que ela estabelece na conjuntura literária. Ao passo que na história a ficção é *empregada* junto aos fatos do passado e serve à estruturação de dados carentes de uma regularidade natural de maneira que suas proposições atinjam um sentido possível, na literatura ela possui emprego distinto, pois ela, juntamente com outro manual, a *mímesis*, é aplicada nos *frames* sociais trazidos ao texto por esta de modo a transgredir seu funcionamento habitual e possibilitar que suas proposições sejam capazes de postular sentidos alternativos, quase sempre dinâmicos e plurais.

Da mesma maneira que seria impensável a escrita da história estruturar sentidos plurívocos ao que foi, não é o objetivo da ficção literária terminar em uma estruturação fechada do que poderia ter sido, isso acontece porque o ser da ficção se elabora enquanto entes distintos nos diferentes campos discursivos. Ao pensar a ficção como exclusiva à literatura, Luiz Costa Lima igualmente proporciona um entendimento do ser da ficção limitado ao conceito de um ente específico, tal como o fez White e Geertz, porém com conclusões distintas. Ao passo em que em uma hipótese a análise da ficção enquanto ente encerrado em um único modo de ser, o literário, conclui por uma redução de objetos distintos à categoria de literatura, na outra a exclusividade da ficção enquanto ente literário retira a ficcionalidade dos demais discursos que, na prática, se utilizam da ficção como instrumento responsável pela produção de sentido. Isso ocorre porque as referidas análises ficam restritas a um único ponto de vista ôntico e não levam em conta a totalidade conjuntural em que a ficção pode ser determinada ontologicamente.

A análise conjuntural dos diferentes entes ficcionais implica necessariamente uma reconsideração dos demais manuais envolvidos na elaboração de proposições dos diferentes campos discursivos. Para a discussão que se desenvolve, o papel da imaginação deve seguir a reflexão sobre a ficção. Isso porque a

imaginação, segundo a estrutura formal da ficção que acima se delineou, atua em conjunto com a ficção. Se o encadeamento das unidades menores de sentido depende de escolhas situadas em um plano não transcendente, pode se entender que tais escolhas são realizadas utilizando-se o recurso da imaginação, já que esta, tal como a ficção, relaciona-se ao processo de produção de sentido que não pode ser encontrado no plano material da natureza. Se a ficção diz respeito ao encadeamento, a imaginação permite o encaixe. A imaginação, portanto, é um manual sem o qual a ficção não pode se efetivar, ela atua como uma cola que compensa a falta de engrenagens estáveis do mundo cultural.

O sentido que o senso comum habitualmente atribui à imaginação – uma espécie de fantasiar deliberado de um indivíduo particular – não corresponde ao seu sentido originário. Este modo de ser da imaginação quase sempre significa uma alta dose dessa espécie de cola diante de objetos tão extremados entre si que a princípio nenhum encadeamento seria esperável. A imaginação, entretanto, não se restringe a uma colagem individual dos objetos, pois mesmo sistemas de pensamento aceitos coletivamente não são possíveis sem uma dose de imaginação; caso contrário fosse, ela não poderia ser admitida como um manual de diversos sistemas discursivos. Assim, a tal “imaginação construtiva” que White (1978, p. 84), comentando R. G. Collingwood, afirma poder ser encontrada nos relatos históricos não seria exclusiva à literatura e à história, mas a uma grande gama de discursos. O que efetivamente acontece é a determinação de diferentes graus de utilização dessa cola de acordo com as diferentes conjunturas discursivas. Em algumas, o grau pode ser elevado ao ponto de a cola tornar-se explícita, em outras tão mínimas que não são perceptíveis sem uma análise cuidadosa. Não é incomum acontecer dos objetos a serem conectados estarem tão próximos uns dos outros a ponto de a quantidade mínima da cola escapar aos nossos olhos; em outras situações acontece de essa cola estar artificialmente escondida a fim de enganar alguns olhos mais ou menos sonolentos.

A teoria das interações intersubjetivas desenvolvida a partir da noção de *frames* sociais pode ser analisada como uma comprovação da presença da imaginação espalhada nas conjunturas mais diversas. Se um *frame* estabelece as molduras que determinam os papéis sociais a serem assumidos por dois interlocutores que se esforçam numa interação, a crença nos papéis assumidos não poderia se dar sem a capacidade de poder imaginar tanto a si mesmo como o outro dentro dos papéis estabelecidos por uma determinada situação: “Isso supõe que a vida diária é atravessada por uma miríade de anônimas cenas teatrais, em que desempenhamos dezenas de ignorados papéis” (LIMA, 1989, p. 79). Viver em sociedade implica a aceitação de uma espécie de imaginação que assegura relações sociais relativamente estáveis, se a utilizada pelo ator sobre o palco evidencia a si própria enquanto produto do imaginário, a que se entremeia no cotidiano oculta-se pela força do hábito. Tanto o ator teatral quanto o ator social recorrem à imaginação porque, na conjuntura geral em que a imaginação pode ser determinada ontologicamente, ela é liberada ao ser para a criação de articulações dos elementos estruturados pela ficção, pelo encaixe de objetos que não poderiam ser agrupados sem certa dose de arbitrariedade. Mas, no momento em que tais articulações são determinadas por um consenso social ou pelo horizonte de uma forma literária, já é o caso de ela adquirir formas ônticas mais específicas que determinam os diferentes modos de ser da imaginação.



A literatura – e a arte de uma maneira geral – sobretudo desde o romantismo, explicita suas operações ficcionais – e o imaginário que lhes serve de fundamento – por estar junto à despragmatização das convenções sociais (cf. LIMA 1989). Continuando com o raciocínio desenvolvido por Iser e Costa Lima, quando estes afirmam ser a ficção uma transgressão formalmente pensada do real, ou seja: uma desarticulação dos fechamentos de sentido promovidos pelos *frames* sociais, a ficção do cotidiano, passamos a entender que,

na conjuntura em que se libera a ficção artística, a imaginação literária atua como uma contraimaginação. Isso quer dizer que a imaginação literária, ao realizar os encaixes de suas unidades de sentido segundo uma ordem que não mais é a que se submete ao social, é dirigida às convenções do cotidiano de modo a desarticular seus encaixes a fim de abrir aquilo que os *frames* precisaram fechar. Assim, a imaginação literária possui seu *emprego* junto à própria imaginação, mas uma imaginação dotada de determinação ôntica diversa. Fazendo assim, ela *serve* à desarticulação de encaixes muitas vezes já gastos, mas ainda não claramente percebidos enquanto tal. Essa é a determinação da estrutura do *ser para* da imaginação em seu modo de ser literário.

No caso da história, a conjuntura da imaginação diz respeito à necessidade de fechar um sentido diante de um panorama de dados não somente desordenados, mas passíveis de serem ordenados de diversas maneiras. Diante do encadeamento necessário ao trabalho, mas não fornecido pelo próprio objeto, apenas a cola proporcionada pela imaginação permite ao historiador extrair um sentido possível do passado. Fazendo assim, ele se afasta dos procedimentos científicos que os positivistas julgaram poder lhe impor, mas ele ainda possui diante de si a necessidade de fechar as diversas possibilidades de articulação em uma única que subsidie sua construção interpretativa e possua alguma resistência à crítica. A habilidade do historiador então se revelará em sua capacidade de minimizar ao máximo, através da elaboração cuidadosa de uma cadeia demonstrativa, os efeitos do “mal necessário” decorrentes da inevitabilidade da imaginação no relato; sua honestidade estará em sua capacidade de reconhecer os limites de sua construção. Se o discurso do historiador é ficcional, sua ficção possui como limite a aporia de verdade. Sendo, diante da natureza de seu objeto, impossível um sentido sem recorrer à manualidade da ficção, ela, na história, ao invés de invalidar a verdade, a possibilita de um determinado modo.

Os apontamentos acima delineados já podem servir de indício do quão incipientes são algumas reflexões sobre a configuração da ficção e da imaginação nos diferentes campos discursivos. Talvez seja esse um dos motivos pelos quais nos últimos anos os campos da literatura e da história vêm sofrendo transformações no modo como são compreendidos, muitas vezes de maneira a perderem a determinação que os assegurava em uma conceituação autônoma em relação às demais modalidades discursivas. A análise das diversas determinações desses dois manuais nos diferentes campos discursivos certamente nos ajudará a resolver alguns dilemas e impasses da teoria da literatura e da filosofia da história; talvez seja ainda provável que ela também encaminhe a reflexão à elaboração de um entendimento mais consciente dos diversos modos de ser da verdade disponíveis ao homem em sociedade.

Referências

FRYE, N. **Anatomy of criticism**: four essays. New Jersey: Princeton University Press, 1990.

GALLAGHER, C.; STEPHEN, G. O toque do real. *In*: GALLAGHER, C.; STEPHEN, G. **A prática do novo historicismo**. Bauru: EDUSC, 2005.

GEERTZ, C. Thick description: toward an interpretative theory of culture. *In*: GEERTZ, C. **The interpretation of cultures**. New York: Basic Books, 1973.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**: parte 1. Tradução Márcia Sá Cavalcante Schback. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LIMA, L. C. **A aguarrás do tempo**: estudos sobre a narrativa. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

LIMA, L. C. **História. Ficção. Literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

REIS, J. C. **História e teoria**: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

WHITE, H. **Metahistory**: the historical imagination in nineteenth-century Europe. Baltimore-London: The John Hopkins University Press, 1975.

WHITE, H. The historical text as literary artifact. *In*: WHITE, H. **Tropics of discourse**: essays in cultural criticism. Baltimore-London: The John Hopkins University Press, 1978.

SOBRE OS ORGANIZADORES E AS ORGANIZADORAS

Adílio Junior de Souza

Doutor e mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística – Proling/UFPB, especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Africana de Língua Portuguesa e graduado em Letras pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Professor temporário de Língua Latina e História da Língua Portuguesa no curso de Letras da Unidade Descentralizada de Missão Velha – CE (UDMV/URCA). Foi bolsista Capes durante o mestrado em Linguística no Proling/UFPB (2014/2015). Foi membro do Grupo de Pesquisa Teorias Linguísticas de Base (TLB), registrado no CNPq (UFPB/2014-2016). Participa do Núcleo de Pesquisa em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola, registrado no CNPq (UFPE/2019-vigente) e do Núcleo de Pesquisas em Ensino de Línguas e formação docente – NUPELINF (UEVA/ 2019-vigente). Coordenou o Projeto Estudos Clássicos (URCA/2016-2018). Desenvolve pesquisas em Linguística, Filologia e Língua Latina.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5545-6441>

E-mail: adilivs@gmail.com

Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro

Graduada em Letras pela Universidade Regional do Cariri (1993), graduada em Direito pela Universidade Regional do Cariri (1998), mestra em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2001), doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (2007), com estágio no CEDITEC (Centre d’Etudes des Discours, Images, Textes, Écrits e Communications) – Sorbonne – Paris XII, e pós-doutora 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

Marcos de França

Graduado em Letras-Português Licenciatura (UFS), especialista em Língua Portuguesa (UNIVERSO) e Didática e Metodologia do Ensino Superior (FSLF), mestre em Letras (UFPB), doutor em Linguística (UFPB) e pós-doutor em Linguística Aplicada (UFC); professor assistente de Língua Portuguesa do Departamento de Línguas e Literaturas (DLL) e professor permanente do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Regional do Cariri (URCA); membro e vice-líder do Grupo de Estudos em Discurso, Cultura e Identidades (DISCULTI/CNPq), membro e vice-líder do Grupo de Estudos em Representações, Linguagem e Trabalho (GERLIT/CNPq).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2328-9500>

E-mail: marcos.franca@urca.br

Maria Lidiane de Sousa Pereira

Mestre e doutoranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Atualmente, é professora do Curso de Graduação em Letras da URCA (Unidade Descentralizada de Missão Velha). É colaboradora dos Projetos Fotografias Sociolinguísticas de aspectos fonológicos e morfossintáticos de Fortaleza e Projeto Variação linguística de aspectos lexicais e morfossintáticos de Fortaleza. Integra o Laboratório de Pesquisas Sociolinguísticas do Ceará (LAPESCE) vinculado ao PosLA e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Sociolinguísticas de Fortaleza (SOCIOFOR). Atua, principalmente, nas áreas de Linguística, Língua Portuguesa, Sociolinguística, Estilística e Linguística Textual.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0048-1321>

E-mail: lidianep.sousa@gmail.com

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Acácio Lino do Carmo

Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL/URCA - 2019), especialista em Psicopedagogia (FIP - 2009), especialista em Gestão Educacional (FIP - 2010), graduado em Letras URCA - 2009). Professor efetivo nível F do grupo MAG - SEDUC-CE, com experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, Redação e Literaturas, atualmente requereu afastamento para estudos. Pesquisador do Núcleo de Estudos de Teoria Linguística e Literária - NETLLI.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3595-785X>

E-mail: acaciolino1@gmail.com

Aluiza Alves de Araújo

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Professora Associada M do Curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Coordenou o Projeto NORPOFOR (Norma Oral do Português Popular de Fortaleza) e participou da equipe do projeto *PORCUFORT Fase I* (Português Oral Culto de Fortaleza). Atualmente, coordena o projeto *PORCUFORT Fase II: uma pesquisa em tempo real*. É coordenadora do Laboratório de Pesquisas Sociolinguísticas do Ceará (LAPESCE), atuante no Centro de Humanidades da UECE. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nas áreas de Sociolinguística e Dialetologia.

E-mail: aluizazinha@hotmail.com

Antonio Genário Pinheiro dos Santos

Professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Departamento de Letras do CERES/UFRN). Coordenador do Instituto Ágora no CERES e FACISA e editor gerente do periódico eletrônico *Revista Saridh – Linguagem e Discurso*. Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba com estágio-sanduíche na *University of Georgia – UGA/USA* e em colaboração com o *Latin*

American and Caribbean Studies Institute – LACSI. Pós-doutor em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Membro dos grupos de pesquisa Práticas Linguísticas Diferenciadas da UFRN e Grupo de Pesquisa do Discurso da UERN – GRED.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2261-9221>

E-mail: gennaryo@yahoo.com.br

Carlos Félix Piovezani Filho

Professor associado do Departamento de Letras e do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. É bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Financiadas parcial ou integralmente pelo CNPq, pela CAPES ou pela FAPESP, suas pesquisas tratam da produção do discurso político e de práticas e representações da fala pública.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3612-983X>

E-mail: cpiovezani@hotmail.com

Cássio Florêncio Rubio

Mestre e doutor em Estudos Linguísticos pela UNESP de São José do Rio Preto, é professor Adjunto IV do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), atuando no Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa. É também professor permanente do Mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6986-1381>

E-mail: cassiorubio@ufscar.br

Claudiana Nogueira de Alencar

Professora do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA) e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará. Possui licenciatura em

Letras pela Universidade Estadual do Ceará, mestrado e doutorado em Linguística pela UNICAMP e também pela UNICAMP pós-doutorado em Semântica/Pragmática.

Orcid: <https://orcid.org/2750-0000-0002-2759>

E-mail: claudiana.alencar@uece.br

Cleide Emília Faye Pedrosa

Professora na Universidade Federal de Sergipe no Departamento de Letras Libras e no Programa de Pós-graduação em Letras. Obteve seu doutoramento, em 2005, pela UFPE, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Antonio Marcuschi. Em 2008, concluiu um Pós-doutorado pela UERJ, sob tutoria da Profa. Dra. Vera Lucia A. de Sant'Anna. Na atualidade, desenvolve seu 2º Pós-doutoramento na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, com a tutoria do Prof. Dr. Carlos A. M. Gouveia. Sua pesquisa contempla as mudanças sociais para os surdos do Brasil e de Portugal. Suas publicações, em *Análise Crítica do Discurso* e *Estudos Surdos*, têm abrangência nacional e internacional.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4021-8189>

E-mail: cleideemiliafayepedrosa@gmail.com

Dayane Bezerra de Souza

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Candido Mendes. Trabalha como professora efetiva nível F na Rede Pública Estadual do Ceará. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9971-1624>

E-mail: d.bezerras@gmail.com

Denilson Pereira de Matos

Doutor em Estudos Linguísticos (UFF), mestre em Estudos da Linguagem pela PUC/RJ e bacharel e licenciado em Letras/Português Literaturas pela UERJ. *Lato sensu* em Língua Portuguesa (UERJ) e

EaD (SENAC). Professor associado (UFPB). Integrante permanente nos Programas de Pós-graduação PROLING e PGLE. Coordenador de cursos *lato sensu* a distância pela UFPB Virtual. Líder do Grupo de Pesquisa Teorias Linguísticas de Base TLB/UFPB/CNPq. Desenvolve pesquisa na área de Linguística Funcional e de Letramento Digital e EaD. Atualmente, faz estágio de pós-doutoramento na Universidade de Lisboa (UL). Últimos livros publicados como organizador: *Uso e ensino de língua: pesquisas e reflexões do grupo teorias linguísticas de base TLB* (2019) e *Linguística e ensino: teoria e método* (2018). Ambos pela Editora UFPB, após aprovação em Edital UFPB-PPRG/EDITORA UFPB.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6101-4831>

E-mail: profdenilson2010@hotmail.com

Fabiola dos Santos Lima

Mestra em Letras – área de concentração Estudos Linguísticos – pela Universidade Federal de Sergipe (2018). Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (2016). Em 2019, assumiu a coordenação pedagógica do Colégio Nossa Senhora da Piedade, em Lagarto-SE, e se tornou conselheira da educação na mesma cidade para o biênio 2019-2021. Além disso, atua como professora de Redação do Programa Pré-Universitário da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6838-8492>

E-mail: fabiolalag@hotmail.com

Francisco Gomes de Freitas Leite

Doutor em Linguística (PROLING/UFPB - 2014), mestre em Linguística (PROLING/UFPB - 2009), especialista em Ensino de Língua Portuguesa (URCA - 1999) e graduado em Letras (URCA - 1998). Concluiu estágio pós-doutoral junto ao PPGL-UFC (2015) na linha de pesquisa de Linguística Aplicada. Atualmente, é professor adjunto do curso de Letras da Universidade Regional do Cariri-URCA e professor permanente e subcoordenador do Programa de Pós-

graduação em Letras (nível: mestrado) da mesma IES, pesquisador do Núcleo de Estudos de Teoria Linguística e Literária - NETLLI, editor-geral da *Miguilim - Revista Eletrônica do Netlli* (Qualis/Capes B2) e editor-adjunto da *Macabéa - Revista Eletrônica do Netlli* (Qualis/Capes B2).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4244-0835>

E-mail: freitas_leite@hotmail.com

Jilcicleide Augusta Paes

Graduada em Letras, com mestrado profissional em Letras em Rede (Profletras). Atua na Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e Cultura do estado de Sergipe (SEDUC-SE).

E-mail: jilpaes@hotmail.com

Leticia Freitas Alves

Mestre em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Trabalha como professora efetiva nível J na Rede Pública Estadual do Ceará. Tem experiência área de Letras, com ênfase em Letras Clássicas e em Língua Portuguesa.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4234-9556>

E-mail: leticia_f_alves@hotmail.com

Maria Eliza Freitas do Nascimento

Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Departamento de Letras Vernáculas – DLV/UERN). Docente do Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL da UERN. Pós-doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística – PROLING, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Membro do Grupo de Estudos do Discurso – GRED da UERN, do Círculo de Discussões em Análise do Discurso – CIDADI da UFPB e do Discurso, Cultura e Identidades – DISCULT da URCA.

Autora de *Sentido, memória e identidade no discurso poético de Patativa do Assaré* e organizadora de *Discursividades em ensino: práticas de subjetivação e regimes de verdade na educação*.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7343-5609>

E-mail: elizamfn@hotmail.com

Maria Edinete Tomás

Professora adjunta da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), atuando no ensino de Literatura Brasileira. Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

E-mail: editomas@hotmail.com

Maria Ester Vieira de Sousa

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2000). É professora titular da Universidade Federal da Paraíba (aposentada), onde atuou na graduação em Letras e na pós-graduação em Linguística (orientando Mestrado e Doutorado). Desenvolve pesquisas sobre leitura (história da leitura e do leitor), escrita, discurso de sala de aula, ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, a partir de uma perspectiva discursiva, com enfoque sobre os sujeitos, seus discursos e suas práticas de linguagem. É coordenadora do Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Culturais de Leitura e de Escrita, registrado no CNPq. Atualmente, é colaboradora do Programa de Pós-graduação em Linguística.

E-mail: teca.vieiradesousa@gmail.com

Maria Lúcia de Souza Agra

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e, além de chefiar o Departamento de Línguas e Literaturas, ainda leciona disciplinas da área de Língua Portuguesa na Universidade Regional do Cariri (URCA), na cidade do Crato, Ceará.

E-mail: lucia.agra@urca.br

Manoel Sebastião Alves Filho

Graduado em Letras Português-Inglês pela Universidade Regional do Cariri – URCA. É Mestre em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e Doutorando em Linguística na mesma instituição. É bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP. Pesquisa a produção de discursos sobre as relações entre os seres humanos e os animais.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4798-7581>

E-mail: manoel.filho2@hotmail.com

Rakel Beserra de Macêdo Viana

Mestre e doutoranda 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). Integra o Laboratório de Pesquisas Sociolinguísticas do Ceará (LAPESCE) e o Grupo de Estudos e Pesquisas Sociolinguísticas de Fortaleza-CE (SOCIOFOR) vinculados ao PosLA. Especialista em Gestão Educacional (2009) e em Ensino de Língua Inglesa (2012). Professora Mestre J da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Tem experiência no Ensino Básico com desenvolvimento de Projetos de Leitura e Escrita e no Ensino Superior em Educação à Distância.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6565-7730>

E-mail: rakelbeserra@gmail.com

Raquel Meister Ko. Freitag

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. É professora do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe, atuando no Mestrado Profissional em Letras em Rede (Profletras), e nos programas de pós-graduação em Letras e em Psicologia.

E-mail: rkofreitag@uol.com.br

Raul Azevedo de Andrade Ferreira

Doutor em teoria da literatura pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (PPGL-UFPE), professor auxiliar do Departamento de Línguas e Literaturas da Universidade Regional do Cariri (DLL-URCA).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9932-0957>

E-mail: raulandrade@hotmai.com

Sandra Espínola dos Anjos

Graduada em Letras e mestra em Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É professora da Universidade Regional do Cariri (URCA) - Crato, CE, lecionando as disciplinas Sociolinguística e Psicolinguística.

E-mail: sandraeanjos@yahoo.com.br

Vanusa Benício Lopes

Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, realiza pesquisas em Letramento Literário e Mediação de Leituras. Possui licenciatura em Letras pela FECLESC-UECE, especialização em Língua Portuguesa pela mesma instituição, mestrado em Linguística Aplicada pelo PosLA-UECE. É professora efetiva da Educação Básica do município de Ocara – CE e participa do PRAGMACULT – Grupo de Pesquisas em Pragmática Cultural da Universidade Estadual do Ceará.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2419-3092>

E-mail: vanusa.benicio@aluno.uece.br

Vinicius da Silva Vieira

Mestrando do 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). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente na área de Sociolinguística e de

revisão de textos. Atualmente, participa do Laboratório de Pesquisas Sociolinguísticas do Ceará (LAPESCE), pertencente à UECE.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1740-3549>

E-mail: viniciusfmjs@gmail.com

Yara Ribeiro de Hollanda

Mestranda 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 em Discurso, Cultura e Identidades – DISCULTI.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7081-1883>

E-mail: hollanda.yara@gmail.com

Publique seu e-book com a gente!

Letraria 



