

JACSON SILVA • EUGÊNIA MATEUS DE SOUZA
DAYANE MOREIRA LEMOS • REBECA DE OLIVEIRA SILVA

ORGANIZADORES

EDUCAÇÃO, LINGUÍSTICA & LITERATURA

MÚLTIPLAS FACES DO ENSINO

[VOLUME 3]


Diálogos

JACSON SILVA • EUGÊNIA MATEUS DE SOUZA
DAYANE MOREIRA LEMOS • REBECA DE OLIVEIRA SILVA

ORGANIZADORES

EDUCAÇÃO, LINGUÍSTICA & LITERATURA

MÚLTIPLAS FACES DO ENSINO

[VOLUME 3]


Diálogos
TUTÓIA - 2022

EDITOR-CHEFE

Geison Araujo Silva

CONSELHO EDITORIAL

Ana Carla Barros Sobreira (Unicamp)

Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)

Diógenes Cândido de Lima (UESB)

Jailson Almeida Conceição (UESPI)

José Roberto Alves Barbosa (UFERSA)

Joseane dos Santos do Espirito Santo (UFAL)

Julio Neves Pereira (UFBA)

Juscelino Nascimento (UFPI)

Lauro Gomes (UPF)

Letícia Carolina Pereira do Nascimento (UFPI)

Lucélia de Sousa Almeida (UFMA)

Maria Luisa Ortiz Alvarez (UnB)

Marcel Álvaro de Amorim (UFRJ)

Meire Oliveira Silva (UNIOESTE)

Rita de Cássia Souto Maior (UFAL)

Rosângela Nunes de Lima (IFAL)

Rosivaldo Gomes (UNIFAP/UFMS)

Silvio Nunes da Silva Júnior (UFAL)

Socorro Cláudia Tavares de Sousa (UFPB)

Copyright © Editora Diálogos - Alguns direitos reservados
Copyrights do texto © 2022 Autores e Autoras



Esta obra está licenciado com uma [Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/). Esta obra pode ser baixada, compartilhada e reproduzida desde que sejam atribuídos os devidos créditos de autoria. É proibida qualquer modificação ou distribuição com fins comerciais. O conteúdo do livro é de total responsabilidade de seus autores e autoras.

Capa: Geison Araujo Silva
Diagramação: Beatriz Maciel
Revisão: Autores e autoras.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24

Educação, Linguística e Literatura: múltiplas faces do ensino
/ Organizadores Jacson Silva, Eugênia Mateus de Souza,
Dayane Moreira Lemos, Rebeca de Oliveira Silva – Tutóia, MA:
Diálogos, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-89932-56-7

1. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 2. Prática docente. 3.
Literatura. I. Título

CDD 407

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



<https://doi.org/10.52788/9786589932567>



Diálogos

Editora Diálogos

contato@editoradiálogos.com

www.editoradiálogos.com

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO9

| EDUCAÇÃO

1 - O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ERA DIGITAL..... 12

Fabiola Cerqueira Silva

Jureia Maria Ferreira da Silva

2 - AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA 35

Maira Souza Araújo

Jureia Maria Ferreira da Silva

3 - OS MULTILETRAMENTOS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO
DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA..... 58

Jaciara Ferreira de Almeida Matos

Jureia Maria Ferreira da Silva

4 - O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E A (RE)CONSTRUÇÃO
IDENTITÁRIA DO PROFESSOR NA SOCIEDADE BRASILEIRA DO
SÉCULO XXI 86

Andrei Ribeiro

Cláudia Maris Tullio

5 - AUTOR E SUJEITO DE PESQUISA: AS MEMÓRIAS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO 114

Eunice Oliveira de Sena

Janine Fontes de Souza

| LINGUÍSTICA

6 - A VARIÁVEL CONCORDÂNCIA VERBAL DE TERCEIRA PESSOA DO PLURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO DA COMUNIDADE DE REMANESCENTES QUILOMBOLAS DE LAGOINHA..... 139

Alex Porfiro da Silva

Dayane Moreira Lemos

7 - A VARIAÇÃO LEXICAL NO ATLAS LINGUÍSTICO DO PARANÁ: UMA ANÁLISE DAS DESIGNAÇÕES PARA “CHUVA”166

Daniele Rodighero Martins

Sandra Mara da Silva Marques Mendes

Cindy Mery Gavioli-Prestes

8 - MÚSICA COMO POPULARIZAÇÃO DE GÍRIAS: ANALISANDO AS MAIS TOCADAS 187

Kelly Cristina Gomes

Sandra Mara da Silva Marques Mendes

Cindy Mery Gavioli-Prestes

9 - ANÁLISE LINGUÍSTICA DISCURSIVA: CRIMES DE ÓDIO NA REDE SOCIAL, FACEBOOK, CONTRA A COMUNIDADE LGBTQIA+ 222

Érica Cristine dos Santos Lima

Cláudia Maris Tullio

10 - A CONSTITUIÇÃO DE ENUNCIADOS: UM OLHAR SOBRE
FORMAÇÃO NOMINAL E ARTICULAÇÃO ENUNCIATIVA EM “FEITO
POR BRASILEIROS”, “FEITO AQUI” E “FEITO POR GENTE” 247

Michelen Aparecida Zortéa

Luciana Fracassi Stefaniu

11 - O MEME E O “CIDADÃO DE BEM”: UM OLHAR ENUNCIATIVO.... 272

Kamilla Tratsch Gula

Luciana Fracassi Stefaniu

| LITERATURA

12 - NONADA, UM QUASE APAGAMENTO DO EU: AS TRAVESSIAS.... 300

Rebeca de Oliveira Silva

Eugênia Mateus de Souza

13 - A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NOS CONTOS “AMOR” E “A
FUGA”, DE CLARICE LISPECTOR..... 328

Gabriela Carneiro Maciel

Lilian Almeida de Oliveira Lima

ÍNDICE REMISSIVO 351

Apresentação

Este terceiro volume do *Educação, Linguística e Literatura: múltiplas faces do ensino* é mais um movimento, de tanto outros. que tem o mesmo objetivo: *publicar textos de graduandos*. Como disse a Profa. Dra. Ivana Carla Oliveira Sacramento, no volume II, esses movimentos nasceram “do desejo de estudantes em publicizar as suas pesquisas, principalmente, por perceberem que essas não devem ficar em prateleiras da universidade, mas que fazer pesquisa tem uma função social” (SACRAMENTO, 2020, p. 7); e essa função social só é alcançada quando os textos são publicados – como ressaltou a professora.

Os outros movimentos, aos quais me refiro, são os dois volumes que antecedem este (CASTRO; SANTOS; SILVA; PARCERO, 2019; CORTÊS; PINHO; OLIVEIRA; ANECLETO, 2020), mas também o *Linguística: da sintaxe ao discurso* (2021), organizado por mim e pelo Prof. Dr. Tiago Aguiar (UFPB). Os 26 textos que compõem esses trabalhos cumprem a sua função social de tornar o conhecimento acessível e mostram a “balbúrdia” que se tem feito nas universidades públicas do nosso país: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual do Centro-oeste (Unicentro), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

As balbúrdias deste volume discutem questões em torno do ensino de português num contexto influenciado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, passando por análises linguístico-discursivas de crimes de ódio na rede social contra a comunidade LGBTQUIA+,

além de analisar a obra literária de autores clássicos como Clarice Lispector e Guimarães Rosa.

Espero que outros movimentos surjam deste, afinal, as pesquisas não são feitas para serem engavetadas.

Jacson Silva

REFERÊNCIAS

CASTRO, A. S. A.; SANTOS, D. F.; SILVA, J.; PARCERO, L. M. J; (orgs.). **Educação Linguística e Literatura: múltiplas faces do ensino.** Goiânia: Espaço Acadêmico, 2019.

CORTÊS, A. K. T.; PINHO, M. C.; OLIVEIRA, J. ANECLETO; U. C. (orgs.). **Educação Linguística e Literatura: múltiplas faces do ensino.** Goiânia: Espaço Acadêmico, 2020.

SACRAMENTO, I. C. O. Prefácio. *In:* CORTÊS, A. K. T.; PINHO, M. C.; OLIVEIRA, J.; ANECLETO, U. C (orgs.). **Educação Linguística e Literatura: múltiplas faces do ensino.** Goiânia: Espaço Acadêmico, 2020.

SOUZA, E. M.; SILVA, J (orgs.). **Literatura, história e cultura: (des) construções.** Goiânia: Espaço Acadêmico, 2020.

SILVA, J.; AGUIAR, T. (orgs.), **Linguística: da sintaxe ao discurso.** Tutóia: Diálogos, 2021.

EDUCAÇÃO

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ERA DIGITAL

Fabiola Cerqueira Silva¹
Jureia Maria Ferreira da Silva²

INTRODUÇÃO

Falar de tecnologias e ensino tornou-se indispensável na contemporaneidade. Não se pode ignorar que, de forma cada vez mais rápida, as inovações tecnológicas têm tomado um lugar importante e vem ocupando um grande espaço de tempo na vida das pessoas em geral. Outro fato que não se pode negar é que os jovens compõem uma grande parte, senão a maior parte dessas pessoas. Por essa razão, é necessário que os órgãos competentes, responsáveis pela gestão escolar, possam pensar maneiras de utilizar o conhecimento que esses jovens (crianças e adolescentes) já possuem e ajudá-los a desenvolver outros a partir do uso dessas tecnologias e aqui se enfatiza o uso das Tecnologias Digitais de e Informação Comunicação (TDIC).³

1 Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia-Campus XIV. Pós-graduanda em Linguística e formação de leitores pela Faculdade de ciências da Bahia. Tem experiência na Educação Básica. E-mail: fabiolaa2014@outlook.com.

2 Graduada em Letras pela Universidade do Estado da Bahia. Especialista em Metodologia do ensino, pesquisa e extensão em educação. Professora da Universidade do Estado da Bahia-Campus XIV e orienta trabalhos na área de Prática Pedagógica e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. E-mail: jureiamfs@hotmail.com.

3 Um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso homônimo da autora do capítulo (SILVA, 2021) orientado pela Profa. Esp. Jureia Maria Ferreira da Silva.

O ensino em geral vem enfrentando momentos difíceis e quando se fala em ensino de Língua Portuguesa nesta era digital, imagina-se logo um desafio. O uso desordenado da internet, dos multimeios tecnológicos digitais pode gerar algumas implicações ao ensino e à aprendizagem, porque não há, na maioria das vezes, uma orientação do desenvolvimento dessa comunicação/interação e de como a língua está sendo utilizada. Essa falta de monitoração/orientação faz com que os alunos usem a linguagem da maneira que preferem, em prol de uma maior agilidade na comunicação, pois os meios virtuais exigem, de certa maneira, uma maior rapidez. Não está sendo colocado aqui que é errada a utilização dos “internetês” (abreviações de palavras): termo utilizado por Lévy (1996), até porque é aceitável e, no ambiente virtual, essa agilidade maior para conversar é necessária, como já foi dito anteriormente. Mas o “medo” diante dessa situação é: até que ponto o aluno pode ir? Esses usos podem interferir na escrita real deles? Eles podem ficar com algum vício de linguagem? Essas parecem perguntas “bobas”, mas não são. O que é defendido aqui é exatamente o auxílio dos professores para aprimoramento dos conhecimentos que os estudantes já têm e a ajuda para desenvolver outros novos. O auxílio do professor o instruirá, por exemplo, como o aluno deve se comunicar nos diferentes espaços sociais e digitais, pois a maneira de comunicação muda quando o ambiente muda, incluindo a realidade virtual – a conversa com um amigo no *Facebook* é diferente da conversa com um professor por E-mail, por exemplo. Mesmo sendo na internet, no espaço virtual, se os ambientes mudam, as formas de conversação mudam também. Isso tudo é muito importante, é necessário estudos e pesquisas que ajudem o professor na melhor maneira de proceder, pois a internet pode sim influenciar na maneira de agir, pensar e de se comunicar dos alunos.

Foi pensando sobre o ensino nesta era digital que se chegou a um ponto mais específico de investigação: quais são os desafios dos professores de Língua Portuguesa em ensinar a partir das Tecnologias Digitais, mais especificamente com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação?

O uso das tecnologias em sala de aula de forma descontextualizada e não objetiva pode gerar transtorno ao ensino e à aprendizagem da língua. Os multimeios digitais, utilizados como aliados ou não do ensino, estão adentrando cada vez mais a sala de aula e o professor não tem, muitas vezes, como competir. Dessa forma, o que parece mais viável a se fazer é estudar os desafios e pensar coletivamente uma maneira eficaz de enfrentá-los. Para conhecer e entender melhor esses desafios, uma pesquisa qualitativa foi realizada com professores de Língua Portuguesa de uma instituição de ensino público da cidade de Conceição do Coité-BA.

SUJEITO E CONTEXTO DA PESQUISA

Para a produção deste trabalho foi realizada uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa numa instituição que abriga alunos do 1º ao 3º ano do ensino médio. É um colégio considerado de médio porte, possui diversas salas como: sala de informática, sala de convivência, sala dos professores, sala de áudio, sala de vídeo e as demais salas que são organizadas por componentes, isto é, nesse colégio, quem muda de sala são os alunos e não os professores, pois cada sala é reservada para uma área: sala de Linguagens, sala de Matemática, sala de Física etc., além dos demais ambientes como secretaria, pátio, sala da direção, cozinha, biblioteca, quadra esportiva etc. O colégio possui também vários funcionários que

ajudam/colaboram para o bom funcionamento das atividades escolares: zeladores, merendeiras, técnicos em informática, secretárias, porteiro e, claro, os professores e a direção (diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica).

É importante destacar que o colégio em questão, no período da realização da pesquisa, não possuía turma regular no período vespertino, somente no turno matutino e no noturno. Em conversa com a coordenadora pedagógica e alguns professores, a resposta encontrada para essa situação foi a de que o colégio não teve quantidade suficiente de alunos que tivessem interesse em estudar à tarde.

Conhecendo o contexto da pesquisa é necessário conhecer também um pouco dos sujeitos que farão parte dela. Levando em conta que a investigação se baseia, principalmente, nos professores de Língua Portuguesa, buscou-se primeiramente caracterizá-los: o colégio em questão possui três professoras de Língua Portuguesa que atuam nos turnos disponíveis, com faixa etária entre 41 e 62 anos, que, além da Língua Portuguesa, também ministram outras disciplinas como: Artes, Redação e Inglês. Todas elas têm entre 19 e 31 anos de experiência em sala de aula. O tempo de experiência é muito importante para o pesquisador porque permitirá obter informações mais concretas, pois o professor que tem em sua bagagem profissional tantos anos de sala de aula poderá falar com um pouco mais de segurança e propriedade sobre as questões relacionadas ao tema da pesquisa, ou seja, toda sua experiência será levada em conta.

Quanto aos alunos que também fazem parte desse contexto, é necessário tecer algumas observações. São, em sua grande maioria, adolescentes entre 15 e 18 anos de idade, isso no turno matutino; já no noturno, a faixa etária é diversificada, de acordo com a coordenadora pedagógica.

O QUE SÃO AS TDIC?

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são tecnologias que ajudam a disseminar informações e permitem a comunicação entre as pessoas. As TDIC são parte dessas tecnologias, são as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, nota-se que o diferencial entre TIC e TDIC é o digital, nesse caso pode-se dizer que toda TDIC é uma TIC, mas nem toda TIC é uma TDIC. Como exemplo de TIC temos o rádio que é uma tecnologia de informação e comunicação, mas como TDIC temos o celular, computador etc. As TIC envolvem um conjunto de técnicas, métodos e conhecimento científicos dos mais variados tipos e estão crescendo consideravelmente e se superando a cada dia. De acordo com Lima (2006 *apud* ALVES, 2009), a “Sociedade da Informação” começou a surgir entre as décadas de 60 e 70 do século XX, desde então, uma revolução foi se constituindo ao passar do tempo e começou com a transformação da informática e das telecomunicações. A acessibilidade de materiais multimídias com a capacidade cada vez maior de armazenar dados transformou significativamente o cenário da informação e da comunicação. O computador teve uma importante contribuição, pois através dele, a partir das redes de comunicação, a interatividade ganhou um avanço sem medidas e a comunicação que antes levaria dias ou meses para acontecer, por meio de cartas, por exemplo, agora leva segundos. O desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC – não parou de evoluir e, como já foi dito antes, vem cada vez mais ganhando espaço na vida das pessoas.

A era da informação, também conceituada como a era digital, representa esses avanços tecnológicos que vêm acontecendo na contemporaneidade. Bauman (2001), grande estudioso da Modernidade, conceitua

a sociedade Pós-Moderna de “sociedade líquida” pelo constante movimento em que as coisas acontecem e a efemeridade do mundo contemporâneo. Essas mudanças que vêm ocorrendo na contemporaneidade refletem mudanças também na educação, mais precisamente no ensino de Língua Portuguesa, pois a escrita, por exemplo, sob a influência das novas tecnologias vem sofrendo significativas transformações.

A internet é uma tecnologia que revolucionou a comunicação e a informação, que acabou por tornar-se uma grande rede; com isso, favoreceu e impulsionou o surgimento de novas Tecnologias de Informação e Comunicação, entre as mais conhecidas estão: o e-mail, o chat, os fóruns, a agenda de grupo “on-line”, comunidades virtuais, *Facebook*, *WhatsApp*, *Instagram*, *webcam*, *TV*, celular, rádio etc. Algumas fazem parte dos gêneros digitais, outras não precisam necessariamente da internet para serem utilizadas, mas, a maioria sim. Todas essas tecnologias revolucionaram os relacionamentos humanos de maneira muito intensa, um dos pontos “positivos” da utilização das TIC é a agilidade e a utilização no ensino à distância, dependendo da maneira como é desenvolvido. Pierre Levy (1996) reflete sobre o uso de textos na internet para ajudar na aprendizagem e discute também acerca do computador. Para ele, quando se fala em tecnologia em sala de aula, não se pode reduzir apenas ao uso do computador, o autor chama atenção para as pequenas visões sobre o uso das tecnologias:

Considerar o computador apenas como um instrumento a mais para produzir textos, sons ou imagens sobre suporte fixo (papel, película, fita magnética) equivale a negar sua fecundidade propriamente cultural, ou seja, o aparecimento de novos gêneros ligados a interatividade (LEVY, 1996, p. 41).

Para Levy (1996, p.41), “o computador é, portanto, antes de tudo um operador de *potencialização da informação*”. Isto é, o computador é um meio muito utilizado ainda para promover interatividade, perdendo espaço aos poucos para o celular que desempenha, praticamente, a mesma função, mas se mantendo enquanto potencializador da informação.

TDIC NO CONTEXTO ESCOLAR

A era digital chegou e aos poucos foi sendo inserida na vida de todo mundo. A acessibilidade ficou, de certa maneira, mais simples – o que antes era difícil para muitos, hoje, independente da classe social, está muito mais acessível. As tecnologias, principalmente a internet, estão nos mais diversos espaços sociais, desempenhando diversos tipos de função, acessando o mundo em poucos segundos. Isso faz uma reflexão vir à tona, se “todos” podem e têm acesso à internet em qualquer hora de qualquer lugar, os jovens e crianças, é claro, também podem e têm acesso, pois fazem parte da sociedade. Se a tecnologia está sendo tão utilizada por esses jovens e crianças, não somente em casa, mas também na escola, há uma necessidade de se refletir sobre as influências digitais no processo educacional. Muitas das transformações dessa nova era refletem na sala de aula, pois muitas dessas crianças já nascem em meio às inovações tecnológicas.

Em relação ao ensino, especificamente de Língua Portuguesa, as mudanças não param. No século passado, as metodologias, o modo como a aula era desenvolvida, a relação professor/aluno eram diferentes. Hoje, no século XXI, com o advento e intensificação do uso das novas tecnologias, como a internet, o professor fica muitas vezes disputando

a atenção com os aparelhos eletrônicos que dificilmente saem das mãos dos alunos.

Sabe-se que o professor é um importante condutor para o desenvolvimento em conjunto do aprendizado, e este tem por lema preparar o aluno para saber ler e escrever de acordo com a norma padrão, mas não se pode restringir o ensino de Português apenas a isso – é necessário ensinar o educando a desenvolver seu pensamento crítico e a se comunicar nos mais variados contextos sociais, formais, e porque não, também nos contextos informais como na internet, em Chats, em *Facebook*, em Blogs, em WhatsApp etc.

Segundo Abreu (2013), o dever do processo educacional na “sociedade tecnológica” é fazer com que os indivíduos sejam capazes de “compreender e se situar na contemporaneidade, já que as novas tecnologias devem ser utilizadas como instrumentos mediadores para aquisição de cultura e conhecimento” (p. 17-18). Não é tomar o lugar do professor, e sim ser auxiliador do ensino e da aprendizagem.

Neste contexto, a escola percebe que são necessárias mudanças, novas atitudes docentes são exigidas e que é fundamental refletir e analisar a maneira tradicional de produzir e transmitir conhecimentos. Pensar a educação, hoje, portanto, não é apenas adaptar procedimentos, mas, sobretudo, reinventar a aprendizagem e o ensino a fim de enfrentar desafios representados pela cultura contemporânea e pela emergência de um novo leitor e observador. (SANTOS, 2003 *apud* ABREU, 2013, p. 18).

Uma das possíveis dificuldades de se ensinar a Língua Portuguesa na era digital pode ser a falta de organização pedagógica, juntamente com a falta de formação continuada dos professores que, por diversas vezes, podem atrapalhar o próprio ensino com tecnologias, já que não é só

ensinar a partir de uma tecnologia. É ensinar e aprender a partir e com as tecnologias, não as utilizando meramente, como recursos tecnológicos, mas como um auxílio didático-pedagógico.

Sabe-se que educação escolar passa por momentos difíceis, de acordo com José Joaquín Brunner (2004), a educação passa por um período revolucionário, momento carregado de incertezas e esperanças. Pode-se notar essa manifestação quando se faz uma relação entre a educação e as novas tecnologias. Ainda segundo Brunner (2004), o governo mede o grau de sintonia dessa relação se firmando na quantidade de escolas conectadas e na quantidade de computadores por aluno. Uma avaliação medíocre. Há uma série de desafios, anseios, desesperanças e esperanças, um fervilhar de questionamentos, na verdade. Os professores são criticados e cobrados a se adaptarem às exigências, a maioria delas até a pouco tempo desconhecidas. Muitos desses professores, provavelmente, não estão preparados suficientemente para lidar com essa revolução tecnológica/digital que está cada vez mais adentrando a sala de aula. Essas são algumas das dificuldades que envolvem o ensino nessa era de revolução tecnológica informacional.

Segundo Brunner (2004), o aparecimento das novas tecnologias ditas por ele de NTIC – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação causou uma nova revolução educacional, mas os resultados alcançados ainda não passam de vislumbre. A educação acaba por enfrentar momentos de transformação e de mudanças vindas da sociedade da informação. Brunner (2004) diz que muitos estudiosos definem de maneiras diferentes a sociedade emergente, mas todos traçam características comuns para ela:

Está em processo de formação, adquire gradualmente uma estrutura de redes, baseia-se na generalização e convergência das novas tecnologias de informação e comunicação, em particular a internet; está dando lugar a economias que usam intensamente o conhecimento e, para funcionar com eficácia social, deverá adotar a forma de uma “sociedade de aprendizagem”, que virá acompanhada de inovações organizacionais, comerciais, sociais e jurídicas; dará lugar a diversos modelos de desenvolvimento, cujo principal elemento diferenciador será o quanto integram ou excluem pessoas, grupos e nações [...] (BRUNNER, 2004, p. 22).

Percebe-se que a sociedade mudou e continua mudando muito – as inovações surgem, as pessoas mudam e o mercado de trabalho torna-se mais exigente. Pelo exposto, a escola não fica de fora dessas mudanças, os indivíduos nela inseridos estão mudando também, mas a grande questão é saber se a escola está sabendo lidar com os novos alunos, os alunos da era digital.

É preciso ter uma atenção diferenciada para esse aspecto, saber se a escola, juntamente com todo o corpo docente, está atendendo às necessidades dos alunos atuais, pois a escola é um ambiente social que lida com diferentes realidades. No entanto, há uma semelhança entre as realidades que fazem com que a educação seja repensada, que é o frequente uso das tecnologias digitais dentro e fora da sala de aula. Esse fator não pode ser ignorado pelo sistema escolar. Existe uma necessidade de repensar as práticas e como essas práticas podem ser melhoradas. Segundo Brunner, o tecnológico aparece de duas formas:

Na pior das hipóteses, o tecnológico aparece como um elemento alheio à educação; na melhor, como um fator externo que deve ser ‘trazido’ para escola e que, nessas circunstâncias, é pensado do modo puramente instrumental, como uma caixa de ferramentas que se toma emprestada para pô-la a serviço de uma missão humana transcendental (BRUNNER, 2004, p.19).

Pelo exposto, usar Tecnologias Digitais como instrumentos auxiliares para o ensino e aprendizagem é muito mais que utilizar projetor de multimídia, um aparelho de som ou um de TV, principalmente se forem utilizadas apenas como recursos para passar conteúdos, como puramente instrumental, como disse Brunner (2004).

TDIC E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Busca-se, a partir desse momento, entender mais sobre a relação entre a tecnologia e o ensino. Neste tópico será dada ênfase à relação das tecnologias com o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que, quando se trata do uso de tecnologias, sobretudo, das TDIC, a linguagem utilizada para a comunicação que ganha maior destaque é a escrita. Novas linguagens vão surgindo em decorrência de comunicações de diferentes modalidades (os textos multimodais), porém, a escrita ainda predomina. É nessa questão do ensino da língua que a preocupação gira e que os estudiosos divergem quanto à finalidade das tecnologias para esse ensino. A maior questão talvez seja a qualidade das leituras e escritas dos jovens nos ambientes virtuais, como *Facebook*, *WhatsApp*, *Chats* etc., a “deturpação” da Língua Portuguesa e a preocupação dessas modificações acabarem interferindo na escrita real deles em sala de aula.

Sobre a escrita nessa era digital, Gomes (2008) diz que na internet a preocupação com a norma culta na hora de escrever fica em segundo plano, porque o intuito dos internautas é se comunicar de maneira rápida, prática e eficaz. O referido autor afirma ainda:

A questão da escrita na Internet conduz a uma discussão de que o código formal da língua portuguesa está sendo agredido e deturpado. Contudo, os usuários da chamada “nova linguagem” têm como objetivo principal a comunicação rápida (GOMES, 2008, p. 2).

Essa escrita tende a ser modificada, ou seja, a língua sofre alterações, essas alterações podem ser chamadas de “internetês”, a linguagem utilizada na internet. Este é um dos pontos discutidos por estudiosos, quais as consequências ou influências dessa escrita na internet?

É importante destacar que a internet é um espaço no qual uma infinidade de textos é lançada, a fim de atingir grupos de leitores específicos. Os textos são colocados em ambientes virtuais, dentro desses ambientes estão os gêneros virtuais, o Blog, o E-mail, o Chat etc. Existem também os textos chamados hipertextos, são grandes textos, interligados por “nós de conexões”, esses hipertextos podem ser encontrados nos mais diversos lugares na internet e exercem várias funções. Pierre Levy (1996) diz que: “Com efeito, hierarquizar e selecionar áreas de sentido, tecer ligações entre essas zonas, conectar o texto a outros documentos [...], são outras tantas funções do hipertexto informativo” (LEVY, 1996, p. 37).

Pensando o ensino de Língua Portuguesa no contexto atual da globalização do capitalismo, neste século XXI, no qual tudo é “para ontem”, rápido, prático e com “qualidade”, em que as tecnologias ganharam muito espaço na vida das pessoas, é necessário repensar se o objetivo dos professores de língua está sendo alcançado e, se depois de grandes mudanças no contexto atual, como a “revolução digital”, a maneira de dar aula não poderia “mudar” também. Mudar no sentido de inovar, trazer novos conhecimentos e novas formas de obter esses conhecimentos, como a inserção de tecnologias em sala de aula, a exemplo, o uso do celular etc., tudo em prol da ampliação e desenvolvimento de uma aprendizagem mais criativa e significativa.

Indezeichak (2018) diz que tanto a internet como outros tipos de tecnologias proporcionam novas possibilidades de uma estruturação de aula dentro e fora do ambiente escolar, a autora ainda argumenta que:

Os professores de Língua Portuguesa, além disso, também devem estar atentos às mudanças em relação ao ensino da língua. A aula de português, como tradicionalmente concebida, não existe mais. Ao invés de estudar português, os alunos vão aprender através do Português (INDEZEICHAK, 2018, p. 2).

Segundo essa estudiosa, é através do Português que os alunos aprendem os outros componentes, isto é, aprendem a produzir sentido observando a linguagem do texto e tendo atenção também para a inter-relação presente nele, isso a partir da leitura. Já em relação à escrita, é “saber escolher e usar os recursos linguísticos adequados aos propósitos da interlocução” (COSTA; VAL, 1998, p.2, *apud* INDEZEICHAK, 2018, p. 03). Portanto, aprender a ler e a escrever de forma única não está sendo mais suficiente, é necessário ter novos conhecimentos dessa leitura e escrita, sobretudo, na internet, a partir das TDIC, que são tecnologias, nas quais, a escrita predomina.

AS TDIC PODEM FACILITAR O INTERESSE DOS ALUNOS PELOS ASSUNTOS DE LÍNGUA PORTUGUESA?

Na contemporaneidade, a escola deixou de ser o único espaço social gerador de conhecimentos, isso porque a internet tem evoluído muito. O que poderia ser adquirido apenas na escola, agora está a um *click* e bem na tela do computador ou celular. Pereira (2019) diz que a escola não é o único meio para aprender, e diz mais, que é a comunicação que

pode conceder, através dos seus variados meios, diferentes formas de aprendizagens e maior participação dos estudantes quando o assunto é ensino.

Os jovens são atraídos, na maioria das vezes, pelo que é novo, que chama a atenção. As diferentes mídias, sobretudo, a internet, na qual, uma infinidade de modalidades e interações surgem, tem despertado o interesse desses jovens e crianças. Moran (2000 *apud* PEREIRA, 2019, p. 11) diz que “a internet é uma mídia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece”. Em muitos espaços sociais digitais TDIC, a predominância da língua escrita é grande. Isso pode fazer com que crianças e jovens despertem certo interesse por aprender a língua, uma vez que, mesmo tendo outros recursos linguísticos capazes de expressar algumas mensagens de locutor para interlocutor, não são suficientes para uma conversação rápida, prática, compreensível e adaptada, ao que o meio exige. Os “internetês”, por exemplo, “só” podem ser utilizados por alguém que conheça a verdadeira estrutura da palavra, para que esta seja abreviada de forma compreensível para os receptores. A criança ou jovem que queira utilizar alguma Tecnologia de Informação e Comunicação, em que a escrita prevalece, terá que aprender de alguma maneira como se comunicar, isso pode despertar o desejo de aprender a Língua Portuguesa.

Nesse sentido, o uso das TDIC pode facilitar o interesse dos alunos pelo conteúdo de Língua Portuguesa, porque além da necessidade de na conversação passar o que se quer dizer, há também a necessidade de compreensão do que os outros querem dizer. Nisso entra a leitura, interpretação, escrita, pensamento crítico etc. Nem sempre o jovem vai se interessar por aprender tudo isso para fazer uso das Tecnologias, mas, muitas vezes, é no próprio uso contínuo das TDIC que as habilidades

vão se aperfeiçoando. No entanto, é na sala de aula, com orientação do professor que esses jovens podem ter uma aprendizagem melhor e mais significativa da Língua Portuguesa, juntamente com o desenvolvimento de habilidades para se comunicar, agir e interpretar nos diferentes ambientes virtuais, também com os diferentes tipos de linguagem. Exercitando assim, o que foi dito anteriormente, a leitura, a interpretação, a escrita e o pensamento crítico.

Outro ponto que pode despertar um olhar mais atencioso do estudante é a parte lúdica na aprendizagem, embora aprender com e através das tecnologias nem sempre represente diversão, cabe ao professor pensar uma aula dinâmica, lúdica, que chame a atenção dos alunos, pois o novo chama atenção. Observa-se, portanto, que as tecnologias, e aqui se enfatiza as TDIC, podem trazer novas perspectivas para o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa na era digital. No entanto, vale salientar que o professor é peça chave para se obter resultados significativos na construção dessa relação entre aprendizagem, ensino de Língua Portuguesa e as tecnologias, como afirma Brito e Purificação (2008, p. 48): “nenhuma intervenção pedagógica harmonizada com a sociedade contemporânea e com inovações será eficaz sem a colaboração consciente do professor e sua participação na busca por emancipação social”; pois o professor é o responsável pelo ambiente de aprendizagem onde acontecem as interações, as inter-relações entre os sujeitos. Nesse sentido, mesmo a contemporaneidade trazendo grandes inovações que ajudem a desenvolver o conhecimento, no ensino de língua, o professor é o principal ator para que esse ensino seja desenvolvido de maneira significativa e construtiva.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS GERADORES DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA ATRAVÉS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Neste tópico será explanado sobre as observações feitas no ambiente escolar no período da observação participante. O colégio que foi utilizado como lócus para esta pesquisa é considerado de médio porte, no período da observação funcionava nos turnos matutino e noturno; as salas eram divididas por áreas e os alunos que se dirigiam aos espaços reservados às atividades.

Durante o período de um ano foi observado que no colégio em questão, há sim professores que procuram por novas propostas de ensino e aprendizagem, que buscam inovar para chamar a atenção do aluno e desenvolver aulas mais práticas, dinâmicas e até divertidas. Aqui serão apresentados apenas os procedimentos didáticos mais exitosos. Entre os procedimentos didáticos que mais tiveram efeitos positivos em sala de aula, destacamos: primeiramente o trabalho com Pixton, um dos que mais chamaram a atenção, pois teve uma participação muito significativa dos alunos – o Pixton é um programa que permite a criação de histórias em quadrinhos. A professora que solicitou a atividade, chamada de P1, pediu primeiro que os discentes fizessem a leitura de uma obra literária e depois criassem uma historinha em quadrinhos montando personagens e falas de acordo com a imaginação deles, mas a partir de uma leitura realizada anteriormente; outra atividade desenvolvida na mesma turma foi o trabalho com *memes*, a proposta dessa atividade foi basicamente que os alunos criassem em dupla quatro *memes*: um, eles poderiam pegar o exemplo da internet e montar, mas os outros três, teriam que criar, ou seja, fariam seus próprios vídeos e fotos e montariam suas legendas.

A atividade com os *memes* despertou incrivelmente a criatividade dos alunos, as criações ficaram fantásticas, eles amaram os resultados, pois foram passados nos slides todos os *memes* de todas as duplas para que todos pudessem apreciar e desenvolver seu pensamento crítico, pois o *meme* é veiculado na internet para, na maioria das vezes, gerar humor, mas muitas vezes tem uma linguagem crítica e trata de assuntos importantes como a política.

Outra atividade que teve um resultado surpreendente foi um trabalho desenvolvido em parceria com o projeto de leitura do colégio: os alunos tiveram que ler a obra literária *Eu sou Malala* (2013), de Malala Yousafzai. Depois da leitura, eles produziram um “clipe livro”, uma espécie de resumo digital, com imagens, áudios (nas vozes dos próprios alunos) e vídeos dentro dos vídeos. O objetivo dessa atividade foi estimular a criatividade dos alunos, incentivar a leitura, tirar um pouco o foco da leitura linear para uma leitura digital diferenciada, fazendo uma migração do impresso ao digital.

A atividade a seguir trabalha a mente dos alunos, a oralidade, a criatividade, ajuda a obter novas aprendizagens durante o processo de edição, de assimilação e reprodução do que foi compreendido na leitura, por isso, foi um dos trabalhos mais prazerosos de realizar juntos com eles; a última atividade citada aqui se refere à dramatização de um poema que foi feita em grupo. A atividade se baseava na escolha de um poema, por parte dos alunos, de uma obra sugerida pela professora e depois, em grupo, na gravação um vídeo dramatizando o poema escolhido; essa atividade também teve um ótimo resultado, pois os alunos puderam escolher e gravar onde acharam melhor, fizeram sozinhos tanto as gravações quanto as edições. A partir dessa atividade, eles desenvolveram a leitura, a interpretação textual, a oralidade, a criatividade e aprenderam

um pouco mais sobre o vídeo como uma multimídia digital que pode ser um excelente aliado à aprendizagem de uma forma construtiva e lúdica.

Essas atividades citadas acima são apenas algumas das desenvolvidas pela professora juntamente com a equipe do Projeto Residência Pedagógica, vinculado à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no qual a professora era a coordenadora na instituição pesquisada. É válido ressaltar que essas observações foram feitas na turma da P1, nas turmas da P2 e P3 não houve observação, os resultados foram obtidos através dos questionários.

É pertinente pontuar que os “multiletramentos” não são utilizados aqui como conceito-chave, mas é indispensável falar sobre esses, já que se discute neste estudo sobre ensino, aprendizagem e tecnologias na escola. Aqui será levado em conta o conceito de “multiletramentos” da grande estudiosa Roxane Rojo, que em uma entrevista para o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), em São Paulo (SP), em maio de 2013, disse que:

Na perspectiva dos multiletramentos, ler envolve articular diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem (estática e em movimento), a fala e a música. Refletindo as mudanças sociais e tecnológicas atuais, ampliam-se e diversificam-se não só as maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, mas também de lê-los e produzi-los. O desenvolvimento de linguagens híbridas envolve desafios para os leitores e para os agentes que trabalham com a língua escrita, entre eles, a escola e os professores (ROJO, 2013, s.p.).

Essa fala de Rojo (2013) sobre os “multiletramentos” diz muito sobre toda a discussão a respeito do ensino e das Tecnologias Digitais que vêm sendo traçada neste trabalho, pode-se dizer sem sombra de dúvidas que os trabalhos desenvolvidos que geraram aprendizagens significativas envolveram os “multiletramentos digitais”. A leitura não

foi desenvolvida de forma linear, como disse Rojo (2013), envolveu diferentes modalidades não apenas do texto escrito, além disso, os alunos puderam produzir de maneiras diferentes também a linguagem, como o exemplo do clip livro, o vídeo da dramatização do poema etc.

Pelo exposto, o ensino por meio dos diferentes tipos de linguagem pode ser desafiador, como diz a autora, mas não se pode deixar de tentar, pois a era digital exige novas formas de aprendizagem. Os alunos do século XXI não podem aprender com metodologias e práticas do século passado, o mundo evoluiu, as pessoas mudam e as necessidades mudam também. Os “multiletramentos” são pensados aqui como uma forma importante e de grande contribuição para o desenvolvimento de metodologias e sequências didáticas que atendam a esses novos alunos de maneira eficaz, produtiva, dinâmica e, porque não, lúdica.

ENCERRANDO O CAPÍTULO

Os dados dos questionários de entrevista analisados juntamente com a observação participante ajudaram esta pesquisa na constatação de que os desafios enfrentados pelos professores de Língua Portuguesa vão além da falta de internet de qualidade na escola. Existem outros fatores influenciadores que tornam desafiador o ensino com as TDIC e eles são listados aqui: a) falta de internet; b) falta de instrumentos digitais oferecidos pela escola; c) falta de formação continuada de professores; d) dificuldade por parte dos docentes em se abrirem para inovações na metodologia de ensino; e) falta de prática com multimeios digitais e f) falta de equipamentos digitais por parte dos alunos. Levando em consideração tudo que foi observado e os resultados dos questionários,

esses fatores aqui listados são apontados como alguns dos desafios da prática docente em ensinar com e a partir das TDIC. Portanto, os bons resultados no ensino de Língua Portuguesa dependem e dependem muito, como foi dito anteriormente de um conjunto de fatores que devem ser considerados: tem-se três atores principais que dependem uns dos outros: gestor/coordenador, professor e aluno, sem esquecer que nenhum desses possuem poder sozinhos, precisa-se de incentivos e auxílio por parte das autoridades maiores. Então, aqui se concorda com Oliveira (2016) quando diz que:

[...] muito se fala sobre a necessidade de melhorar a qualidade da Educação Básica no Brasil, e são várias as estratégias defendidas com essa finalidade: aprimorar a formação dos docentes, aumentar o tempo de permanência na escola, melhorar a infraestrutura e equipar os estabelecimentos de ensino com materiais didáticos e recursos tecnológicos. Todas são válidas e, certamente, se colocadas em prática, colaboram para melhorar a educação (OLIVEIRA, 2016, p. 27).

Compreendemos que, no que concerne às possibilidades potenciais do ensino de Língua Portuguesa mediado pelas Tecnologias Digitais, pode haver facilidades e dificuldades, mas as facilidades sobressaem-se às dificuldades quando o assunto é ensino e Tecnologias Digitais. Constatamos também que, sim, o professor usa Tecnologias Digitais na sua metodologia de ensino, mas esse uso não é frequente por todos os professores e alguns deles se limitam a usar apenas aparelhos para transmissão de conteúdo (data show), não usam TDIC como multimeios auxiliares do ensino e da aprendizagem, além disso, para aqueles professores que fazem uso dessas Tecnologias Digitais para o ensino, o processo se dá de maneira bem positiva e eficaz, pois, vários procedimentos didáticos observados em sala de aula confirmam a eficácia do trabalho com as TDIC.

É importante mencionar que a criação de projetos que viabilizem mais recursos para a escola e investimentos em cursos para formação continuada dos professores seria uma boa maneira de incentivá-los e de torná-los mais capacitados para diversificar o ensino básico de forma produtiva, construtiva e eficaz, no propósito de tornar a sala de aula mais interativa, fazendo migrações do impresso ao digital, ajudando o aluno a desenvolver várias formas de linguagem nos mais variados espaços, seja ele real, digital, escrito, falado, estático ou em movimento (imagem ou vídeo), pois as TDIC têm o poder de influenciar ou até mudar a forma de pensar e se comportar do alunos. É dessa maneira que essas tecnologias podem potencializar as aprendizagens dos estudantes.

Portanto, constata-se neste estudo que dos três profissionais questionados, P1 foi quem mais se destacou em relação ao uso das Tecnologias Digitais para o ensino; P3 foi quem menos se destacou, deixando a entender que não gosta ou não tem prática para trabalhar com essas tecnologias; já P2 assumiu uma postura mediana. Além disso, constatou-se também que os desafios do professor de Língua Portuguesa são vários, mas há aqueles que superam esses desafios e se esforçam para oferecer, dentro de suas possibilidades, condições de aprendizagens inovadoras que levem em conta o conhecimento que os discentes já possuem e os ajudem a obter outros novos, além de pensarem nas Tecnologias Digitais como aliadas do processo de ensino e aprendizagem e não como uma possível sucessora do professor ou como recurso didático que atrapalhe.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. S. **O professor de língua portuguesa na era digital**. Orientadora: Profa. Dra. Maria Eleusa Montenegro. Monografia (Licenciatura em Letras/Inglês). Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2013.
- ALVES, T. R. da S. **Tecnologias de Informação e Comunicação (Tic) nas Escolas: da idealização à realidade: estudos de casos múltiplos avaliativos realizado em escolas públicas do ensino médio do interior paraibano brasileiro**. Orientador: Prof. Dr. Antônio Teodoro; Coorientadora: Profa. Dra. Dulce Maria Franco. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2009.
- BRITO, G. da S.; PURIFICAÇÃO, I. da. **Educação e nova tecnologias um repensar**. 2. ed. Curitiba: Ibplex, 2008.
- BRUNNER, José Joaquín. Educação no encontro com as novas tecnologias. *In*: TEDESCO, J. C. (org). **Educação e novas tecnologias**. Tradução Claudia Berliner e Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Ed. Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educacion; Brasília: UNESCO, 2004.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- GOMES, Nataniel, dos Santos. Língua portuguesa no século XXI: um olhar preliminar para a escrita na era da internet. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v, XII, n. 4, p 90-111, 2008.
- INDEZEICHAK, S. T. **O professor de língua portuguesa e o ensino mediado pela tecnologia**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/19-4.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2018.
- LÉVY, P. **O que é o Virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.
- OLIVEIRA, C. A. R. de. **Práticas docentes mediadas pelas tecnologias digitais em aulas de língua portuguesa do ensino médio na rede pública estadual de minas gerais**. Orientadora: Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência). a Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- PEREIRA, B. T. **O uso das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica da escola**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1381-8.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2019.

ROJO, R. **Alfabetização e multiletramentos**. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC)/ Plataforma do Letramento, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/246/roxane-rojo-alfabetizacao-e-multiletramentos.html#:~:text=Na%20perspectiva%20dos%20multiletramentos%2C%20o,a%20fala%20e%20a%20m%C3%BAsica>. Acesso em: 08 mai. 2021.

SILVA, F. C. **O ensino de Língua Portuguesa na Era Digital**. Orientadora: Profa. Esp. Jureia Maria Ferreira da Silva. Monografia (Licenciatura em Letras/Português). Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité, 2021.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Maíra Souza Araújo¹

Jureia Maria Ferreira da Silva²

INTRODUÇÃO

Este estudo³ propõe uma análise das Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) no ensino de Língua Portuguesa. Nota-se que o uso das tecnologias digitais está bem mais presente no convívio social das pessoas, assim, passou também a fazer parte de ambientes educacionais. Nesse sentido, este estudo tem como ênfase analisar como as TDIC e os multimeios têm trazido perspectivas inovadoras para o ensino de Língua Portuguesa. Percebe-se que a falta de recursos digitais e processos didático-pedagógicos não estruturados pela gestão escolar e por professores podem trazer resultados não condizentes com a era tecnológica. Nesse contexto, os educadores têm enfrentado grandes desafios que são pertinentes para o ensino contemporâneo

1 Graduada em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia-*Campus* XIV. E-mail: maíaraujo24@gmail.com.

2 Especialista em Metodologia do ensino, pesquisa e extensão em educação. Graduada em Letras pela Universidade do Estado da Bahia. Professora da Universidade do Estado da Bahia-*Campus* XIV e orienta trabalhos na área de Prática Pedagógica e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. E-mail: jureiamfs@hotmail.com.

3 Um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso homônimo da autora do capítulo (ARAÚJO, 2021) orientado pela Profa. Esp. Jureia Maria Ferreira da Silva.

e que visam o uso dos multimeios para o aprimoramento dos textos multissemióticos, bem como a ampliação da leitura e da escrita no processo ensino-aprendizagem.

Assim, entende-se que os multiletramentos e os multimeios, juntamente com projetos pedagógicos desenvolvidos em ambientes educacionais, têm surtido resultados significativos, dessa forma, o presente estudo é de grande relevância pois tem como objeto de estudo os multiletramentos e a multimodalidade nas práticas de ensino de Língua Portuguesa. É notório que por meio dos gêneros discursivos e hipermediáticos, nos quais há uma grande valorização do que está na rede, se faz necessário utilizar os multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa, pois viabilizam uma melhor forma de transmissão das informações com o intuito de que sejam armazenadas na memória e aprendidas. Assim, há uma grande contribuição no processo de desenvolvimento do conhecimento pelo educando.

É fundamental abordar que os jovens da sociedade contemporânea estão em contato direto com uma grande quantidade de textos que são veiculados pela mídia diariamente e precisam entender os diferentes tipos de linguagem, assim, temos hoje a internet como maior veículo de comunicação. O uso das mídias digitais na sala de aula tem como perspectiva adotar novas abordagens pedagógicas, novos caminhos, que minimizem com o isolamento da escola e coloquem em permanente situação de diálogo a sala de aula e a sociedade. É importante destacar que, em uma nova cultura educacional, a escola vislumbra como um dos seus importantes compromissos, garantir a aprendizagem dos alunos e isso vai além de conhecer e analisar criticamente uma determinada informação ou realidade.

Em novos tempos, aprender necessita estar em consonância com as múltiplas realidades sociais nas quais vale inserir práticas de ensino que usem como recurso as potencialidades em interagir através de atividades dinâmicas, que estimulem os alunos a se tornarem participativos nas aulas de Língua Portuguesa. Essa geração contemporânea está completamente inserida nas novas modalidades comunicacionais através dos dispositivos móveis ou computador, com isso, a era da informação traz grandes perspectivas para o ensino-aprendizagem.

É de grande importância na sociedade contemporânea falar sobre as tecnologias comunicacionais e digitais, porque é o que vivenciamos no momento. Com isso, as metodologias de ensino na escola têm mudado completamente, isso implica conhecer mais como essas práticas vêm trazendo resultados significativos no aprimoramento da leitura e da escrita. Diante do contexto educacional, um dos grandes desafios enfrentados pelos educadores é a falta de recursos digitais no ambiente escolar. Assim, se faz necessário conhecer quais as perspectivas dos multiletramentos e da multimodalidade nas práticas educacionais e como os multiletramentos de forma exitosa podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

Sabemos que utilizar as mídias nas aulas pode trazer diferentes desafios, mas essa nova modalidade de interação traz o aprimoramento da linguagem através dos diferentes gêneros presentes no ambiente digital. Por isso, é de extrema importância identificar quais as metodologias mais exitosas para as aulas de Língua Portuguesa com a utilização dos multiletramentos e da multimodalidade. Dessa forma, a escola precisa fomentar práticas pedagógicas que atendam a necessidade linguístico-comunicativa dos alunos.

Essa vertente implica analisar as possibilidades de uso dos multiletramentos digitais nas práticas de ensino, ou seja, pensar em formas que promovam a interação e o aprimoramento da leitura e da escrita de forma significativa. Vale destacar que o presente trabalho mostra as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, assim, é possível falar sobre a formação de leitores na sociedade interativa, ou seja, a multiplicidade de textos e diferentes linguagens no ambiente digital que têm tornado os leitores críticos e com domínio em diversos campos do conhecimento.

É perceptível a ampliação das práticas de letramentos através do hipertexto e dos textos hipermediáticos. Diante do exposto, a tecnologia digital vem sendo inserida em projetos pedagógicos nas instituições de ensino com o propósito de tecer a disseminação do conhecimento.

SOCIEDADE

A sociedade contemporânea tem passado por processos de mudanças globais que vêm mudando os costumes culturais e sociais dos sujeitos, ou seja, estamos num contexto altamente dinâmico, caracterizado pela extrema rapidez com que as notícias circulam de Ocidente a Oriente, denominado sociedade da informação, em que faz surgir um novo paradigma comunicacional. É importante salientar que as características da sociedade moderna estão voltadas para uma mudança social dos indivíduos e que, nos últimos tempos, alguns aspectos contribuíram fortemente para essa nova perspectiva, como: a urbanização, o crescimento do mercado industrial e outros fatores diversos que moldaram o surgimento dessa sociedade moderna e interativa:

A modernidade significa muitas coisas, e sua chegada e avanço podem ser aferidos utilizando-se muitos marcadores diferentes. “Uma característica da vida moderna de seu moderno entorno se impõe, no entanto, talvez como a diferença que faz a diferença” como o atributo crucial que todas as demais características seguem. Esse atributo é a relação cambiante entre espaço e tempo (BAUMAN, 2001, p. 14).

Segundo o autor, a chegada da modernidade traz muitas mudanças e de certa forma muda a centralidade do tempo, as coisas passam mais rápido e não se tem um controle sobre a aceleração desse tempo. Essa modernidade líquida (BAUMAN, 2001) está diretamente voltada para a sociedade de consumo em que há uma necessidade de se comprar o tempo todo, principalmente o que está mais em evidência nas redes. Já o espaço que antes era determinado apenas como físico, hoje já podemos dizer que temos o espaço virtual, no qual acontece o processo de interação entre os sujeitos. Nesse sentido, vejamos o que está teorizado a respeito:

A desintegração da rede social, a derrocada das agências efetivas de ação coletiva, é recebida muitas vezes com grande ansiedade e lamentada como “Efeito colateral” não previsto da nova leveza e fluidez do poder cada vez mais móvel, escorregadio, evasivo e fugitivo (BAUMAN, 2001, p. 20).

O uso das redes apresenta muitos aspectos positivos e facilitam muito a resolução de situações do dia a dia das pessoas, mas, por outro lado, desperta inúmeros anseios. Além disso, o uso de maneira inadequada por muito tempo pode mostrar alguns efeitos colaterais que prejudicam a saúde cognitiva e visual. Essa ação coletiva tem passado por transformações e se tornado cada vez mais individualizada.

A FORMAÇÃO DE LEITORES NA SOCIEDADE INTERATIVA

A sociedade tem passado por um longo processo de globalização – esta, gradativamente, evolui ao passo em que vão se dando as transformações tecnológicas – e todas as camadas sociais passam a se desenvolver em torno dessa realidade. Diante da afirmação, é possível ressaltar que a sociedade pode ser caracterizada como sociedade interativa, em que os campos do conhecimento deixam de ser voltados apenas para a escola, passando assim, a ter essa amplitude, pois hoje o sujeito está diretamente conectado às diversas informações, com a presença de diferentes linguagens, em qualquer ambiente. Assim, temos o ciberespaço rompendo a ideia de que existe um lugar adequado para a aprendizagem – o espaço de aprendizagem passou a ser em qualquer lugar e não somente na escola, visto que os sujeitos estão a todo momento conectados às diversas informações, ao mesmo tempo, através de diversas modalidades de gêneros textuais.

Percebe-se que a sociedade contemporânea vem passando por mudanças advindas do processo global no que se refere ao emergente uso das mais avançadas tecnologias. Dessa forma, a cultura industrial modifica a cultura de massa – o sistema industrial é a forma como as indústrias ou empresas desenvolvem diferentes meios de produção para levar o seu produto para o mercado. Nesse sentido, os meios de produção industrial, cada vez mais, têm passado por transformações devido à inovação tecnológica que se expande no mercado de vendas e nos meios sociais. Essa mudança que acontece desde o sistema industrial e se expande para as demais áreas faz com que a comunicação e a informação passem a chegar mais rápido em diferentes ambientes comunicacionais.

Diante desse contexto, concorda-se com o pensamento da autora que “vem dizer que isso significa que as escolas precisam ensinar os alunos novas formas de competências nesses tempos, em especial a habilidade de se engajarem em diálogos difíceis que são parte inevitável da negociação da diversidade” (KALANTIZIS; COPE, 1999 *apud* ROJO, 2013, p. 139). Isso quer dizer que há uma necessidade de se trabalhar com os multiletramentos nas práticas educacionais, a fim de aumentar os campos discursivos através da ampliação das linguagens para que aconteça a interação entre os sujeitos no ambiente escolar. Contudo, é perceptível que apenas o texto escrito não atende a essa singularidade nas modalidades de linguagem, no que se refere ao texto digital.

Pelo exposto, há uma necessidade de uso das diferentes modalidades textuais, à exemplo, “o hipertexto permite que saltemos de um texto a outro e de um ponto de saída a múltiplos pontos de ancoragem, por meio da inserção de linguagens permitidas em ambiente digital” (LEMKE, 1998 *apud* ROJO, 2013, p. 21). É importante salientar, a sociedade tecnológica muda os costumes da sociedade global, o que não interfere na sua cultura, ou seja, a cultura acaba se imbricando com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC. Diante disso, é importante falar das esferas tecnológicas que surgiram com a crescente globalização:

De acordo com as afirmações do teórico, conhecido também como teórico da sociedade pós-industrial, percebe que a sociedade estava cada vez mais deixando de viver na esfera da fábrica, e assim estava mais voltada para a produção de informações por isso, assim é dado o nome à nova sociedade de Sociedade da Informação (BELL, 1980 *apud* SILVA, 2012, p. 37).

É bastante relevante entender o fundamento de cada esfera, a tecnológica tem como maior prioridade a cultura da informática e, assim,

surge a emergência da interatividade. Nesse contexto, “tomo sim esta referência, mas para defender a ideia de que a interatividade emerge nesse movimento recursivo onde a esfera tecnológica tem apenas seu peso, assim como, as esferas mercadológica e social” (MORIN, 1998 *apud* SILVA, 2012, p. 52). Então essas três esferas – a social, a tecnológica e a mercadológica – estão imbricadas na sociedade em rede que se delimita como novas tecnologias informáticas, de forma que passaram a se expandir na sociedade contemporânea, por conta de toda a emergência da interatividade, ou seja, tanto o meio social quanto o mercado convivem atualmente com a tecnologia de ponta. O que define a esfera social é o novo perfil de consumo, cada vez maior e diversificado:

A emergência da interatividade torna-se evidente quando se observa que não estando mais o consumidor submetido ao produto desenhado para a massa, ele expressa livremente seus interesses e estilos que podem ser tomados pelos produtores como exigência de produtos feitos sob medida, em contraste com a produção em série (VIANNA, 1997 *apud* SILVA, 2012, p. 61).

A esfera mercadológica é, basicamente, quando as empresas podem lançar artefatos na nova modalidade comunicacional de forma estratégica para chegar aos indivíduos e ofertar seus produtos. Nesse caso, o computador em rede permite o diálogo entre o consumidor e o empresário. Desta forma, acontece a emergência da interatividade que está presente nas três esferas:

A internet, portanto, pode atuar como mediadora na construção de novas aprendizagens por meio do seu imbricamento com os sujeitos, valendo-se de vários olhares e pensamentos existentes na web. O sujeito compreende a sua realidade a partir da visão histórico-social. As interações atuam nos níveis social, político e psicológico, uma vez que, nesse espaço virtual, denominado de ciberespaço, são formadas novas comunidades de aprendizagem (FERRAZ, 2019, p. 113).

Neste sentido, a internet tem contribuído fortemente para uma mudança total nas práticas de comunicação voltadas à educação, seja na leitura, na escrita ou na pesquisa e até como instrumento complementar para o desenvolvimento das atividades na sala de aula, além disso, também é usada como estratégia de divulgação da informação. Conforme exposto, as transformações digitais influenciam na família, na escola e no convívio social, porque foram mudadas as capacidades de produção de tarefas, ou seja, o sujeito precisa dominar essa rapidez das informações. Então, nos contextos educacionais e sociais, há, na verdade, uma grande difusão cultural, dessa forma, a educação e a formação de leitores críticos começam a se construir.

Diante das grandes transformações, o conceito de leitor passou a ser ampliado, saindo um pouco do restrito e alcançando diversos campos, já o espectador é aquele que engloba campos específicos em determinadas áreas e temos também o internauta, que engloba através da multimídia, diferentes linguagens com grandes habilidades e com uma maior autonomia e, assim, é desenvolvido no campo educacional um grande potencial gerador de conhecimentos. Contudo, é válido ressaltar que os jovens adquirem nas telas extracurriculares uma formação mais ampla em que conhecimento e entretenimento se combinam. Também se aprende a ler e a ser espectador sendo telespectador e internauta (CANCLINI, 2008). É a partir de todas essas complexidades que o mundo tem se tornado cada vez mais ligado em diferentes campos do conhecimento através das redes sociais. A educação passou a dar uma grande importância para o ensino privado e as escolas públicas passaram a ser desprestigiadas, dessa forma, o capitalismo cultural que envolve a sociedade em muitos campos surge para diferenciar ou dividir o ensino por classes sociais.

De acordo às afirmações, “a cultura é justamente o mecanismo daquilo que mais tarde será chamado de hegemonia, moldando os sujeitos humanos às necessidades de um novo tipo de sociedade politicamente organizada” (SCHILLER, 1967 *apud* EAGLETON, 2005, p. 19). Diante do exposto, a cultura na perspectiva educacional vem cada vez mais evoluindo e o novo espectador começa a conviver diariamente com múltiplas informações num mínimo espaço de tempo, o que vem tornando a tela como um espaço híbrido, com a presença de muitas imagens e textos que permitem um diálogo com conteúdos móveis. Então, o espectador pode aprender novos parâmetros de leitura de tipo sinestésico, assim o conhecimento deixa de ser reducionista e abre-se para a perspectiva do pensamento complexo. Dessa forma, temos essa nova perspectiva educacional que podemos chamar de novo espectador.

É importante para o desenvolvimento das ideias apresentar algumas considerações sobre “a cultura, essa pode ser entendida como um complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico” (EAGLETON, 2005, p. 54). A mídia seria a expressão da cultura na era atual; o sincretismo de informações e conhecimentos de diversos tipos provenientes da mídia são, assim, impulsionados pela globalização. Visualizamos, então, uma nova geração apta a lidar com o universo imagético, que provém de uma sociedade da era contemporânea. Assim, vale ressaltar que a cultura moderna surge através de diferentes conjuntos como etnia, classe, expansão urbana e desenvolvimento econômico. Para Canclini (1998), há uma democratização da cultura de massa. Diante do exposto, o autor enfatiza que a cultura híbrida surge da expansão urbana e é uma das causas que intensificaram a hibridação cultural.

Assim, se faz necessário entender que esse processo cultural surgiu através de diferentes seguimentos, o que permite compreender que foi através desse processo que surgiu a cultura híbrida. As mídias são essencialmente veículos da linguagem, amplificadores da comunicação que apresentam a vantagem de abolir o tempo e o espaço. É através desse contexto interativo presente no cotidiano de todos que se possibilita a formação de leitores mais críticos, visto que o sujeito está conectado diariamente com diferentes linguagens. Dessa forma, os leitores da sociedade interativa têm, no âmbito do conhecimento, mais facilidade por ter este contato com os diferentes gêneros textuais presentes na mídia, ou seja, as redes sociais, aplicativos que facilitam a comunicação e a interação trazendo uma grande multiplicidade de linguagens.

Contudo, os leitores dessa sociedade globalizada precisam estar engajados nessa nova rapidez tecnológica, o que implica mudanças sistemáticas para dominar o acesso à internet de forma positiva. Assim, o uso da internet de forma significativa pode trazer grandes conhecimentos, visto que há pessoas que se utilizam das mídias como alternativa de trabalho, possibilitando atividades lucrativas, ou seja, a era digital pode trazer grandes contribuições pessoais e financeiras.

COMUNICAÇÃO EM REDE

Para falar da comunicação em rede se faz necessário falar sobre o espaço virtual que começou a se destacar, através dos dispositivos que levam em conta os aspectos sensoriais, permitindo assim, que aconteça a interação entre indivíduos em diferentes espaços. Os conhecimentos elaborados no cotidiano são legitimados na busca dos saberes que

permitem uma maior ênfase à multiplicidade, à complexidade e à potencialidade, assim, os professores darão mais ênfase às relações no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a tecnologia da informação e as mídias digitais entram na escola como uma prática de ação inovadora que possibilita o diálogo entre todos, gerando um espaço que expressa e permite a comunicação. Dessa forma, é importante entender que os fundamentos teóricos são dimensionados em emissor e receptor, nesse sentido, a teoria da comunicação trata de uma mudança que ocorre com a emergência da modalidade interativa da comunicação. Contudo, entende-se que o emissor passa a disponibilizar diversas possibilidades de entendimento, que não somente irá emitir uma mensagem, mas principalmente, construir espaços visuais e sonoros, possibilitando que o espectador possa criar outras possibilidades de comunicação e interação no ambiente virtual. Faz sentido enfatizar ainda mais sobre o virtual:

No uso corrente a palavra virtual é empregada com frequência para significar a pura e simples ausência de existência, “a realidade” supondo uma efetuação material, uma presença tangível. O real seria da ordem do “tenho” enquanto o virtual seria da ordem do “terás,” ou da ilusão, o que permite geralmente o uso de uma ironia fácil para evocar as diversas formas de virtualização (LÉVY, 1996, p. 5).

Já não temos tanto a dimensão de espaço-tempo, o que pode de fato estar longe, pode ao mesmo tempo estar perto, assim se delimita o virtual, que, com o passar do tempo, se expandiu tanto, favorecendo diferentes tipos de comunicação. Vale destacar que a teoria da comunicação passa por transformações que visam essa modalidade massiva de comunicação. Na relação entre tecnologia e subjetividade, cabe pensar no papel educativo que as TDIC exercem no processo de formação dos indivíduos, as quais estão centradas no uso e abuso das imagens, com isso, a comunicação em

rede está cada vez mais facilitada. Então, o computador está cada vez mais fazendo parte do contexto escolar, porque as escolas precisam de certa forma preparar os alunos para o futuro e para o mercado de trabalho, isso inclui utilizar os recursos digitais para que os educandos possam ampliar as linguagens, a leitura e a escrita.

A comunicação em rede acontece com o pressuposto de interação, com isso, o controle das mensagens passa a acontecer mais rapidamente, pois os compartilhamentos podem acontecer de forma instantânea e dinâmica, num processo de “vai e volta” constante. O surgimento da comunicação de massa, que é uma característica constitutiva fundamental das sociedades modernas, é um processo que esteve estreitamente interligado ao desenvolvimento do capitalismo industrial e ao surgimento do moderno estado-nação. Através do surgimento da comunicação de massa, o processo de transmissão cultural torna-se cada vez mais mediado por um conjunto de instituições, tendo como características o desenvolvimento das novas tecnologias da comunicação, aumentando significativamente o caráter transnacional da transmissão audiovisual.

Então, com essa comunicação, o professor modifica o seu modo de se comunicar na sala de aula e passa, assim, a orientar os alunos a se comunicarem de diversas formas. É recorrente no meio educacional a multiculturalidade perante a inclusão, assim, a utilização de técnicas diversificadas no espaço escolar vem contribuindo para o aprimoramento das linguagens, da leitura e da escrita. Faz-se necessário entender que o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC e suas maneiras de utilização fabricam conhecimentos, isto significa que a tecnologia é tecida na prática social diretamente ligada à singularidade dos sujeitos e dos espaços em que são vivenciados os conceitos individuais e coletivos no ambiente escolar.

É importante pontuar que o desenvolvimento das TDIC apresenta também a possibilidade de uma forma de comunicação mais personalizada e interativa, no sentido de que é dada aos receptores uma maior escolha na seleção dos canais e serviços com maior capacidade de transmitir mensagens próprias, através do sistema comunicacional. As TDIC marcam o começo de um novo ponto de partida importante na história das modalidades de transmissão cultural.

Nesse cenário, “o professor passa a ser um sistematizador de experiências por tecer junto com os alunos o conhecimento” (SILVA, 2012, p. 91), dessa forma, o professor passa a oportunizar maiores possibilidades de aprendizagens no campo do conhecimento através das redes comunicacionais que permitem, assim, explorar diferentes capacidades sejam motoras, sensoriais, cognitivas e culturais.

Quando falamos em comunicação em rede no contexto escolar, vislumbramos uma mudança na metodologia de ensino, não só do professor, e uma reorganização de todo o espaço escolar. Assim, as práticas comunicacionais e digitais entram na tessitura de uma rede de saberes e participam de uma vivência na qual novos conhecimentos estão imbricados nos desafios que as mídias e a comunicação digitais nos colocam cotidianamente. Nesse sentido, a comunicação em rede pode acontecer de forma significativa no contexto escolar, através de uma prática pedagógica planejada, a fim de atender à necessidade dos alunos e também do ambiente educacional. Podendo, assim, explorar os textos multimodais e multissemióticos visando a melhoria do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita.

O acesso à informação está cada vez mais facilitado na sociedade contemporânea através das redes sociais e aplicativos como *Facebook*, *Wordpress*, *Instagram*, *Twitter*, *Youtube*, *Whatsapp*, *Google*, *Teams*,

Meet, entre outros. Percebe-se que ainda temos ambientes escolares que não dispõem de determinados recursos digitais para atender a demanda dos alunos que precisam estar inseridos nesse novo contexto educacional, com o propósito de ampliar sua linguagem, leitura e escrita, a fim de se inserir no mercado de trabalho e atender as cobranças impostas por uma sociedade globalizada. É importante lembrar que a obtenção de resultados significativos na utilização dos multimeios depende também da forma como são utilizadas essas tecnologias. No entanto, cabe ao professor estimular a reflexão crítica e competente dos alunos em relação aos elementos linguísticos envolvidos nas produções textuais desses alunos.

Concorda-se aqui com o seguinte pensamento “a nossa capacidade de aprender de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de aprender a substantividade do objeto aprendido” (FREIRE, 1996, p. 30). Então, Freire veio trazer grandes contribuições político-pedagógicas quando critica a educação por não oferecer essa criticidade ao aluno. Para o pedagogo e filósofo, a educação libertadora tinha que oferecer aos alunos essa criticidade, ou seja, as práticas curriculares precisam ser revistas, a ponto de oferecerem aos alunos a liberdade de se tornarem sujeitos ativos e críticos e não seres passivos e sem conhecimento:

Contudo considera-se a seguinte afirmação: “há que repensar não apenas a relação entre palavras, som e imagem, mas também as teorias e práticas educacionais, observando como as multimídias e seus processos multissemióticos são inseridos e aproveitados nos processos de letramento escolar” (BOLTER, 1998 *apud* ROJO, 2012, p. 3).

Então, dessa forma, é preciso pensar a educação através desse viés, uma educação que contemple a todos no contexto da sala de aula através

de atividades que utilizem o recurso móvel celular. Diante do exposto, é preciso também que o espaço educativo redimensione perspectivas que possam atender tanto a realidade dos alunos, quanto inserir esses alunos nas práticas multiletradas de forma ativa sem a exclusão social. É preciso que a sociedade contemporânea compreenda o uso das mídias digitais no contexto escolar, até porque muitos alunos ainda foram educados no sistema de ensino tradicional e, quando o professor leva uma atividade que faça o uso de algum meio digital, alguns alunos ainda encaram com estranhamento ao achar que ali não é uma aula normal.

É importante ressaltar que a mudança do sistema de ensino das elites para um sistema de ensino de massas, vem justamente mostrar a necessidade de aprimoramento das práticas educacionais que serão utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, é necessário conhecer essas novas modalidades comunicacionais que vêm para ressaltar o aprimoramento das informações e do conhecimento. Diante do apresentado, é necessário que a sociedade contemporânea seja, acima de tudo, educada para essa nova perspectiva de ensino, para que assim possa encarar o ensino e a aprendizagem como algo significativo em sua vida escolar e na formação de sujeitos preparados não apenas para o mercado de trabalho, mas também para o exercício consciente da cidadania e para o desenvolvimento do potencial cultural. Porém essa ideia, segundo um importante teórico, não é bem expressa na dimensão da escola pública, pois:

A educação foi cedendo autonomia ao diminuir a importância da escola pública e laica e crescer o ensino privado que, com frequência, subordina o processo educacional às aptidões de mercado e se preocupa mais em capacitar tecnicamente do que formar para aptidões culturais (CANCLINI, 2008, p. 23).

Dessa maneira, é urgente que a sociedade contemporânea se adeque a essa nova realidade da era digital para que se utilize dos multimeios de forma benéfica, sem fazer o mau uso dessas tecnologias. Acreditamos que, se houver uma conscientização dos sujeitos quanto à dimensão dessa nova era comunicacional será mais fácil fazer o uso desses multimeios de forma significativa.

MULTILETRAMENTOS DIGITAIS E O ENSINO

Os multiletramentos digitais surgiram da imersão de informações que são veiculadas a todo o momento em ambientes digitais, por conta dos costumes sociais que estão cada vez mais inseridos em ambientes digitais, diretamente ligados às diversas informações ao mesmo tempo. Diante desse contexto, as instituições de ensino têm sentido a necessidade de mudar um pouco as metodologias de ensino para que, assim, possa atender essa emergência da interatividade, visto que os alunos adolescentes estão sempre diante de diversas linguagens através de aparelho móvel ou do computador.

Com este viés, a circulação das informações na mídia é bem constante, o que inclui diversas modalidades ou semiose linguística, visual, espacial, gestual e sonora. Segundo a autora citada a seguir, o conceito de “multiletramentos” advém do conceito de “letramentos”, cunhado a partir da realização de estudos voltados para a compreensão dos processos e práticas de letramento em diferentes comunidades, grupos e classes sociais (ROJO, 2012, p. 213). A partir do exposto, é necessário entender que as práticas de linguagem acontecem não somente em ambientes educacionais, mas também em diversos lugares e em diferentes contextos. É oportuno destacar:

A compreensão dos letramentos está, em boa medida, articulada a outras

designações que apontam para práticas sociais e de linguagem heterogêneas, assim denominadas de multiletramentos, letramentos multimidiáticos e multissemióticos. Essa profusão de conceitos implica desdobramentos importantes para, as práticas de leitura e escrita em diversos contextos sociais (ROJO, 2012, p. 215).

O ambiente educacional precisa adequar metodologicamente essas práticas multiletradas, explorando os recursos semióticos presentes em diferentes gêneros no ambiente digital que possibilitem a ampliação da leitura e da escrita. Os estudos realizados por Rojo (2012) fundamentam que os multiletramentos são entendidos não só na perspectiva da multimodalidade, mas também na perspectiva multicultural. Dessa forma, a autora vem ressaltar que o termo “multiletramentos” é bastante amplo e que não envolve apenas a multimodalidade dos textos, mas envolve também as diferentes culturas, ou seja, cada cultura tem a sua contribuição para formar uma sociedade multicultural através dos costumes e diferentes conhecimentos (ROJO, 2012).

Nesse sentido, os multiletramentos digitais visam contribuir para a ampliação de competências linguísticas, comunicativas e discursivas dos alunos, intermediadas pelas práticas de leitura e de escrita dos textos hipermidiáticos de ambientes digitais. As matrizes curriculares, juntamente com as práticas pedagógicas, podem promover o ensino de práticas de letramento que, mediadas pelo professor, possam favorecer a construção do conhecimento. Nesse contexto, os multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa podem diversificar as formas de aprendizagem. Assim, está evidenciado que o ensino e a aprendizagem têm passado por transformações que visam a utilização das mídias digitais na sala de aula, por isso os educadores devem pensar quais as metodologias mais eficazes para fazer uso das mídias e quais práticas visam a exploração

de diferentes recursos linguísticos. Vale ressaltar que há uma grande diversidade de práticas multiletradas nos ambientes digitais, o que tem facilitado o uso dessas práticas em ambientes educacionais, por conta de os alunos já ficarem diariamente conectados aos diferentes aplicativos e a essas diferentes linguagens. Essa grande diversidade cultural de linguagens encontra-se bastante presente em textos audiovisuais e digitais que fazem parte do convívio social dos alunos.

Pelo apresentado, os textos contemporâneos vislumbram diferentes recursos semióticos que podem ser explorados, como: a linguagem verbal e a não verbal e os recursos estilísticos, pois há uma grande interface presente nos textos midiáticos. Diante do exposto, a pedagogia dos multiletramentos precisa realmente estar presente no ambiente educacional, porque os alunos já convivem em seu ambiente social com os dispositivos e a tecnologia – os multimeios. Então, os professores precisam também aproveitar esses conhecimentos e habilidades que já vêm dos alunos, para assim, fomentar na prática pedagógica o uso desses multimeios. É através desse viés, que percebemos a importância de utilização dos multiletramentos no espaço escolar; hoje já temos diversos campos de aprendizagem que acontecem através das mídias digitais, como a escrita colaborativa, na qual o sujeito torna-se coautor quando escreve em um determinado texto que várias pessoas têm acesso e podem colaborar através da sua escrita no ambiente interativo. Assim:

Com a escrita colaborativa, a remixagem de diferentes textos, a circulação em rede desses enunciados, certamente, uma nova função autor é apontada e atrelada à noção do nascimento do leitor como sujeito engajado, com mais possibilidades de leituras, debates e produções que podem promover o seu protagonismo (ROJO, 2013, p. 84).

Desse modo, as práticas de letramento vêm sendo ampliadas com intuito de aprimorar a leitura e a escrita. Então, revigorar o compromisso social da escola com a formação dos novos cidadãos, implica o professor convocar os alunos a saírem dessa passividade de receptores e se engajarem com ele na tessitura complexa. É evidente que para se tornarem coautores do conhecimento, o uso da internet e das mídias digitais torna-se um meio capaz de induzir muitas possibilidades de usos nas aulas de Língua Portuguesa. Diante das afirmações de Rojo (2013), onde aborda que, para se propor uma pedagogia dos multiletramentos que dê conta das diversidades culturais e semióticas, é preciso compreender as maneiras como elas se manifestam e funcionam em nossa sociedade (ROJO, 2013).

É importante relatar que os multimeios vêm com o propósito de integrar em projetos pedagógicos e participativos, desse modo, percebemos a relação direta entre educação e tecnologia, visto que, usamos muitos tipos de tecnologia para ensinar e também para aprender. Os multimeios digitais impactam a educação, tendo em vista que criam novas formas de aprendizagem, disseminação do conhecimento e, especialmente, novas relações entre professor e aluno. A articulação entre a comunicação interativa e a educação apresentam desdobramentos específicos que é justamente a prática pedagógica comunicacional.

ENCERRANDO O CAPÍTULO

A partir desse estudo, se obteve informações importantes sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, através das TDIC e os multimeios, desta forma, mediante várias leituras, o estudo possibilitou diminuir muitas dúvidas sobre se realmente essas novas práticas inseridas

no contexto educacional poderiam, de fato, trazer resultados inovadores para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Nesse contexto, foi muito importante estudar sobre as TDIC e, assim, compreender a importância das mídias digitais para o ensino de Língua Portuguesa. O referido estudo teve seu objetivo atendido à medida que percebemos como as mídias digitais podem mobilizar várias linguagens que dialogam e aproximam os sujeitos num processo de interação com as diversas formas de aprendizagem, visto que exploram as semioses presentes em diferentes gêneros textuais.

Percebe-se que há muitas possibilidades de uso dos multiletramentos digitais, como o hipertexto e os gêneros discursivos por facilitar as práticas de letramentos e de linguagem. A utilização dos multiletramentos e da multimodalidade visam contribuir de forma significativa para a ampliação de competências linguísticas e comunicativas mediadas por práticas de leitura e de escrita, essa práxis é fomentada em ambientes escolares, mas é preciso mais metodologias planejadas para que se tenham resultados significativos.

Assim, esse estudo partiu da análise de que nem todas as escolas têm estrutura e tecnologias digitais para atender essas novas práticas de ensino, porque foi perceptível que muitos espaços escolares não têm recursos digitais para atender toda a demanda. Percebe-se que o ensino precisou buscar novos meios de inserção dos recursos digitais na sala de aula e também do aprimoramento dos educadores para atender essa realidade social da pandemia em que o ensino remoto começou a fazer parte de diversas instituições de ensino.

Nesse sentido, podemos relatar que o problema desse estudo foi resolvido em parte: os educadores começaram a se reinventar para poder levar o conhecimento para o seu aluno através do digital, mas os alunos

pertencem a realidades sociais diferentes, nem todos têm tecnologia digital ou até mesmo um provedor de internet, o que ampliou as desigualdades sociais com o ensino remoto.

A análise feita foi realizada através de leituras bibliográficas de artigos e livros recentes que tratam do assunto. Esse estudo é muito importante, principalmente no momento em que estamos, muitos educadores tiveram que se reinventar para levar conhecimento aos discentes através das tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. S. **As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e o Ensino de Língua Portuguesa**. Orientadora: Profa. Esp. Jureia Maria Ferreira da Silva. Monografia (Licenciatura em Letras/Português). Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité, 2021.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1998.

CANCLINI, N. G. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

FERRAZ, O. **Educação (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura**. Salvador: EDUFBA, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

ROJO, R. H. R. **Escola conectada os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. H. R. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

SILVA, M. **Sala de aula interativa.** 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

OS MULTILETRAMENTOS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Jaciara Ferreira de Almeida Matos¹

Jureia Maria Ferreira da Silva²

INTRODUÇÃO

Diante dos avanços das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC), a escola tem sofrido diversas e profundas transformações; realidade que se intensificou durante a pandemia do Covid-19, pois todas as instituições educacionais foram obrigadas a desenvolver suas atividades de forma remota, apoiando-se em plataformas digitais e no uso de aplicativos de comunicação, como *WhatsApp*, *Google Meet*, *Google Sala de Aula*. Assim, se todo o cenário educacional ao longo dos últimos anos for considerado, perceber-se-á que as novas e antigas Tecnologias da Informação e Comunicação oferecem diversas possibilidades de pesquisas na interface *tecnologias e educação*, principalmente se o processo de ensino e aprendizagem for considerado.

1 Graduada em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas (UNEB). E-mail: jaciaraalmeida1984@hotmail.com.

2 Especialista em Metodologia do ensino, pesquisa e extensão em educação. Graduada em Letras pela Universidade do Estado da Bahia. Professora da Universidade do Estado da Bahia-Campus XIV e orienta trabalhos na área de Prática Pedagógica e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. E-mail: jureiamfs@hotmail.com.

3 Um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso homônimo da autora do capítulo (MATOS, 2021) orientado pela Profa. Esp. Juréia Maria Ferreira da Silva.

Já que, a escola está inserida em um mundo tecnológico, com pessoas, em sua maioria, multiletradas, e precisa, portanto, se adequar a essa realidade digital que se intensificou em razão da pandemia do novo Coronavírus (Covid-19) que fez com que as atividades escolares migrassem para o formato remoto. Assim, a escrita deste capítulo é produto de um Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido em um contexto pandêmico no qual a escola teve que superar suas resistências em relação ao uso das (TDIC) que contribuem para uma educação que não contemplava os multimeios muito utilizados e valorizados pelos educandos.

Contudo, essas resistências não partem apenas de uma “má vontade”, mas são oriundas também da quantidade insuficiente de equipamentos tecnológicos e/ou digitais nas unidades escolares, falta de capacitação dos professores para o uso das TDIC (principalmente em contextos de ensino e aprendizagem) e também em razão da falta de disciplina por parte dos educandos que não sabem distinguir os horários que podem ou não utilizar os aparatos tecnológicos, bem como não entendem as suas finalidades pedagógicas durante as aulas.

O período atual (da pandemia) evidenciou ainda mais a necessidade de se trabalhar com a pedagogia dos multiletramentos, pois o ensino remoto colocou a necessidade do professor trabalhar com uma multiplicidade de linguagens (entenda-se com os *multiletramentos*). Este trabalho, na corrente pandemia, apoia-se nas TDIC como multimeios para a efetivação e o desenvolvimento metodológico e pedagógico das atividades escolares.

Dessa forma, percebe-se que o ensino de Língua Portuguesa nas escolas tem sido desafiador tanto em razão da falta de uso antes da

pandemia, como do uso fundamental no contexto pandêmico, e também pós-pandêmico, pois as TDIC precisam continuar presentes nas aulas. Diante disso, se propõe uma reflexão sobre os Multiletramentos e as TDIC: contribuições no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa neste trabalho.

Metodologicamente, o presente trabalho enquadra-se no escopo das pesquisas de revisão bibliográfica (LAKATOS; MARCONI, 1996; GIL, 2008). Esse tipo de pesquisa se desenvolve a partir de uma revisão de material elaborado sobre determinada temática. Segundo Gil (2008, p. 50), “embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”, como é o caso deste trabalho.

Prezenszky e Mello (2019), retomando algumas discussões de Witter e Paschoal (2010 *apud* PREZENSZKY; MELLO, 2019), destacam a importância das pesquisas bibliográficas na educação, pois é a partir delas que determinadas áreas desse setor podem avançar, pois “oferecerem parâmetros a pesquisadores, pesquisadoras e formuladores de políticas públicas, auxiliando-os na tomada de decisão sobre novas pesquisas, no primeiro caso, e sobre a implementação de ações, no segundo caso” (PREZENSZKY; MELLO, 2019, p. 1573). É com a intenção de fazer as discussões na interface *tecnologias e educação* avançarem que se propõe algumas reflexões neste trabalho.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO NO MOMENTO PANDÊMICO

O Brasil, assim, como outros países, teve que migrar suas atividades educacionais para o formato remoto – a educação foi um dos setores que mais foi impactado com a pandemia, pois o sistema educacional como um todo não estava preparado para tantas e complexas mudanças. Do ponto de vista judicial, em âmbito federal, algumas ações procuraram legitimar essas atividades, entre as quais a *Portaria de nº 544/2020* (BRASIL, 2020a) que autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas através de meios digitais; a *Lei de nº 14.040/2020* (BRASIL, 2020b) que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública provocado pela pandemia; e o *Parecer do Conselho Nacional de Educação de nº 5/2020* (BRASIL, 2020c) que dispôs sobre a reorganização do Calendário Escolar em razão da Pandemia.

Regionalmente, as resoluções do Conselho Estadual de Educação da Bahia (BAHIA, 2020a, 2020b) ofereceram orientações às instituições do Sistema Estadual de Ensino sobre a reorganização das atividades curriculares através dos meios digitais em regime especial.

Contudo, como afirmam Solto e Cortese (2021), se a pandemia possibilitou que resistências e barreiras fossem rompidas, como o fato de se trabalhar *home office*, também colocou em evidência o abismo digital existente entre as classes sociais brasileiras, pois algumas pessoas têm um vasto acesso às novas tecnologias e podem dela usufruir, enquanto outras (a grande e esmagadora maioria) não possuem condições, ficando excluídas do processo de transformação digital. Segundo as autoras:

Dados compilados pelo IBGE em 2019 indicam que, no momento imediatamente anterior à pandemia, 12,646 milhões de famílias ainda não tinham acesso à internet em casa; cerca de 39,8 milhões de brasileiros de 10 anos ou mais de idade não usavam a rede; e 34,9 milhões de pessoas nessa mesma faixa etária não tinham aparelho de telefone celular (SOLTO; CORTESE, 2021, s.p.).

Percebe-se, assim, que um dos principais problemas da educação no período remoto foi o acesso à internet – 1 em cada 3 alunos não tinha acesso (PORTAL G1, 2021) – e a falta de aparelhos – 34,9 milhões de pessoas não tinham celular na faixa etária de 10 anos (SOLTO; CORTESE, 2021). Buscando diminuir o impacto dessas questões, alguns estados ofereceram auxílios digitais, como São Paulo e Rio de Janeiro que distribuíram “269 kits de conectividade com *smartphones* e cartões de acesso à internet para jovens que vivem em situação de vulnerabilidade social, com o objetivo de garantir o acesso à educação” (UNICEF, 2021, s.p.); na Bahia, não se teve notícias de nenhuma ação a nível digital, a maioria das ações voltaram-se para questões alimentícias (BAHIA, 2021; BAHIA.BA, 2021).

Essas questões evidenciam a necessidade de um processo de inclusão digital da população como uma questão social e “não só por meio de ações de letramento digital e de inserção da cultura digital na comunidade escolar, como também pela inclusão de recursos digitais na educação formal” (SOLTO; CORTESE, 2021, s.p.).

Com o advento da escrita alfabetização/letramento a comunicação foi evoluindo, passando pelas cartas, telefone e chegando aos computadores e *smartphones*; formas de comunicação que não exigem a presença física do outro⁴. Assim, as pessoas puderam ter maior acesso

⁴ Observe-se que em alguns a comunicação é mais demorada, como é o caso das cartas e dos e-mails (via computadores), mas em outros é mais veloz, como é o caso das ligações telefônicas e trocas de mensagens instantâneas nos diversos aplicativos dos *smartphones*.

a informações e interagirem mais, através das diversas mídias, entendidas como “suporte ou veículo da mensagem. O impresso, o rádio, a televisão, o cinema ou a internet, por exemplo, são mídias” (LÉVY, 1999, p. 61). A escrita e a leitura são fundamentais nessas mídias e, por isso, devem também ser entendidas como “tecnologias” de comunicação, como se referiu Kleiman (1995) à escrita.

Então, o sentido de tecnologia, que na maioria das vezes lembra um conjunto complexo de máquinas, não se refere apenas ao tecnicismo tecnológico, pois, como afirma Kenisk (2012, p. 22), “[...] o conceito de tecnologia engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações”.

Quando Kenisk (2012), aborda as formas de uso e aplicações da tecnologia é importante levar em conta que a utilização dos meios digitais no espaço escolar contribui para o processo de ensino e aprendizagem. Rodrigues (2012) afirma que as TDIC trouxeram “grandes benefícios ao homem, principalmente, no que diz respeito à educação” (RODRIGUES, 2016, p. 16).

Para Manuel Castells (1999), a tecnologia é uma parte constitutiva da sociedade e esta não pode ser entendida, nem representada, sem a tecnologia, a qual define como “[...] o uso de conhecimentos científicos para especificar as vias de se fazerem as coisas de uma maneira reproduzível [...]” (CASTELLS, 1999, p. 67).

A evolução da tecnologia teve como um dos principais fatores, de acordo com Castells (1999), a criação dos *chips*, *software* e *hardware*, os quais possibilitaram a comunicação, armazenamento e a transmissão de informações em grande escala, de maneira que viabilizou o que antes era fisicamente impossível, devido às distâncias entre indivíduos e territórios.

Ao se referir ao avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Roxane Rojo (2013) afirma que as mesmas já possuem uma nova nomenclatura: TDIC, devido ao intenso uso de aparelhos digitais, como a TV digital, *smartphones*, *tablets*, etc., que possibilitam não só a comunicação, mas também novas práticas pedagógicas através de textos multimodais⁵ ou multissemióticos, que estão presentes

nesses meios de comunicação. Manuel Castells (1999, p. 82) também relata, que “quando, mais tarde, a tecnologia digital permitiu o empacotamento de todos os tipos de mensagens, inclusive de som, imagens e dados, criou-se uma rede que era capaz de comunicar seus nós sem usar centros de controles [...]”.

Daí a importância de se pensar práticas pedagógicas que se apropriem desses meios tecnológicos para obtenção de maior dinamismo e melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a sua utilização transforma as práticas escolares, pois, de acordo com Maria Luiza Belloni (2005, p.27), “do livro e do quadro de giz à sala de aula informatizada e *on-line* a escola vem dando saltos qualitativos, [...]”. Desse modo, a escola do século XXI precisa exibir novos professores e outros alunos, pois, nesse contexto, os discentes muitas vezes entendem mais das tecnologias do que os docentes⁶, mostrando que:

5 Conforme Araújo (2011, p. 15), “A multimodalidade envolve o estudo de textos verbais conectados a outros modos semióticos como visual, sonoro, gestos e movimento para mostrar que a significação nos textos é representada de diferentes formas. Embora diferentes modos semióticos possam se conectar com o modo verbal, estes não dependem do verbal, como também o verbal não depende de outros modos semióticos”. A multissemiose, por sua vez, diz respeito à “habilidade de compreender os sentidos que permeiam a construção do texto, não apenas por sua forma multimodal” (SANTCLAIR; CHAVES, 2019, p. 124).

6 Isso ficou evidente no contexto pandêmico, pois alguns alunos auxiliavam os professores no uso das TDIC.

O desafio do professor frente às novas tecnologias digitais é grande, pois os alunos se apresentam, na maioria das vezes, mais espertos e “atualizados” que o próprio professor, precisando, neste contexto de mudanças, estar preparado para orientar os educandos sobre onde colher informações, como tratá-la e como utilizá-las (SOUZA, 2015, p. 2).

Considerando que, como afirmam Márcia Gonçalves Nogueira e Maria auxiliadora Soares Padilha (2014) – tomando como base o estudo de Saccol (2011 *apud* NOGUEIRA; PADILHA, 2014), os jovens na cultura digital estão cada vez mais usando as TDIC, que as autoras chamam de Tecnologias da Informação e Comunicação Móveis e Sem Fio (TIMS), é fundamental que se compreenda os reflexos desse uso nos diversos setores da educação, não podendo a escola ficar isenta disso:

Na atualidade, a imagem do jovem está associada às TIMS - Tecnologias da Informação e Comunicação Móveis e Sem Fio [...] Presenciamos, então, conflitos constantes de poder, onde de um lado está uma cultura jovem digital, ansiosa por utilizar e explorar as potencialidades das tecnologias digitais, e em contrapartida, uma cultura escolar analógica temerosa dos efeitos e consequências da proliferação dessas tecnologias dentro da escola, espaço educativo que parece permanecer dissociado da Cultura Digital na qual essa geração está inserida (NOGUEIRA; PADILHA, 2014, p. 269).

Assim, as TDIC/TIMS possibilitam não só a inserção dos jovens nos ambientes virtuais, mas também, melhores resultados escolares e no cotidiano, já que a maioria dos procedimentos importantes hoje ocorre por meio delas. Em um contexto de isolamento social, devido à pandemia, torna-se ainda mais importante a conexão, pois, “não estar conectado pode significar estar excluído, fora do círculo de conversa, de um modo ou de todo um estilo de vida” (PELLANDA, 2009, p. 92).

Sendo assim, estar conectado, possibilita uma maior “interatividade”, palavra que parece ser a mais importante no atual contexto multi-

mídia e tão marcante na contemporaneidade tecnológica. Nesse sentido, Marco Silva (2006, p. 35) afirma que a “Interatividade é a modalidade comunicacional que ganha centralidade na “cibercultura”.

Desse modo, o uso frequente da tecnologia, seja como lazer, em ambiente de trabalho ou para fins educacionais, possibilita além da interação entre as pessoas o fácil acesso às inúmeras informações (o que Lévy (1999) denomina como a “Era da Informação”), a qual viabiliza o surgimento de uma cultura extremamente digital que gira em torno de *ciberespaços* e *ciberculturas*, definidos como:

[...] O “ciberespaço” (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo específica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999, p. 17).

Esses ambientes virtuais possibilitam o compartilhamento de informações e conhecimentos, a partir da conexão entre os diversos usuários, permitindo o acesso às várias culturas, por isso, é importante que a escola se aproprie desses meios para a obtenção de melhores resultados no ensino e na aprendizagem, pois muitas pessoas acessam a internet em suas casas, inclusive as classes mais populares – ainda que com dificuldade, conforme mostrou o estudo realizado por Nogueira e Padilha (2014) com estudantes do ensino médio, que moravam nas periferias da região metropolitana do Recife:

[...] a maioria afirma acessar de sua própria casa. Conclui-se que as classes mais populares estão de fato priorizando a conectividade como uma necessidade básica. [...] instaura-se uma necessidade social emergente de se mediar e incentivar práticas de letramento(s) digital(is), ou seja, preparar os jovens para o uso social para que eles se beneficiem das tecnologias por meio de práticas mais reflexivas e menos consumistas [...] (NOGUEIRA; PADILHA, 2014, p. 274).

Isso mostra que a escola tem um relevante papel na promoção da inclusão digita/social, por isso é importante levar em conta os letramentos digitais que os alunos reconhecem e mediar a ampliação desses conhecimentos, pois não basta navegar na internet, é importante saber usar as TDIC/TIMS visando não apenas a interação nas redes sociais, mas a formação pessoal, social e profissional. Nesse sentido, a escola, em suas práticas, deve mobilizar diversas práticas da cultura digital (BNCC, 2018) com a finalidade de fazer emergir sujeitos críticos capazes de “refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais” (BRASIL, 2018, p. 87). Ou seja, a escola deve proporcionar um ambiente educacional no qual o professor possa mediar para que os alunos sejam cidadãos mais críticos e protagonistas.

CONTRIBUIÇÕES DOS MULTILETRAMENTOS PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM

A língua é um fenômeno social, como já defendia Ferdinand Saussure (2002), a comunicação faz parte do cotidiano das pessoas, citando Mikhail Bakhtin (2003), Rojo (2015) afirma que os gêneros discursivos estão relacionados à comunicação e podem ser gêneros primários que ocorrem no cotidiano, mas na modalidade oral do discurso, nas atividades mais

simples e privadas, “São ordens, pedidos, cumprimentos, conversas com amigos ou parentes, bilhetes, certas cartas, interações no *Skype*, torpedos e posts em certos tipos de *blog*” (ROJO, 2015, p. 18).

Para Rojo e Barbosa (2015), as composições textuais dos gêneros discursivos são em si mesmas formas de letramento. No entanto, são pouco valorizadas no âmbito escolar, ainda que sejam muito utilizadas na contemporaneidade, principalmente através das TDIC.

É desafiador para os profissionais de educação trabalharem com as TDIC, pois muitas vezes há falta de uma formação continuada e de equipamentos nas escolas, além de existir indisciplina por parte dos alunos – razão pela qual algumas das TDIC são pouco aceitas na maioria das escolas. No entanto, o uso das TDIC invadiu o espaço escolar, provocando diversas mudanças nos sujeitos (professores e alunos) e nas práticas pedagógicas da escola, assim, “o professor, com o acesso a tecnologias telemáticas, pode se tornar um orientador/gestor setorial do processo de aprendizagem, integrando de forma equilibrada a orientação intelectual, a emocional e a gerencial” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 30).

Os Projetos Pedagógicos precisam ser elaborados para que se trabalhe o texto – enquanto objeto de estudo da disciplina de Língua Portuguesa (ANTUNES, 2003) – e esse estruturado, principalmente, nos moldes dos gêneros discursivos secundários e para Bakhtin (2003, p. 263):

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc.

É importante ressaltar que o surgimento de novos gêneros não é motivado necessariamente pelas TDIC, isto é, como afirma Antônio Marcuschi (2018), “não são propriamente [d]as tecnologias *per se* que originam os gêneros e sim [d]a intensidade dos usos dessas tecnologias e [de] suas interferências nas atividades comunicativas diárias” (MARCUSCHI, 2018, s.p.). E muitos desses ditos “novos” gêneros digitais são, na realidade, modificações/inoações de outros já existentes. Por exemplo, o e-mail é semelhante à carta e, como diz Bakhtin (2003), isso se trata de uma transmutação de gêneros já existentes, ou seja, um gênero foi assimilado por outro gerando novos gêneros discursivos.

Para Marcuschi (2018, s.p.), os gêneros digitais são “[...] os gêneros textuais que estão emergindo no contexto da tecnologia digital em ambientes virtuais”. Diante da intensidade do uso de novas tecnologias diz-se que os gêneros textuais são adaptados às diversas realidades e não poderiam deixar de ser utilizados no processo educativo, para motivar, facilitar a comunicação e ampliação dos conhecimentos dos professores e alunos.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), documento oficial que normatiza as práticas de ensino e aprendizagem da educação básica ressalta que “[...] a cultura digital perpassa todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas. [...]” (BRASIL, 2018, p. 85). Isso, inclusive na escola um ambiente capaz de potencializar os conhecimentos e o protagonismo dos sujeitos, formando “cidadãos democráticos e protagonistas, que sejam multiculturais em sua cultura e discursivamente eficientes” (CUNHA, 2014, p. 44), isto é, sejam sujeitos atuantes na sociedade.

Num cenário repleto de TDIC, o discente deve, conforme estipulado na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), ter

competência para “analisar a estrutura de hipertexto e *hyperlinks* em textos de divulgação científica que circulam na *Web* e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de *links* [EF89LP30]” (BRASIL, 2018, p. 185). Essa competência é fundamental porque o hipertexto, muito presente no âmbito digital, possibilita que o usuário, ao clicar em *links*, acesse outros textos, pois, como afirma Lévy (1999), o “hipertexto é um texto em formato digital, reconfigurável e fluido. [Porque] Ele é composto por blocos elementares ligados por *links* que podem ser explorados em tempo real na tela [...]” (LÉVY, 1999, p. 27); assim, a tela do computador passa a ser a estrutura textual dominante.

Diante disso, a Pedagogia dos Multiletramentos se faz extremamente importante, uma vez que, através dela, busca-se se apropriar das multimodalidades ou multissemióticas, abrangendo assim a diversidade cultural dos sujeitos presentes no âmbito escolar, meio pelo qual se trabalha o contexto dos discentes e docentes valorizando os sujeitos, a partir do lugar em que vivem e de seus conhecimentos prévios, com o objetivo de aprimorá-los e ampliá-los. É por isso, que cada vez mais se faz necessário o desenvolvimento de “[...] uma pedagogia dos multiletramentos que dê conta das diversidades culturais e semióticas [...] [pois] é preciso compreender as formas como elas se manifestam e funcionam em nossa sociedade [...]” (ROJO; BARBOSA, 2013, p. 39).

Em tempo, cabe explicar que a palavra *multiletramentos* se refere à multiplicidade de linguagens, à pluralidade e à diversidade cultural existentes na contemporaneidade e precisam ser valorizadas pela escola. Vale trazer aqui o conceito de multiletramentos articulado pelo Grupo de Nova Londres que, partindo do prefixo “multi”, aponta:

[...] por meio do prefixo “multi” para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a *pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação [...] (ROJO; BARBOSA, 2013, p. 14; grifos das autoras).

Sendo assim, o trabalho com os multiletramentos é importante não apenas porque busca respeitar e valorizar a cultura local dos alunos, mas porque se interessa e se utiliza pedagogicamente da diversidade cultural que os usuários vivenciam nos espaços virtuais. A pedagogia dos multiletramentos instaura, assim, uma nova ordem na escola: “Moveremo-nos para além da era das culturas nacionais e étnicas, para a era dos hibridismos culturais diversos, cada qual com sua comunidade global de membros e aficionados [...]” (LEMKE, 2010, p. 468).

E esta é uma versão forte do letramento com enfoque ideológico, que converge com a pedagogia freiriana (FREIRE, 1992, 2005): uma prática pedagógica que contribua não apenas para a adaptação do cidadão às exigências impostas pela sociedade, mas eleve a autoestima e auxilie no empoderamento deste tanto na cultura local, quanto em outras.

Já Kleiman (1995, p. 8) entende que “[...] a palavra de ordem nos estudos sobre o letramento que se voltam para a transformação da ordem social é ‘empowerment through literacy’, ou seja, potencializar através do letramento”. Isso é possível a partir de um trabalho colaborativo, dinâmico, valorizando o diálogo e fortalecendo a interatividade entre professor e aluno, tanto no ensino presencial quanto remoto. A interatividade é “a palavra mais importante na multimídia”, segundo Marco Silva (2006, p. 35) e essa pode se fortalecer ainda mais através do uso das novas tecnologias, havendo, assim, uma educação libertadora e inclusiva como recomenda Paulo Freire (2005, p. 22):

[...] se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa.

Além de não dar valor ao multiculturalismo e aos multiletramentos, algumas práticas pedagógicas enfatizam uma cultura dominante, uma das razões que fazem com que muitos discentes na juventude e fase adulta abandonem a escola por não se sentirem representados antes mesmo de alcançarem seus objetivos, aumentando, assim, a exclusão social. Para mudar esse cenário e o método de ensino, é importante que se leve em conta a solicitação de Pierre Lévy (1999, p. 12):

Peço apenas que permaneçamos abertos, benevolentes, receptivos em relação a novidade. Que tentemos compreendê-la, pois a verdadeira questão não é ser contra ou a favor, mas sim reconhecer as mudanças qualitativas [...]. Apenas dessa forma seremos capazes de desenvolver estas novas tecnologias dentro de uma perspectiva humanista.

Trabalhar com as TDIC é uma alternativa favorável à inclusão social, pois, possibilitam o contato com novas culturas, aumenta o acesso à leitura, à escrita e aos textos multimodais, os quais proporcionam o aprimoramento da linguagem culta, padronizada, exigida pela escola, uma vez que muitos deles apresentam esse tipo de linguagem, como é o caso das videoaulas, textos, revistas e livros de caráter científico publicados na internet, acesso a ambientes educacionais, os quais vêm se tornando mais acessíveis aos que possuem poucos recursos financeiros para adquirirem materiais impressos – e mesmo os que podem comprá-los, às vezes não compram, pois preferem economizar. Esses gêneros aparecem também na Base Nacional Comum Curricular:

(EF89LP28) Tomar nota de *videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins*, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc. (BNCC, 2018, p. 185; grifos nossos).

Pelo exposto, trabalhar com a pedagogia dos multiletramentos é um modo de fornecer condições aos sujeitos de estarem no mesmo patamar em ambientes como o Ambiente Virtual de Aprendizagem – como o *Google Sala de Aula*, o qual possibilita o acesso aos materiais disponibilizados em rede por professores e até mesmo colegas, como também o próprio usuário pode postar seus textos, sendo assim produtor, um sujeito ativo que tem espaço para exercer seu senso crítico, além de desenvolver habilidades e competências para o exercício da vida acadêmica, profissional e social, aumentando as possibilidades de ascensão social.

CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Como demonstrado, as TDIC podem contribuir – como têm contribuído nesse período pandêmico, de forma eficaz – para o processo de ensino e de aprendizagem. Contudo, o constante uso dessas ao longo de quase dois anos – considerando o início do isolamento social e a consequente suspensão das aulas presenciais em março de 2019 – demonstrou que muitos dos professores não possuem Letramento Digital, dificultando, assim, o trabalho com as TDIC.

Essa falta de Letramento Digital dos professores trouxe à tona a necessidade de desenvolver e/ou aperfeiçoar a “Sociedade da Informação” (MORI, 2011) como premissa para as discussões em torno dos debates sobre inclusão digital. Essa pode ser entendida, conforme apresentou Mori (2011) em sua tese, a partir de três vertentes: a inclusão digital como acesso; alfabetização digital; apropriação de tecnologias.

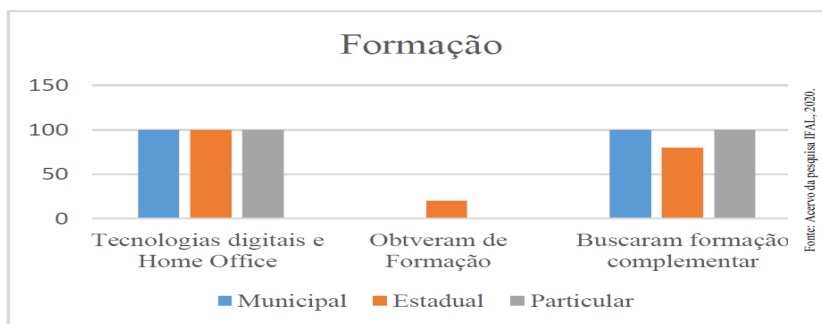
A primeira vertente, segundo a autora, diz respeito à necessidade de uma garantia de acesso à infraestrutura das TDIC, ou seja, é necessário que se dissemine na sociedade (principalmente nas escolas) os bens e serviços relacionados à informática e às telecomunicações. Para Mori (2011, p. 40), “a infraestrutura inclui dispositivos como computadores, telefones e outros aparatos técnicos que permitem a interface humana e as redes técnicas de transmissão de dados”. A urgência de uma infraestrutura digital em relação à escola se mostrou mais urgente nos últimos meses, pois os discursos de práticas pedagógicas multiletradas se tornam vãos se a escola não dispuser de uma infraestrutura tecnológica adequada.

Todavia, não somente a infraestrutura é necessária, é preciso que se promova uma alfabetização digital de alunos e professores, porque é fundamental o acesso aos meios físicos, mas é crucial a alfabetização digital das pessoas, pois as habilidades para o uso das TDIC, no nosso tempo, são tão importantes como era o manejo do lápis e da caneta – a coordenação motora – em décadas passadas.

A questão da apropriação digital é o ápice do processo de inclusão digital. Ela se constitui em “processos mediante os quais as pessoas sejam capazes de compreender o significado dos meios técnicos e digitais, reinventar seus usos e não se constituir como meros consumidores” (MORI, 2011, p. 41). Portanto, a terceira vertente da concepção de inclusão digital entende que essa é igual à apropriação das TDIC.

Santos, Nascimento Júnior e Dias (2020), abordando a questão da conexão tecnológica e práticas de ensino em ambientes diferenciados no processo de ensino e aprendizagem na cidade de Cajueiro (Alagoas), tanto na esfera municipal quanto estadual e particular da educação básica, perceberam que há uma carência na formação dos professores sobre as TDIC e que 100% deles tiveram que se adaptar com relação às tecnologias digitais – o que aponta para uma falta de letramento digital:

Figura 1: Formação dos professores e letramento digital



Fonte: Santos, Nascimento Júnior e Dias (2020, s.p.).

Assim, os professores que participaram da pesquisa de Santos, Nascimento Júnior e Dias (2020) passaram por um processo de inclusão digital do ponto de vista de aquisição de uma infraestrutura das TDIC, mas não foram formados, por parte das instituições que trabalhavam, para que se apropriassem das TDIC; a apropriação tecnológica dos professores veio por meio de formação complementar buscada por conta própria, o que aponta para um descaso formativo das instituições escolares.

A pandemia descortinou a triste realidade das escolas brasileiras, pois mostrou que muitas não possuem nenhuma infraestrutura tecnológica –

os professores tiveram que trabalhar de casa, entre outras coisas, também por falta dessa infraestrutura (além da necessidade de isolamento)⁷ –, nem oferece formação continuada numa perspectiva da pedagogia dos multiletramentos aos profissionais.

Evidenciando a necessidade de formação tecnológica para os professores, destaca-se o seguinte:

As transformações tecnológicas pelas quais nossa sociedade vem passando, exigem um novo perfil do professor e também da escola no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem [sic] dos alunos, mas percebemos é que ainda há falta de investimento em cursos de formação de professores, principalmente para aqueles que não tiveram acesso em sua formação inicial (SOUZA, 2015, p. 7).

Essa breve discussão busca reforçar a necessidade de se discutir, bem como perceber, as importantes contribuições das TDIC e dos multiletramentos para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, porque é fundamental que a escola não pare diante dos avanços tecnológicos da sociedade e busque estar “inovando para que seus estudantes encontrem nela recursos tecnológicos que enriquecem o ambiente de aprendizagem onde todos interagem com um fim comum, a busca do conhecimento” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2013, p. 53).

Dessa forma, o conceito de aprendizagem se modificou no século XXI, pois agora a aprendizagem “tem por intuito preparar o jovem para que se engaje num mundo complexo e dinâmico, fortemente influenciado pela globalização e pelas tecnologias digitais, as quais perturbam as abordagens educacionais da sala de aula tradicional” (PARDO, 2016, p.

⁷ Essa ausência de uma infraestrutura tecnológica foi escancarada no retorno apressado das aulas presenciais, pois a maioria das escolas não tinha condições de manter um ensino híbrido com o suporte das TDIC.

23). Em outras palavras, as constantes modificações das TDIC passam a exigir que novas formas de escrever e de ler sejam criadas (LEVY, 2004; ANECLETO; MIRANDA, 2016⁸; PRADO, 2016).

Entretanto, a tecnologia não pode aparecer apenas como um incremento alegórico do processo de ensino e aprendizagem, mas precisa fazer com que uma nova epistemologia emerja, pois, como afirma Prado (2016), substituir a lousa por uma apresentação de *Powerpoint* e/ou pelo uso de *tablets* não é suficiente. Os professores precisam encontrar brechas nas quais possam estabelecer uma ruptura com os métodos tradicionais e não apenas adaptar as TDIC às práticas já existentes na escola.

Corroborando esse pensamento, entende-se que:

O ensino de língua materna na contemporaneidade, com vistas a favorecer melhor desempenho e interesse dos alunos, deve romper com a lógica da transmissão de conhecimento, que muitas vezes considera a tecnologia apenas como aporte da produção de informações. [...] A prática pedagógica deve ser regida por estímulos de aprendizagem, criando situações dinâmicas em que se permita aprender a aprender, um ensino que oportunize uma construção de conhecimento, que se dá quando há processamento de informações, organização de ideias e motivação para a leitura e escrita (SILVA; BASTOS, 2021, p. 2).

Nessa perspectiva, as TDIC não podem ser utilizadas apenas como um elemento surpresa ou alegórico na sala de aula, mas precisa fazer parte do cotidiano das atividades didáticas e pedagógicas, gerando novas formas epistemológicas para pensar o ensino e a aprendizagem de línguas.

Trabalhando com o aprendizado de Língua Inglesa, Pardo (2016) desenvolveu atividades de leitura e escrita a partir de um grupo no *Facebook*, um espaço no qual existia uma democratização do processo de ensino e aprendizagem, pois os alunos podiam contribuir a qualquer

⁸ Essas autoras trabalham com aprendizagem de Língua Portuguesa a partir de filmes.

momento, bem como acessar as informações, facilitando “a interação e o compartilhamento de informações em um espaço virtual para além da sala de aula” (PARDO, 2016, p. 27).

O *Facebook*, bem como o *Youtube* e o *Instagram* podem ser espaços virtuais nos quais as situações de expressão, criação, comunicação, informação e colaboração podem ser muito maiores e dinâmicas, o que os diferencia dos contextos tradicionais. Por exemplo, é possível que se crie um *quiz* com o assunto que está sendo estudado se dê dicas de argumentação.

Esse uso de outros meios, principalmente aqueles que se utilizem das TDIC, é fundamental porque os “alunos da contemporaneidade não estão mais aceitando práticas de ensino de língua que se centrem apenas ao livro didático e à lousa. Uma vez que eles têm acesso a outros meios considerados muito mais dinâmicos e interativos [...]” (SILVA; BASTOS, 2021, p. 12-13).

Destarte, as TDIC não devem ser mais uma opção, mas compor a escola de maneira estrutural, formativa e prática, ou seja, deve-se ter uma infraestrutura tecnológica (MORI, 2011), oferecer formação aos professores (MORI, 2011; SOUZA, 2015), bem como utilizar de forma regular as TDIC (SILVA; BASTOS, 2011; FERREIRA, 2021a, 2021b) e não como algo apenas esporádico. As diversas TDIC, como *blogs*, *WhatsApp*, *Youtube* podem auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem de Língua Portuguesa através da dinamização e potencialização do desenvolvimento da leitura e da escrita a partir de uma produção reflexiva do conhecimento.

ENCERRANDO O CAPÍTULO

As contribuições deste trabalho centralizam-se no fato de que a escola precisa acompanhar o desenvolvimento da sociedade, principalmente no que diz respeito às TDIC, que cada vez mais se aperfeiçoam; e essa necessidade foi escancarada pela atual pandemia do Covid-19. Diante disso, este trabalho propôs algumas reflexões sobre as TDIC e os multiletramentos na prática de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa com o objetivo de oferecer parâmetros e questionamentos para pesquisadores e pesquisadoras.

As discussões apontaram para a necessidade de um processo de inclusão digital efetivo que considere três vertentes: infraestrutura tecnológica das TDIC, alfabetização digital e apropriação digital (MORI, 2011). Assim, o primeiro passo, em todo processo de multiletramentos ou trabalho pedagógico que tome como suporte as TDIC é a criação de uma infraestrutura tecnológica. E observe-se que se referiu ao fato de as tecnologias serem usadas como suporte no processo de ensino e aprendizagem e não apenas como “fogos de artifícios” que são utilizados para chamar atenção das pessoas por alguns minutos. As TDIC devem sim ser lúdicas, mas devem principalmente ser inseridas na estrutura da escola e nas suas práticas de ensino e aprendizagem.

É, a partir dessa infraestrutura tecnológica apresentada acima que se desenvolverá na escola uma pedagogia dos multiletramentos, no sentido de ações pedagógicas que têm como objetivo o desenvolvimento de uma capacidade de gerenciar os sentidos multissemióticos na leitura e na escrita a partir das TDIC [...]” (ROJO; BARBOSA, 2013; SILVA, 2016). Dessa forma, o trabalho com as TDIC deve buscar potencializar os sujei-

tos, emponderando-os (FREIRE, 1992, 2005) através da potencialização crítica por meio do letramento.

Destarte, como dito, trabalhar com a pedagogia dos multiletramentos é um modo de fornecer condições aos sujeitos de se desenvolverem criticamente a partir do uso das TDIC, uma vez que se torna produtor ativo, com espaço para opinar, além de desenvolver habilidades e competências para o exercício da vida acadêmica, profissional e social, aumentando as possibilidades de ascensão social.

REFERÊNCIAS

MATOS, J. F. A. **Os Multiletramentos e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação**: contribuições no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Orientadora: Profa. Esp. Jureia Maria Ferreira da Silva. Monografia (Licenciatura em Letras/Português). Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité, 2021.

ANECLETO, Ú. C. **Letramento escolar e cotidiano**: Análise de Experiências Sobre Práticas de Letramento a Luz da Crítica Cultural. Jundiá: Paco Editorial, 2014.

ANECLETO, Ú. C.; MIRANDA, J. D. O. Multiletramentos e práticas de leitura, escrita e oralidade no ensino de língua portuguesa na educação básica. **Revista Pontos de Interrogação**, Alagoinhas, v. 6, n. 2, p. 67-80, jul. Dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/viewFile/3295/2163>. Acesso em: 18 out. 2021.

ANTUNES, M. I. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, A. D. Gêneros Multimodais: mapeando pesquisas no Brasil. **Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 3, n. 5, p. 13-24, 2011. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1846/1686>. Acesso em 19 out. 2021.

BAHIA (Estado). **Resolução CEE nº 27/2020, de 25 de março de 2020**.

Diário Oficial do Estado da Bahia: Salvador, 2020a. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/homologadares272020.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2021.

BAHIA (Estado). **Resolução CEE nº 41/2020, de 22 de junho de 2020.** Diário Oficial do Estado da Bahia: Salvador, 2020b. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/RES412020.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2021.

BAHIA (Estado). **Portaria nº 1522/2021, de 30 de setembro de 2021.** Diário Oficial do Estado: Salvador, 2021.

BAHIA.BA. **Estudantes e familiares da rede estadual recebem novo crédito do programa Bolsa Presença.** Publicado em 10 jul. 2021. Disponível em: <https://bahia.ba/bahia/estudantes-e-familiares-da-rede-estadual-recebem-novo-credito-do-programa-bolsa-presenca/>. Acesso em: 19 out. 2021.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In: Estética da criação verbal.* 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação.** Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: Ministério da Educação. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.p. Acesso em 06 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544, de 16 de Junho de 2020.** Diário Oficial da União: Brasília, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 04 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 14.040/2020, de 18 de agosto de 2020.** Diário Oficial da União: Brasília, 2020b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm. Acesso em: 06 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020.** Diário Oficial da União: Brasília, 2020c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-

df&Itemid=30192 Acesso em: 06 mai 2021.

BRASIL. **Coronavírus:** Brasil. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 16 out. 2021.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** Vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CLARE, N. A. V. **Ensino de Língua Portuguesa:** uma visão histórica. Disponível em: <http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/23/idioma23a01.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias:** Um novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 15-25.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Técnicas de Pesquisa.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *In: Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LEVY, P. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais:** definição e funcionalidade. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf. Acesso em: 17 nov. 2018.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologia e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.

MORI, C. K. **Políticas públicas para inclusão digital no Brasil**: aspectos institucionais e efetividade em iniciativas federais de disseminação de telecentros no período 2000-2010. Orientadoras: Sousa, Nair Heloisa Bicalho de Corrêa, Elizabeth Nicolau Saad. Tese (Doutorado em Política Social): Universidade de Brasília: Brasília, 2011. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10560/1/2011_CristinaKiomiMori. Acesso em 18 out. 2021.

NOGUEIRA, M. G.; PADILHA, M. A. S. Cultura digital jovem: as TIMS invadem as periferias, e agora? *In: Revista Educação Temática Digital*. Campinas, vol. 16, n. 2, p. 268-286, mai./ago. 2014. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1319/pdf_72. Acesso em: 24.08.2019.

OLIVEIRA, N. A. A.; CAMPOS, F. M. Tecnologia na Educação: a aprendizagem da Língua Inglesa por meio da rede social *LiveMocha*. **Educação, Cultura e Comunicação**, Lorena, v. 4, n. 7, p.49-62, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.publicacoes.fatea.br/index.php/eccom/article/view/592>. Acesso em: 18 out. 2021.

PARDO, F. Epistemologias digitais, cibercultura e a construção de relatos pessoais multimodais no ensino e aprendizagem de língua inglesa. **As tecnologias digitais no ensino e aprendizado de línguas**, São Paulo, v. 20, n. 1, 2016. Disponível em: https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2016/08/VALENDO-epistemologia_digital_fernando_artigo-2_04.pdf. Acesso em: 18 out. 2021.

PELLANDA, Eduardo Campos. Comunicação móvel: das potencialidades aos usos e aplicações. *In: Em Questão*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 89-98, jan/jun. 2009.

PORTAL G1. **1 em cada 3 alunos tem problemas na conexão à internet ao tentar aulas on-line, diz Unicef**. Publicado em 30 jun. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/06/30/1-em-cada-3-alunos-tem-problemas-na-conexao-a-internet-ao-tentar-acompanhar-aulas-on-line-diz-unicef.ghtml>. Acesso em: 16 out. 2021.

PREZENSZKY, B. C.; MELLO, R. R. Pesquisa bibliográfica em educação: análise de

conteúdo em revisões críticas da produção científica em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 63, p. 1569-1595, out./dez. 2019.

RODRIGUES, R. B. **Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Recife: IFPE, 2016. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/413/2018/12/arte_tecnologias_informacao_comunicacao.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTCLAIR, D.; CHAVES, A. Letramento Multissemióticos: possibilidades de potencialização do ensino de Língua Materna no Ensino Médio. **Mediação**, Pires do Rio, v. 14, n. 1, p. 119-129, jan.-jun. 2019. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/7947/6849>. Acesso em 19 out. 2021.

SANTOS, R. P.; NASCIMENTO JÚNIOR, J. M. M.; DIAS, M. A. A. As dificuldades e desafios que os professores enfrentam com as aulas remotas emergencial em meio a pandemia atual. **Anais do VII Congresso Nacional de Educação**, Maceió, 15 a 17 de outubro de 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA2_ID3584_01092020172045.pdf. Acesso em: 18 out. 2021.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2002.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

SILVA, F. O.; BASTOS, A. S. **Tecnologias no Ensino da Língua Materna: locus** de interação e ludicidade. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/download/4583/1612>. Acesso em 18 out. 2021.

SOLTO, D.; CORTESE, T. T. P. Inclusão digital pós-pandemia: a Carta Brasileira para Cidades Inteligentes. **Jornal da USP**, São Paulo, 30 set. 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/inclusao-digital-pos-pandemia-a-carta-brasileira-para-cidades-inteligentes/>. Acesso em: 16 out. 2021.

SOUZA, J. P. Influência das Novas Tecnologias no Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa na Educação Básica. **Anais do I Congresso de Inovação em Arapiraca e do VII Seminário de Estágio**, Arapiraca, 18 a 22 de maio

de 2015. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/cipar/article/view/1967/1468>. Acesso em: 18 out. 2021.

UNICEF. Adolescentes e Jovens têm oportunidade de inclusão digital em comunidades do Rio de Janeiro e São Paulo. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/adolescentes-e-jovens-tem-oportunidade-de-inclusao-digital-em-comunidades>. Acesso em: 16 out. 2021.

O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E A (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR NA SOCIEDADE BRASILEIRA DO SÉCULO XXI

Andrei Ribeiro¹

Cláudia Maris Tullio²

INTRODUÇÃO

Em seu texto “Desafios e Perspectivas da pesquisa em Letras e Linguística na construção do Mercosul”, de 1999, José Luiz Fiorin inicia a discussão citando uma cena do filme *A Lista de Schindler*, de Steven Spielberg. Na cena em questão, diversos judeus encontram-se no processo de envio aos campos de concentração e devem organizar-se em duas filas: a dos trabalhos essenciais e não essenciais. Um deles se coloca na fila dos trabalhos essenciais, é questionado pelos soldados nazistas e lhes responde que é professor. Os soldados riem e, então, o mandam para a outra fila, isto é, a das atividades de menor importância para o funcionamento da sociedade. A cena evoca um sentido arrebatador e, também, indica

1 Graduado em Letras/Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Centro-Oeste e bolsista no Programa de Residência Pedagógica da mesma instituição. E-mail: ribeiroandrei14@gmail.com.

2 Doutora em Estudos da Linguagem (UEL). Atua como professora na Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO). É líder do grupo de pesquisa em Linguística Forense e pesquisadora no grupo de pesquisa Ensino de língua e literatura e no grupo de pesquisa Interfaces Língua e Literatura. Atualmente, está na função de Coordenadora do Curso de Letras, modalidade a distância da UNICENTRO. E-mail: claudiamaris@unicentro.br.

3 Um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso homônimo do autor do capítulo (RIBEIRO, 2022) orientado pela Profa. Dra. Cláudia Maris Tullio.

uma das motivações iniciais para o desenvolvimento desta pesquisa, visto que nos faz indagar se a importância e o tratamento atribuído ao professor e ao exercício docente na sociedade brasileira contemporânea diferem dos observados na obra fílmica citada.

Em certa medida, o que testemunhamos na atualidade é a mobilização de discursos que se aproximam em demasia da situação representada na obra de Spielberg e que, impulsionados pela alta polarização política, pela insatisfação com as posições ocupadas pelo Brasil em *rankings* educacionais e pela emergência de uma agenda neoliberalista e conservadora no país, desqualificam o professor e sua atuação no cenário educacional. Nessa via, movimentos como o Escola Sem Partido (ESP) caracterizam-se como mecanismos de grande eficácia na disseminação e reprodução desses discursos, ocasionando uma ruptura na forma como o professor é visto e/ou representado na sociedade brasileira e interferindo em suas práticas.

Criado pelo advogado Miguel Nagib, em 2004, o ESP estabelece como principal objetivo combater a doutrinação ideológica presente nas escolas brasileiras, sobretudo nas escolas públicas, posto que, de acordo com o movimento, é nesses espaços que professores se aproveitam da audiência de seus alunos para propagar ideias de determinadas correntes político-partidárias (BRASIL, 2019). Conforme Katz e Mutz (2017), de modo geral, o movimento pode ser subdividido em três momentos cruciais para seu desenvolvimento: um primeiro em que sua identidade ainda em construção procura por espaço na sociedade brasileira; um segundo em que passa a ser noticiado em diferentes veículos de informação e uma terceira fase iniciada em 2014, na qual, ao ser atualizado pelo então deputado Flávio Bolsonaro e apresentado na Assembleia Legislativa

do Rio de Janeiro, transforma-se no Projeto de Lei (PL) 2974/2014 (AVILA; CERNY; OLIVEIRA, 2018). É possível, ainda, delinear uma quarta fase, iniciada no ano de 2019, quando uma nova versão do texto foi redigida pela deputada Bia Kicis e este passou a ser o PL 258/2019 (CERIONI, 2019). O novo projeto mantém as mesmas premissas de suas versões anteriores, com o acréscimo de visar ao estudante o direito de gravar as aulas que assim desejar, “a fim de permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola” (BRASIL, 2019, p. 2).

Dessa forma, o movimento não só prioriza a formação oferecida pela família – e família, nesse contexto, subentende uma configuração predominantemente branca, heterossexual e cristã – como a coloca em conflito com aquela oferecida pelo Estado, na qual os valores familiares, religiosos e morais dos estudantes seriam rechaçados e colocados em disputa. Concomitantemente, os discursos mobilizados por seus defensores colocam a figura docente como principal responsável por esse processo e pela crise no cenário educacional, o que contribuiu para a (re)construção de sua identidade e para modificar as representações sociais que se faz e que se tem do professor na sociedade brasileira contemporânea.

Assim, partindo de uma abordagem bibliográfica que visa entrar em contato com outros escritos sobre a temática enfocada (LAKATOS; MARCONI, 2003) – o projeto de lei que instaura o ESP – e documental, por se debruçar sobre fontes de pesquisa primárias, o presente trabalho objetiva analisar como os discursos mobilizados, proferidos e disseminados pelo ESP promovem a (re)construção de identidades docentes já estabilizadas, ao mesmo tempo em que impulsionam novas

representações sobre o exercício docente e sobre o espaço escolar. Para isso, focalizaremos duas publicações vinculadas à página virtual do programa.

A análise se caracteriza como qualitativa, haja vista que se apoia em dados da realidade social, pretendendo sua interpretação e reflexão (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2003), de modo a impactá-la e permitir que a produção de conhecimento acerca da mesma temática se amplie. Entendemos que sua pertinência consiste em propiciar a reflexão a respeito da forma como tais discursos atravessam e operam sobre o corpo docente, regulando e limitando suas práticas e impactando a realidade social. Da mesma forma, consideramos que esta pesquisa pode contribuir para que as negativas representações sociais do educador sejam desconstruídas e para que projetos semelhantes ao ESP, apresentados em diversas casas legislativas do país, não transformem o processo de ensino-aprendizagem em uma atividade técnica e mecânica, reduzindo-se à simples transmissão de conteúdos.

Utilizamos como principal referencial teórico a teoria da Análise de Discurso Crítica (ADC), assentada nos estudos de Norman Fairclough (2016), Vieira e Macedo (2018), Ramalho e Resende (2019), além de outros estudiosos da área. Assentamo-nos, também, nos estudos de Thompson (2011) acerca da ideologia e de seus modos e estratégias de operação nas construções simbólicas, dentre as quais destacamos o discurso. Recorremos, ainda, aos trabalhos de Katz e Mutz (2017), Avila, Cerny e Oliveira (2018), Penna (2015) e outros, no que diz respeito à formulação, disseminação e ao controle que o ESP exerce sobre a atividade docente e sobre os corpos de professores e professoras.

ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA, IDEOLOGIA E HEGEMONIA: ENTRELAÇAMENTOS TEÓRICOS

A Análise de Discurso Crítica (ADC), cunhada pelo linguista britânico Norman Fairclough, caracteriza-se como uma das diversas vertentes dos estudos do discurso e preocupa-se tanto com a influência exercida pelas práticas sociais sobre a estrutura e conteúdo de textos quanto pela influência exercida por textos sobre as práticas sociais (VIEIRA; MACEDO, 2018). Desse modo, a teoria “ressalta o lugar da linguagem nas relações sociais e a linguagem como parte integrante de processos de mudança social [...] sempre em uma relação dialética: a linguagem atuando na mudança social e as mudanças sociais atuando na linguagem” (VIEIRA; MACEDO, 2018, p. 51). Em outras palavras, a ADC compreende o uso linguístico como uma maneira de ação historicamente situada, moldada pela estrutura social mas também constituinte desta (RAMALHO; RESENDE, 2019), na qual interesses particulares e ideologias são manifestadas através do discurso. Logo, o discurso se caracteriza “como momento irredutível da vida social” (VIEIRA; MACEDO, 2018, p. 57), como forma de interação e de ação sobre o mundo e sobre os outros (FAIRCLOUGH, 2016).

Inicialmente, Fairclough (2016) propôs um conceito tridimensional de análise discursiva, que englobava a análise da prática social, da prática discursiva e do texto. Todavia, após reformulações teóricas, o modelo tridimensional foi simplificado, tornando-se um modelo bidimensional no qual a prática discursiva deslocou-se para dentro da prática social (VIEIRA; MACEDO, 2018). Assim, o discurso passa a ser conceituado como um *momento da prática social* (RAMALHO; RESENDE, 2019), atrelado a outros momentos de igual relevância (GONÇALVES-

SEGUNDO, 2018). Isso implica identificar a articulação existente entre discurso e outros elementos na constituição das práticas sociais (RAMALHO; RESENDE, 2019) e entender que, “nesse sentido, ele [o discurso] irá incorporar as características e propriedades da prática” (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018, p. 81), evidenciando as relações de poder nela investidas e a maneira como se ancora na realidade social. Desse modo, a análise em ADC “parte da percepção de um *problema* que, em geral, baseia-se em relações de poder, na distribuição assimétrica de recursos materiais simbólicos em práticas sociais, na naturalização de discursos particulares como sendo universais [...]” (RAMALHO; RESENDE, 2019, p. 36; grifo das autoras).

Há dois pontos importantes a serem levantados nesse momento. O primeiro deles refere-se à própria noção de poder existente na ADC. Pensar em *poder* significa, também, pensar em *hegemonia*, pois os dois conceitos estão atrelados e é deles que decorrem as relações de dominação. O poder não configura uma categoria absoluta e cristalizada, pois é instável e pode ser invertido ou superado a partir da mudança social (VIEIRA; MACEDO, 2018). Além disso, de acordo com as mesmas autoras, é necessário levar em conta que o poder não surge e se manifesta a partir de um único sujeito, mas do conjunto de relações que se interpõem no corpo social, e sua instabilidade se dá a partir da relação dialética entre linguagem e sociedade – tal relação pode contribuir para a manutenção do poder, mas também pode desestabilizá-lo.

Em segundo lugar, o conceito de hegemonia, na mesma esteira de pensamento, não caracteriza uma ideia fixa e inabalável, pois também se encontra situado na relação linguagem-sociedade. Para Fairclough (2016), a hegemonia pode ser definida tanto como liderança quanto como dominação econômica, política, cultural e ideológica dentro das

sociedades. Isso se dá por meio do poder de classes economicamente definidas como fundamentais em articulação com outras forças sociais. O autor argumenta ainda que a hegemonia possibilita a construção de alianças e uma integração que supera ou mascara a dominação, através de concessões e/ou meios ideológicos que permitam seu consentimento. Hegemonia, portanto, pode ser entendida como “um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas, e ideológicas” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 127).

A partir do entendimento de tais categorias, a análise em ADC se desenvolve em torno de três níveis: eventos sociais, práticas sociais e estruturas sociais. Na primeira categoria, analisa-se o texto em conformidade com os seguintes itens: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual (VIEIRA; MACEDO, 2018; FAIRCLOUGH, 2016). Em seguida, passa-se ao nível das práticas sociais, ou seja, *o que as pessoas fazem* que acaba por envolvê-las em práticas discursivas. Neste caso, a atuação do professor no contexto escolar e seu impacto na vida dos estudantes e de suas famílias constitui uma *prática social*. Dentro dessas atividades pedagógicas, professores, pais de alunos e os próprios se envolvem na *prática discursiva* – em outras palavras, o “espaço” em que o discurso se manifesta e se materializa na forma de texto, cujas interpretações se darão a partir do lugar ocupado por seus consumidores (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018). Ou seja: as denúncias realizadas contra os professores, que tomam forma nas publicações que serão analisadas. Posteriormente, passa-se à análise da coerência presente no discurso, à forma como as ideias são expressas e defendidas, bem como à intertextualidade e à interdiscursividade, observando como o discurso

em questão retoma outros discursos, reformulando-os, legitimando-os ou refutando-os. Por último, na análise das estruturas sociais, as práticas sociais são analisadas a partir dos conceitos de hegemonia e ideologia (FAIRCLOUGH, 2016; VIEIRA; MACEDO, 2018).

Se pensar em poder implica pensar em hegemonia, a análise desta implica evocar o conceito de ideologia presente na ADC. Fairclough (2016) conceitua a ideologia como formas de construção/significação da realidade social, construídas e presentes em diversas dimensões das práticas discursivas e que contribuem para a produção, reprodução ou transformação de relações de dominação. Além disso, para o autor, a ideologia se manifesta na linguagem de muitos modos e há três pontos fundamentais para entendê-la: primeiro, ela tem existência material nas práticas discursivas; segundo, ela interpela e constitui os sujeitos e terceiro, os aparelhos ideológicos de estado (mídia, educação etc.) são marcos delimitados de luta social. Destarte, a ideologia contribui para a manutenção de relações de poder, mas também pode subvertê-las a partir da tomada de consciência.

Não obstante, o conceito de ideologia empregado na teoria advém dos estudos de Thompson (2011) e, uma vez que, para o autor, esta pode se manifestar em construções simbólicas a partir de alguns modos de operação, logo, atestamos que o discurso também é um lugar de manifestação de ideologias. Destacamos aqui, os modos de operação ideológica denominados legitimação e dissimulação. Na legitimação, relações de dominação são representadas como legítimas e dignas de apoio (THOMPSON, 2011; RAMALHO; RESENDE, 2019; VIEIRA; MACEDO, 2018). Dentro dela, existem algumas estratégias que permitem seu funcionamento, como a estratégia de racionalização, na qual se constrói “uma cadeia de raciocínio que procura defender, ou

justificar, um conjunto de relações, ou instituições sociais, e com isso persuadir uma audiência de que isso é digno de apoio” (THOMPSON, 2011, p.82-83).

O segundo modo de operação ideológica abordado nesta pesquisa denomina-se dissimulação, no qual relações de dominação são ocultadas, negadas ou obscurecidas (THOMPSON, 2011; VIEIRA; MACEDO, 2018), e que pode ser manifestada a partir da estratégia de eufemização. Assim, ações, instituições e posições sociais são reescritas, de modo a estabelecer impressões e valores positivos em uma audiência: “a supressão violenta do protesto é descrita como a ‘restauração da ordem’; a prisão ou campo de concentração é descrito como ‘centro de reabilitação’” (THOMPSON, 2011, p. 84), e assim por diante.

Fairclough (2016) argumenta que a ideologia presente em práticas discursivas pode se naturalizar, adquirindo um caráter de senso comum e tornando-se de grande utilidade para a hegemonia vigente. Também é necessário levar em conta que a ideologia não pode ser “lida” no texto, enquanto materialização do discurso, porque o texto adquire significação a partir dos sujeitos que o consomem, e é nas relações entre sujeitos que a ideologia se manifesta (FAIRCLOUGH, 2016). Em outras palavras, a ideologia pode ser verificada no evento discursivo completo, e não em momentos esparsos, como no caso do texto. Apesar de haver marcas e pistas de determinadas ideologias presentes em sua materialidade, identificá-las somente pela análise textual lhe confere um caráter reducionista, de modo que uma parcela da sociedade capaz de observar tais marcas ideológicas estaria imune aos seus efeitos, enquanto o restante da população se encontraria à mercê destes.

ESCOLA SEM PARTIDO, DOCÊNCIA E IDENTIDADE: ALGUMAS REFLEXÕES

Com o objetivo de combater a doutrinação ideológica na educação brasileira, idealizado em 2004, o ESP tem incitado diversas discussões em torno da educação, do papel desta e do papel dos agentes nela envolvidos dentro da sociedade brasileira. Em um longo percurso de desenvolvimento e reformulações, tornou-se o PL 258/2019, base para a confecção de projetos semelhantes em diversas casas legislativas do país.

Através dos princípios definidos pelo PL, observamos alguns pontos de fundamental importância na consolidação do ESP. Em primeiro lugar, o movimento enfatiza seu papel na proteção dos direitos individuais de cada estudante, de modo que “o seu conhecimento da realidade não seja manipulado, para fins políticos e pedagógicos, pela ação dos seus professores” (BRASIL, 2019, p. 4). Portanto, as proposições do PL em questão buscam assegurar que a educação oferecida pelo Estado esteja em conformidade com a educação oferecida pela família, a fim de que os conhecimentos escolares não se tornem incompatíveis àqueles que os alunos trazem consigo.

Logo, nessa perspectiva, o PL também se apresenta como uma alternativa aos problemas existentes na educação brasileira, discursivizando-se “como uma necessidade de proteção da escola e da família” (DALTOÉ; FERREIRA, 2019, p. 213) e, sobretudo, dos estudantes. E, se as instituições escolar e familiar estão em risco, a ameaça a ser combatida se materializa na figura do professor, visto que, de acordo com o movimento, estes utilizam o espaço escolar para disseminar seus ideais e posicionamentos particulares, além de propagar ideias de determinadas correntes político-partidárias (BRASIL, 2019).

Em resumo, atestamos então que a premissa básica em torno da qual o ESP se desenvolve é da neutralidade, seja na prática docente ou na própria configuração do espaço escolar. E neutralidade, nesse sentido, significa não abordar todo e qualquer assunto, ignorando as situações e os problemas que permeiam a realidade do alunado, para, nos dizeres do próprio PL, “prevenir a prática da doutrinação ideológica nas escolas e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (BRASIL, 2019, p. 4).

Todavia, ignorar as complexidades do mundo contemporâneo significa reduzir a atividade docente à transmissão de conteúdos, dando a ela um caráter mecânico e tecnicista, já amplamente criticado por estudiosos do campo educacional. Como resultado, temos no modelo de escola e de profissional proposto pelo ESP, o descarte das especificidades de cada contexto escolar e do intrincamento da formação identitária de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, quer sejam professores, quer sejam alunos.

Se as notáveis transformações ocorridas nas atuais sociedades empreendem a ampliação de sistemas de significação e de sistemas de representação social, é esperado que empreendam também a ampliação das identidades (HALL, 2019). Portanto, os sujeitos do contemporâneo não mais possuem uma identidade fixa, mas uma celebração identitária móvel, que se reinventa constantemente à medida que estes são interpelados por esses novos sistemas de representação e de significação cultural, por ideologias e discursos diversos (HALL, 2019). Assim, pensar nas categorias “professor” e “aluno”, nos dias atuais, não exprime posições definidas e cristalizadas. O professor não mais detém todo e qualquer conhecimento e o aluno, por sua vez, não se caracteriza como mero receptáculo de informações; o processo de ensino-aprendizagem

se constrói de maneira conjunta, através da mediação do professor e das contribuições do aluno.

Nesse sentido, percebemos certo conflito entre a atividade docente e as proposições do ESP. São inúmeros os trabalhos que se debruçam sobre isso e, mesmo orientados por diferentes concepções teóricas e metodológicas, convergem para um ponto em comum que consiste no controle e na regulamentação da prática docente (KATZ; MUTZ, 2017; AVILA; CERNY; OLIVEIRA, 2018; DALTOÉ; FERREIRA, 2019). Como resultado, o corpo docente torna-se objeto de disputa, sendo discursivizado e representado de formas essencialmente negativas. Esse processo acaba por instaurar o que Penna (2015) chama de ódio ao professor, no sentido mais amplo do termo. De acordo com o autor, o que entra em disputa é a aptidão profissional do professor, pois “se estes fossem percebidos como detentores de um saber profissional, que os permitiria qualquer intervenção pedagógica que considerasse necessária, este tipo de limitação não se justificaria” (PENNA, 2015, p. 296).

Tal percepção acerca das ações do professor, além de corroborar as negativas representações deste e do espaço escolar, coloca em xeque sua formação. Situando todos os níveis de ensino num mesmo patamar, movimentos e projetos de lei, sob a ótica do ESP, instauram o julgamento de que a manipulação e a doutrinação ideológica se estabelecem em todas as etapas da educação, da escola à universidade, reproduzindo um ciclo constante de novas manipulações. Em outras palavras, os professores que hoje doutrinam e manipulam seu alunado só o fazem porque também foram vítimas da mesma corrupção. Destarte, surge a insegurança em relação à formação de jovens e crianças, tornando necessária a intervenção de legislações que coloquem educadores e educadoras sob vigilância, analisando e controlando suas ações – pelo bem-estar de todos e da nação.

A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE PERANTE OS DISCURSOS DO ESP

A partir do panorama desenhado, nos propomos a analisar duas publicações vinculadas à página virtual do ESP, a fim de refletir como os discursos proferidos operam sobre a atividade e sobre o corpo docente. As duas publicações não serão analisadas integralmente, mas o recorte realizado nos permite uma ampla visão sobre os ideais defendidos. A primeira delas intitula-se “Mãe de aluna relata doutrinação, *bullying* e alienação parental em escola particular de Macapá – AP” e foi publicada em 04 de agosto de 2020. A publicação traz o relato de uma mãe cuja filha estaria sofrendo práticas de doutrinação ideológica em uma escola particular de Macapá. Conforme o relato, a aluna, ao ingressar no ensino médio em 2018, ano eleitoral, notou que “se quisesse ser aceita na escola particular classe média alta, tinha que concordar com a opinião dos professores. Alguns mais explícitos e outros mais sutis, 99% deles eram de esquerda e negavam que o comunismo existia.” (NAGIB, 2020, s.p.).

O primeiro ponto ao qual devemos nos atentar é o contexto ao qual a depoente se refere. O ano de 2018 foi marcado por intensa polarização política e é natural que discussões desse cunho chegassem ao espaço escolar. Negar a discussão de elementos caros à realidade social do aluno é negar, também, sua formação. A própria Base Nacional Comum Curricular pontua que é papel da educação básica utilizar os conhecimentos historicamente constituídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender, explicar e transformar a realidade, de modo a torná-la mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017). Logo, a abordagem do que ocorre na sociedade, dentro da sala de aula, propicia o exercício da democracia e da ampliação de conhecimentos e de visão de mundo, tanto de alunos quanto de professores.

Em segundo lugar, é pertinente observar quem são os agentes envolvidos na prática discursiva da qual o texto é resultado. Assim, temos a) a mãe da aluna que realiza a denúncia por meio do depoimento; b) o advogado Miguel Nagib, responsável por disseminar o depoimento na página do ESP; c) a aluna vítima de doutrinação; d) os demais alunos da escola e, e) os professores doutrinadores. Percebemos, ainda, que os únicos participantes da prática cuja voz é ouvida são Miguel Nagib e a mãe da aluna, tendo o primeiro maior destaque, pois a denúncia só vem a público por seu intermédio. Desse modo, sabemos que o discurso não se materializa de forma transparente, mas vem investido de uma percepção de mundo determinada que o representa de modo muito particular.

Tendo a prática discursiva em mente, se nos atentarmos ao período composto que abre o depoimento, também percebemos algumas questões relevantes para nossa análise. Entendendo que toda oração e, por consequência, todo período é multifuncional, isto é, vai além do objetivo meramente comunicacional (FAIRCLOUGH, 2016) observamos que, ao demarcar o fato de a filha dever se *adequar à opinião dos professores para ser aceita na escola*, o depoimento instaura sentidos singulares acerca do papel docente. Em primeiro lugar, faz entender que opiniões divergentes à do docente não são aceitas nas salas de aula, o que é um equívoco. O respeito à diversidade, seja ela de opinião, de credo, de gênero, entre outras, é pilar basilar da atividade do professor e da ética de sua atuação. Além disso, a construção linguística também coloca o docente em uma posição de destaque, como aquele que *impõe* opiniões, posicionamentos e outros pontos, enquanto a aluna é descrita como uma figura passiva.

Nesse ponto, cabe recuperar a noção de que “identidades sociais são construídas [e contestadas] por meio de classificações mantidas

pelo discurso” (RAMALHO; RESENDE, 2019, p. 34), ou seja, ao mesmo tempo em que deposita no professor esse caráter impositivo, concebe a aluna – e os demais alunos – “como a ‘parte mais fraca’ na relação de aprendizado” (AVILA; CERNY; OLIVEIRA, 2018, p. 255), desconsiderando seu papel ativo nessa mesma relação. Além do mais, a escolha vocabular feita pela depoente ao argumentar que *99% dos professores eram de esquerda* também instaura determinados sentidos. Ser de esquerda, nesse contexto, assume uma significação pejorativa que significa, essencialmente, um risco à educação da aluna e ao regime democrático da escola. A mãe também relata que, ao tentar argumentar sobre “o que ocorreu em 64, [a aluna] era interrompida como quem estava falando uma aberração” (NAGIB, 2020, s.p.), que “o professor jogava o tema pra turma e começava o massacre público” (NAGIB, 2020, s.p.) e, ainda, que os professores induziam os alunos a “abraçarem a causa de ‘minorias’ e serem contra o capitalismo” (NAGIB, 2020, s.p.).

Mais uma vez, as atitudes do professor são questionadas. Grande parte das famílias têm ciência de que o conhecimento adquirido na escola é sistematizado, pautado em evidências históricas e científicas que permitem ao alunado vislumbrar outras possibilidades para além do senso comum. Quando o professor *joga o assunto para a turma*, o que ocorre é justamente esse movimento de debate e ampliação dos horizontes. De fato, cabe ao professor realizar esses procedimentos de maneira adequada, não rechaçando a visão do aluno, mas auxiliando-o a compreender os outros lados de uma mesma história. Quando a depoente emprega o vocábulo *massacre* como uma metáfora ao debate realizado, evoca mais uma vez a significação de que o professor é uma figura maléfica e ameaçadora, visto que a metáfora não é apenas um artifício estilístico, mas uma maneira de construir e representar a realidade de determinada

forma (FAIRCLOUGH, 2016) – nesse caso, dando a entender que o professor orquestrava o ataque contra uma aluna cujas opiniões eram diferentes das dos demais.

Ademais, o emprego de *aspas* em *minorias* e a construção *serem contra o capitalismo* também são muito sugestivas. No primeiro caso, coloca em disputa a ideia do que seriam minorias e da relevância de se apoiar suas causas, denotando certa ironia em seu emprego dentro da oração. No segundo, reduz uma discussão ampla a algo determinista e evidencia as inconsistências do PL. Ora, em seus dizeres, ao abordar questões de cunho político, sociocultural ou econômico, o professor deveria apresentar “aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria.” (BRASIL, 2019, p. 3). Enquanto limita e questiona a atuação do professor – principalmente em relação a temas de urgência social – este desconsidera que suas proposições não foram discutidas com os setores da sociedade civil ou com o setor educacional, “visto que são frutos autorais de parlamentares que em nada se vinculam à Educação e estão colocando seus direitos ligados ao Poder Executivo para legislar em causa obtusa” (AVILA; CERNY; OLIVERIA, 2018, p. 256).

Logo, na perspectiva do ESP, ser “contra” o capitalismo significa reconhecer as falhas e as desigualdades que lhe perpassam, ponto a ser fundamentalmente discutido em todas as etapas do ensino e que pode colocar em risco o poder hegemônico de determinados grupos sobre outros a partir de seu entendimento. É dever do professor apresentar os fatos e mediar as discussões para que o aluno tome ciência de tais aspectos e, de forma autônoma, posicione-se diante dessas questões.

O depoimento prossegue com o relato de um episódio em que determinado professor se revelou contra o presidente da república, Jair Messias Bolsonaro, argumentando que este destruiria o Brasil. É notável a escandalização que permeia o relato, como se o professor não devesse se posicionar, como se não fosse um ser singular com sua própria formação identitária complexa, seus próprios interesses, interpelado por diferentes discursos e ideologias. O que nos parece é que a identidade docente desejável advinda das proposições do PL caracteriza um ser uniforme, cristalizado, incapaz de ser afetado pelos mundos culturais exteriores ao seu (HALL, 2019) e que só se constitui como professor no momento em que se relaciona com seus alunos. Ignora-se, portanto, que o “ser professor” se constrói num complexo percurso de identificação, assimilação e entendimento de sua significância no mundo (IZA *et al*, 2014). Nessa perspectiva, o que se espera é uma padronização do corpo e da atuação docente, mesmo que cada educador se encontre em um contexto específico demarcado por suas próprias questões.

No momento seguinte, a mãe argumenta que, em uma reunião de pais, “disse à diretora que minha filha teve uma criação conservadora e que eu exigia que fosse respeitada em sala de aula e falei que é inadmissível um professor desrespeitar o chefe máximo de uma nação [...]” (NAGIB, 2020, s.p.). O emprego do adjetivo *conservadora* sucedido do substantivo *criação* nos fornece subsídios para compreender a linha de argumentação seguida no depoimento. Num breve movimento de recapitulação, lembramo-nos de que *conservador*, enquanto adjetivo, recebeu uma carga semântica ímpar a partir do cenário eleitoral de 2018. O que acompanha o adjetivo é o ideal de defesa dos valores familiares e religiosos – e, nesse sentido, pensemos em famílias predominantemente brancas, cristãs,

heterossexuais e economicamente privilegiadas⁴ (BRASIL, 2013). Além disso, o *que* empregado na função de pronome relativo concatena e agrega novas ideias, enfatizando a indignação da depoente para com o professor.

Depois disso, ela revela que a filha está prestes a ingressar na universidade, desejando cursar pedagogia. No entanto, “[ela] diz que não tem condições emocionais de suportar a doutrinação nesse curso e por isso vai preferir alguma área da saúde” (NAGIB, 2020, s.p.). Percebemos que o pronome demonstrativo *nesse* especifica que a dita doutrinação acontece no curso de pedagogia, mas não na área da saúde, demarcando, portanto, espaços bem definidos nos quais tais embates ideológicos aconteceriam.

Posteriormente, ela expressa que a filha não se deixou influenciar, mas “se ela estivesse com a cabeça virada e se tivesse se tornado comunista, eu não me cansaria e só teria sossego até excluir o último militante de sala de aula” (NAGIB, 2020, s.p.). A locução verbal *tivesse se tornado* cristaliza o sentido do depoimento e de toda argumentação realizada até então, pois a coloca como um *objetivo* a ser alcançado pelo professor. Não obstante, ao dizer que *perseguiria até o último militante da sala de aula*, desvela outra incongruência na filosofia do PL: enquanto exige que o professor não favoreça, prejudique ou constranja seus alunos “em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas” (BRASIL, 2019, p. 1), empreende uma caça às bruxas, intimidando aqueles que se encontram à margem de um pensamento hegemônico vigente. Portanto, a neutralidade amplamente cobrada constitui uma prática unilateral que prioriza determinadas ações e debates em detrimento de outros.

4 Analogamente ao desenvolvimento do ESP, o PL 6583/2013, ou “Estatuto da Família”, como ficou conhecido, buscava estabelecer uma única configuração familiar como parâmetro nacional. Daí a estreita relação entre a defesa familiar proposta pelo ESP e valores essencialmente conservadores.

Por fim, a depoente conclui:

Meu depoimento é de uma escola particular. Nem posso imaginar o que acontece numa escola pública. [...] Militantes travestidos de professores passam horas fazendo alienação parental, colocando filhos contra os pais. [...] Antes, queríamos tirar nossos filhos das ruas para livrá-los das drogas e das más influências. Achamos que a escola é um lugar seguro, mas com a doutrinação, se torna tudo de mais degradante. Eles estão aliciando os nossos filhos para usá-los como idiotas úteis. (NAGIB, 2020, s.p.).

Novamente, o discurso demarca um espaço específico de luta ideológica: a escola pública. Se em uma escola na qual os professores devem se adequar à iniciativa privada práticas de doutrinação comumente acontecem, em uma instituição pública, na qual a autonomia profissional é relativamente maior, é de se pensar que isso ocorra em demasia. Adjetivando os professores como *militantes travestidos* que realizam alienação parental, o discurso os coloca novamente no centro de uma maquinação maléfica cujos fins não foram definidos pela denúncia. Na sequência, representa o espaço escolar como um local de risco iminente e conclui o depoimento retomando a declaração proferida por Jair Messias Bolsonaro, em 15 de setembro de 2019, na qual se referiu aos estudantes que participavam de manifestações contra o bloqueio de verbas do Ministério da Educação como *idiotas úteis* (SIMÕES, 2019).

Na mesma direção, nos propomos agora a analisar os recortes da segunda publicação selecionada para esta pesquisa. Intitulada como “Liberdade de expressão x Liberdade de ensinar: o conflito por trás da chamada ‘doutrinação ideológica’” e publicada em 12 de fevereiro de 2020, a publicação expõe um texto redigido pelo advogado Heryck Costa. O autor objetiva discorrer sobre as diferenças basilares entre a liberdade de expressão e a liberdade de ensinar, demonstrando como uma não deve

interferir na outra. Contextualizando o leitor acerca de suas finalidades, ele inicia sua tese evocando a noção de *doutrinação ideológica* assim como a publicação anterior. Também se propõe a argumentar sobre as diferenças entre a *liberdade de expressão* e a *liberdade de ensinar* a partir da Constituição Federal de 1988 e, considerando que se trata de um advogado, isso lhe confere certa autoridade no assunto.

Citando o item IX do Artigo 5º da Constituição Federal de 1988, ele define a liberdade de expressão como “o direito do cidadão de expor as suas ideias independentemente de censura ou licença” (COSTA, 2020, s.p.). Em seguida, define a liberdade de ensinar, assinalando que “por outro lado, a liberdade de ensinar é aquele direito conferido ao professor no exercício da profissão, garantindo-lhe poderes para lecionar sem limitação doutrinária ou ideológica” (COSTA, 2020, s.p.), de acordo com o Artigo 206º, item II, do mesmo documento. O conectivo empregado no início da segunda definição (*por outro lado*) já nos dá dimensão de uma relação de contraste entre os direitos abordados pelo autor. Feitas as devidas definições, ele se questiona “Em sala de aula, o professor munido de liberdade de ensinar também possui liberdade de expressão?” (COSTA, 2020, s.p.) e, em seguida, conclui: “Analisando friamente as definições apresentadas, a resposta que parece ser mais razoável é *NÃO*” (COSTA, 2020, s.p., grifo do autor).

Eis um ponto básico sobre o qual a maioria dos professores têm conhecimento. Contudo, para aqueles cujas dimensões do processo de formação docente não são claras, tal informação adquire uma relevância tremenda e, se considerarmos que a maior parte dos defensores e dos proponentes do PL se inserem nessa categoria, a informação adquire contornos ainda mais expressivos. Temos, portanto, os agentes da prática discursiva evidentes: a) o advogado que redige o texto e que traz essas

questões à luz; b) o professor que deve ter em mente que sua *liberdade de ensinar* não se confunde com sua *liberdade de expressão* e c) pais, alunos e o restante da comunidade escolar, vítimas da doutrinação ideológica que acontece quando os dois direitos citados não ficam claros o bastante.

De modo geral, o artigo de Heryck Costa constrói relações de interdiscursividade sólidas com a publicação anteriormente analisada e com outros escritos do ESP. Em outras palavras, “o texto responde, reacentua e retrabalha textos passados e, assim fazendo, ajuda a fazer história e contribui para processos de mudança mais amplos, antecipando e tentando moldar textos subsequentes” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 140-141). Isso acontece quando o texto de Costa apresenta possíveis razões para a doutrinação ideológica existente no ensino brasileiro, argumentando que decorre da confusão entre a liberdade de expressão e a liberdade de ensinar.

Desse modo, o significado que advém de *liberdade* é investido de ideologia e acaba por instaurar uma espécie de “conceito cultural” do exercício docente (FAIRCLOUGH, 2016). Isto é, o professor que não se restringe à transmissão de conteúdos e que se posiciona diante das demandas sociais é justamente aquele que doutrina seus alunos, aquele que goza de *liberdade*. E, rememorando os argumentos da publicação anterior, que em muito se assemelham aos de Costa, percebemos que a perspectiva adotada pelo ESP é muito ambivalente, pois para que a escola seja plural e garanta o livre aprendizado dos alunos, é preciso cercear a atividade docente e prescrever-lhe formas de ser e de agir (KATZ; MUTZ, 2017).

Costa (2020, s.p.) continua, discorrendo que “muitas vezes os alunos não comungam das mesmas ideias que estão sendo transmitidas, mas, em razão de a permanência em sala ser obrigatória, não possuem outra

opção senão a de ouvir atentamente o que é dito”, voltando à concepção de aluno tão divulgada pelo PL, reduzindo-o a uma tábula rasa na qual as informações são inseridas e cuja passividade impede qualquer tipo de atuação ativa. Isso fica muito evidente quando o autor demarca que os alunos *não possuem outra opção* além de ouvir o que está sendo dito. Ele prossegue, dizendo que o professor, enquanto funcionário público, deve manter-se neutro diante de seu exercício profissional e cita novamente a Constituição Federal de 1988. Voltando o olhar ao relato da mãe de Macapá, percebemos que a neutralidade defendida não é imparcial; ao contrário: quando se fala das desigualdades do regime capitalista, das causas de “minorias”, de relações conflituosas ou desiguais de gênero, de demandas sociais caras ao desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, os temas são colocados num único recipiente sob o rótulo assustador de *doutrinação ideológica*.

E, numa leitura mais cuidadosa, observamos que nenhuma das publicações define a prática de doutrinação ideológica de maneira objetiva, restringindo-se a adjetivos que atestam seu caráter prejudicial ao desenvolvimento do aluno. Recuperando a noção de ideologia como significação da realidade social constituída nas diversas dimensões das práticas discursivas (FAIRCLOUGH, 2016), fica visível que, da maneira como realiza sua batalha contra a doutrinação ideológica, o PL faz um movimento muito similar. Deslocando da escola seu papel fundamental de formação de sujeitos (auto)conscientes, o movimento e o PL priorizam um pensamento hegemônico e impossibilitam a mudança social. Se o professor, no exercício de sua função, não permite ao aluno o reconhecimento dos problemas que o rodeiam, contribui para que o poder hegemônico vigente se perpetue em concessões políticas e de direitos.

Desse modo, a cadeia de raciocínio elaborada pelos discursos proferidos pelos defensores do ESP mantém uma ideologia que reproduz os mesmos discursos e os legitima, em um ciclo constante. Não obstante, essas estratégias contribuem para que a dominação exercida sobre o corpo docente torne-se digna de apoio (THOMPSON, 2011), necessária para o livre pensar e agir de seus alunos. Quando descreve o professor como *doutrinador e militante travestido*, os sentidos se alteram e os profissionais da educação não mais são vistos como peças fundamentais na formação de cidadãos, mas como ameaças concretas que precisam ser combatidas pela força da lei.

Ademais, a imprecisão dos conceitos trazidos por esses discursos também ofusca suas reais intenções, inserindo-se naquilo que Thompson denomina dissimulação. Assim, as relações de dominação sobre o professor se estabelecem e se sustentam “pelo fato de serem ocultadas, negadas ou obscurecidas, ou pelo fato de serem representadas de uma maneira que desvia nossa atenção” (THOMPSON, 2011, p. 83). Resumindo, o ESP rotula a prática docente como doutrinária para cerceá-la, controlá-la e impedir que o *status quo* se altere. Não obstante, através de uma estratégia de eufemização (THOMPSON, 2011), o movimento e o PL mascaram a retirada de discussões fundamentais do espaço escolar sob o signo da *neutralidade*. Neutralidade essa que, como já assinalado, sempre pende mais para um dos lados, mas que é suficiente para gerar valores positivos em seus defensores e justificar a existência do PL.

Por fim, Costa declara que o professor não possui liberdade de expressão durante suas práticas e conclui dizendo que “Na realidade, o que deve ser feito é uma abordagem imparcial que forneça ao estudante mais do que uma única corrente doutrinária, e este, por sua vez, decidirá por si só qual delas irá aderir.” (COSTA, 2020, s.p.). Seu

último argumento não apresenta nada além do que realmente ocorre no exercício docente: a mediação para que o aluno se torne um sujeito autônomo, dotado de consciência crítica para agir e realizar suas próprias escolhas. Como se vê, o ideal de manter-se *imparcial* a fim de combater uma possível doutrinação ideológica que sequer tem uma definição precisa, já se caracteriza como uma ação mobilizada e perpetuada por evidente parcialidade.

ENCERRANDO O CAPÍTULO

Através da presente pesquisa, refletimos como o movimento Escola Sem Partido e o PL 258/2019 reestruturaram a atividade docente de maneira expressivamente negativa. Ignorando o processo de formação e desenvolvimento docente, entende-a como mera sistematização de conteúdos, alavancando uma educação bancária (FREIRE, 2019, p. 80-81), na qual os conhecimentos “são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação.”.

Com definições imprecisas e ineficazes, insere as discussões de relevância social e formativa na rubrica da “doutrinação ideológica”, mas não descreve de forma satisfatória como essa prática ocorreria e quais seriam os seus fins. Analisando duas publicações selecionadas, em diálogo com o PL, percebemos que seus defensores propagam as mesmas ideias desbotadas e sem qualquer clareza. Dispostos a proteger seus filhos e seus valores, estes sujeitos veem na figura do professor a personificação de um algoz malevolente e passam a representá-lo como algo a ser combatido. Igualmente, tais discursos também acabam por exercer um controle visceral sobre o corpo docente que não assume a identidade desejável

por eles disseminada, pois seus efeitos causais propiciam a mudança de crenças, atitudes e valores (VIEIRA; MACEDO, 2018). A escola se torna um espaço de vigilância, de domínio e de construção de um sujeito que seja útil à hegemonia vigente, mas não a conteste (FOUCAULT, 2014), um corpo controlado pelo poder investido na prática discursiva, um corpo adestrado (VIEIRA; MACEDO, 2018). Como resultado, deslocam-se do papel docente atividades fundamentais ao mesmo tempo em que se atribuem novas, moldando-o para que auxilie na manutenção da ordem e desestabilizando as possibilidades de formulação de uma identidade docente reflexiva.

Avila, Cerny e Oliveira (2018), retomando um levantamento realizado pela plataforma Educação & Participação, assinalam que, em 2016, cerca de 19 estados brasileiros possuíam projetos de lei semelhantes em processo de formulação, tanto a nível estadual quanto municipal. Isso nos faz refletir sobre a condição da educação brasileira e sobre os impactos desse cenário.

A tomada de consciência de que numa escola como a proposta pelo ESP “não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador” (FREIRE, 2019, p. 96) é o primeiro passo para perturbar essas iniciativas. Por fim, é necessário, também, a percepção de que não há nada mais doutrinário, ideológico e partidário do que uma escola sem partido.

REFERÊNCIAS

- AVILA, S. L.; CERNY, R. Z.; OLIVEIRA, E. A. S. A docência perante o projeto de lei “Escola Sem Partido”. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 3, p. 250-266, set/dez. 2018.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes Limitada, 2003.
- BRASIL. **Anteprojeto de Lei Federal que institui o “Estatuto da Família”**. Câmara Legislativa. 2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_ostrarintegra;jsessionid=47FC186CDB5C27E515DF6EEB0712A562.proposicoesWeb2?codteor=1398893&filename=Avulso+-PL+6583/2013. Acesso em: 13 fev. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 fev. 2022.
- BRASIL. **Anteprojeto de Lei Federal que institui o “Programa Escola Sem Partido”**. Escola Sem Partido. 2019. Disponível em: <http://escolasempartido.org/anteprojeto-lei-federal/>. Acesso em: 04 mar. 2021.
- CERIONI, C. O que mudou no novo projeto do Escola sem Partido. **Exame**. 06 fev. 2019. Disponível em: <https://exame.com/brasil/o-que-mudou-no-novo-projeto-do-escola-sem-partido/>. Acesso em: 13 fev. 2022.
- COSTA, H. Liberdade de expressão x Liberdade de ensinar: o conflito por trás da chamada “doutrinação ideológica”. **Escola Sem Partido**. 12 fev. 2020. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/liberdade-de-expressa%cc%83o-x-liberdade-de-ensinar-o-conflito-por-tras-da-chamada-doutrinac%cc%a7a%cc%83o-ideologica/>. Acesso em: 13 fev. 2022.
- DALTOÉ; A. S.; FERREIRA, C. M. Ideologia e filiações de sentido no Escola Sem Partido. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 19, p. 209-227, 2019.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: Editora UnB, 2016.

FIORIN, J. L. Desafios e perspectivas da pesquisa em Letras e Linguística na construção do Mercosul. **Boletim da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN)**, Fortaleza, v. 24, p. 9-29, 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. Discurso e prática social. *In*: BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. M.; MELO, I. F. (Orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

IZA, D. F. V. *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

KATZ, E. P.; MUTZ, A. S. C. Escola sem partido – produção de sentidos e disputas em torno do papel da escola pública no Brasil. **Educação Temática Digital**, Campinas, n. esp., v. 19, p. 184-205, jan./mar. 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NAGIB, M. Mãe de aluna relata doutrinação, bullying e alienação parental em escola particular de Macapá – AP. **Escola Sem Partido**. 4 ago. 2020. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/mae-de-aluna-relata-doutrinação-bullying-e-alienação-parental-em-escola-particular-de-macapá/>. Acesso em: 12 fev. 2022.

PENNA, F. Sobre o ódio ao professor: entrevista com Fernando Penna. **Movimento: revista de educação**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, p. 294-301, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32570/18705>. Acesso em: 12 fev. 2022.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso crítica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

RIBEIRO, A. **O movimento Escola Sem Partido e a (re)construção identitária do professor na sociedade brasileira do século XXI**. Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Maris Monografia (Licenciatura em Letras/Português). Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2022.

SIMÕES, E. Estudantes que protestam nesta 4ª-feira são “idiotas úteis” e “imbecis”, diz Bolsonaro. **Extra**. São Paulo: 15 mai. 2019. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/brasil/estudantes-que-protestam-nesta-4-feira-sao-idiotas-uteis-imbecis-diz-bolsonaro-23667558.html>. Acesso em: 12 fev. 2022.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VIEIRA, J. A.; MACEDO, D. S. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. In: BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. M.; MELO, I. F. (Orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

AUTOR E SUJEITO DE PESQUISA: AS MEMÓRIAS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO

Eunice Oliveira de Sena¹

Janine Fontes de Souza²

INTRODUÇÃO

TEMPO, VIDA E PARTILHA...

Atualmente vivemos um momento que se configura pela reelaboração de velhos conceitos e a criação de outros novos, na perspectiva de contemplar as várias possibilidades que emergem com o novo paradigma. Sabemos hoje que a questão da identidade não deve mais ser pensada e desejada como um “eu coletivo” capaz de estabilizar, fixar ou garantir o pertencimento cultural ou uma unidade imutável que se sobrepõe a todas às outras diferenças. As identidades não são nunca unificadas, são cada vez mais fragmentadas e construídas multiplamente ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou serem antagônicas.

1 Graduada em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas pelas Universidade do Estado da Bahia-*Campus* XIV. E-mail: nyce.senna@hotmail.com.

2 Doutora e Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Professora da Universidade do Estado da Bahia-*Campus* XIV, atuando na área de Estágio em Letras- Português. E-mail: nine_fontes@yahoo.com.br.

3 Um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso homônimo da autora do capítulo (SENA, 2021) orientado pela Profa. Dra. Janine Fontes de Souza.

Gallego (2010) destaca o papel desempenhado pela dimensão temporal nos relatos autobiográficos, observando a rede que se tece em torno das imagens concebidas acerca das temporalidades que atravessam o sujeito no seu cotidiano e que se organizam em dois níveis de estruturação: os tempos macrossociais, que são marcados por uma escala de coletividade, relacionada ao funcionamento de uma organização; e os tempos microssociais, formados pelas interações cotidianas que cada sujeito articula em seu modo de vida.

Ao ser transposto na narrativa, o tempo adquire um caráter social que se evidencia diante do cronológico, por transportar para a narrativa o movimento aspiralar de ciclos menores, contidos em ciclos maiores, que se complementam continuamente e que inauguram novas temporalidades, criando uma nova ordem, como explicita a autora a seguir:

Ao se narrar, é criada uma nova ordem, uma cronologia própria ancorada nos marcos sociais. Estabelecem-se relações, abre-se uma brecha entre o aqui e agora e o tempo da narrativa antes mesmo do início da narrativa oral ou escrita. Nesse momento, há um retorno, descobertas, redescobertas, ressignificações, portanto, não se trata somente de adicionar o passado de alguém, mas as representações criadas pelo sujeito sobre suas vivências. (GALLEGO, 2010, p. 30-31).

Nesse sentido, o que interessa, de fato, à narrativa autobiográfica não é a reprodução do passado em si, mas os efeitos de sentido que esse passado ao ser evocado no presente pode fornecer ao sujeito que o narra. Assim, é possível reconhecer os imbricamentos entre memórias, tempos e narrativas, no movimento aspiralar que os reúne em ciclos complementares a produzir novas ordens, novas temporalidades e novas formas de tradição. A narrativa é o lugar onde memórias, tempo(ralidades) e identidades se encontram marcando a produção de uma história que se coloca

contra o historicismo totalitário que inviabiliza as buscas pessoais de sentido. Ao narrar sua própria história de vida, o sujeito assume o lugar de criador dos próprios sentidos.

Como afirma Pineau e Le Grand (2012, p. 111):

Querer fazer da sua própria vida uma história, é querer ter acesso à historicidade, à construção pessoal de sentidos a partir dos sentidos estabelecidos, dos não-sentidos e dos contra-sensos que escandem e balizam a experiência vivida dos intervalos, nascimento e morte, organismo e meio ambiente.

Nesse sentido, a produção da narrativa onde o sujeito produz sua história de vida, torna-se um lugar privilegiado de construção de sentidos, uma vez que, ao se debruçar sobre as ações do passado, a partir do que está presente, inaugura-se um outro modo de construir historicidade, centrado na percepção e na elaboração do sujeito que se narra. Por isso, destaca-se a importância do Memorial de Formação como elemento que possibilita uma ampla reflexão entre as dimensões da subjetividade e da formação profissional.

MEMORIAL DE FORMAÇÃO: UM GÊNERO ACADÊMICO⁴

Carrilho (2007) considera que as histórias de vida presentes em memórias de formação são importantes não apenas por possibilitar que se conheça o educador de um ponto de vista histórica, mas muito mais por “constitui também uma bela e eficiente maneira de dar uma

⁴ A coautora do capítulo foi professora orientadora da monografia da autora (SENA, 2021) que foi um memorial de formação, por isso que, a partir daqui, o texto assume um caráter pessoal no qual se usa a primeira pessoa. Optou-se por não modificar para conservar as experiências narradas.

contribuição para o entendimento dos processos formativos no campo da docência” (CARRILHO, 2007, p. 84). Na mesma linha, Maria da Conceição Passeggi (2008) afirma:

A escrita do memorial democratiza as narrativas de fatos memoráveis, substituindo o personagem ilustre, o notável, pelo narrador-autor que se coloca em cena como herói de sua própria história, inserindo sua vida intelectual no conjunto da vida científica da academia. Finalmente, a escrita do memorial populariza a autoria pela inscrição de autores não consagrados no discurso acadêmico canônico (PASSEGGI, 2008, p. 37).

Fica demonstrado que o gênero memorial de formação começa a ganhar espaço nos meios universitários, uma vez que desobjetiva os textos científicos, colocando-os em uma nova lógica, mas sem perder o seu caráter científico, pois subjetividade não significa falta de cientificidade. Pelo contrário, seguindo as palavras de Passeggi (2008), podemos pensar que o memorial de formação populariza a experiência de novos autores que se constituem a partir de um discurso acadêmico não canônico. Nesse sentido, segundo Mírian Grispun e Nyrma Azevedo (2021), ao discutirem a relação homem x objeto a partir de Lyotard, “perderam legitimidade os discursos totalizantes e universais e que as práticas científicas, políticas modernas devem ser pensadas em termos de uma subjetividade (GRISPUN; AZEVEDO, 2021, p. 4).

Com relação à estrutura do memorial de formação, Adriane Teresinha Sartori, em “O memorial de formação e a graduação de (futuros) professores” (2011), comenta que não existem ainda formas fixadas para esse gênero textual, o que possibilita que existam formas bem variadas, nas quais o sujeito lança mão de todo o seu conhecimento para se autonarrar. A autora comenta:

Narrativa é a forma composicional predominante nos memoriais de formação, embora algumas professoras-alunas – os quarenta textos selecionados foram escritos por mulheres – no(s) primeiro(s) capítulo(s) resenhem autores sobre determinado tópico para, somente em capítulos subsequentes, relatarem experiências de vida. Em outros memoriais, acontece o inverso: os primeiros capítulos estão estruturados a partir de relatos do percurso de vida e, nos últimos, há descrição de teóricos significativos estudados no Proesf. Uma autora opta por organizar seu texto conforme a sequência das disciplinas no curso do Proesf e suas experiências pessoais estarão nas páginas finais de seu memorial (SARTORI, 2011, p. 271).

Assim com as professoras-alunas da pesquisa de Sartori (2011), neste trabalho utilizo a estrutura de resenhar teoricamente alguns autores sobre o gênero memorial, neste capítulo, e o dispositivo da autonarração, no próximo capítulo, para somente depois partir para o relato das minhas experiências de formação acadêmica. O fato do gênero memorial de formação ser de caráter autobiográfico possibilita uma estilística que foge do padrão acadêmico, isto é, permite “a utilização da primeira pessoa do singular” (SARTORI, 2011, p. 273). Contudo, o “eu” não predomina ao longo de todo o texto, pois, como comenta Adriane Teresinha Sartori (2011) ao analisar memórias de formação de professores e futuros professores:

A observação da utilização do pronome ‘eu’ nos textos produzidos revela que há uma clara mudança de autorreferenciação ao longo da narrativa: nas primeiras seções, quando a professora-aluna relata suas experiências na infância e adolescência, ou seja, nos momentos mais pessoais, utiliza o ‘eu’, nas seções em que o discurso mais objetivo-conceitual é utilizado, na tentativa de articulação de experiências de vida com a sua formação, aparece o ‘nós’ inclusivo e também a ‘terceira pessoa’ (um suposto ‘ele’), apresentada através da utilização das expressões ‘o professor’, ‘o educador’ (SARTORI, 2011, p. 273).

A mudança de pessoa gramatical ao longo do texto não é um erro gramatical, mas se constitui a partir de uma mudança de autorreferenciação própria do memorial de formação e de textos que se

organizam a partir de uma maior subjetividade. Segundo Maria de Fátima Pinheiro Carrilho (2007), essa subjetividade, muitas vezes, não são bem vistas, abordadas e avaliadas nos gêneros acadêmicos, principalmente nos julgamentos de trabalhos pelas bancas examinadoras. No seu estudo, Carrilho (2007) percebeu que o desenvolvimento de Trabalhos de Conclusão de Curso a partir de memoriais de formação e a sua posterior disponibilização, permitiu que os professores-orientadores despertassem para aspectos que eram pouco explorados em trabalhos acadêmicos, tais como “o papel da subjetividade na formação de professores, a valorização das histórias docentes, a reflexão das experiências vividas na sala de aula” (CARRILHO, 2007, p. 189).

Portanto, ainda que o gênero memorial de formação não seja muito comum em Trabalhos de Conclusão de Curso, percebe-se que é muito relevante para a compreensão das experiências de formação que constituíram o educador enquanto tal e também para a percepção do qual problemática ainda é a questão da educação em algumas regiões do país e para alguns grupos específicos da sociedade.

A EXPERIÊNCIA NARRADA: AUTORA E SUJEITO DA PESQUISA⁵

O eu-narrador deste memorial é *Eunice Oliveira de Sena*⁶. *E, ao se dizer eu*, preciso que todos entendam que há um sujeito com histórias

5 Por questões éticas não apresentarei os nomes de algumas pessoas, uma vez que há questões pessoais envolvidas.

6 No decorrer do texto se apresentará o processo do meu registro, mas aqui é fundamental chamar a atenção para o fato de que o nome *Eunice Oliveira de Sena* é o que se encontra no meu registro civil. Contudo, em um documento religioso – a certidão de batismo na Igreja Católica – consta-se o nome *Maria Eunice Oliveira de Sena*. Esse batistério foi um dos documentos que auxiliaram a mim e a minha família a procurar e fazer o meu registro civil.

e experiências por trás dessa palavra. Nasci na cidade de Conceição do Coité, que fica há mais de 200km de Salvador – capital da Bahia; essa cidade é uma das que compõe o Território do Sisal⁷ (BAHIA, 2017; SERPA, 2015); no qual as pessoas são conhecidas por serem de fibra.

Há muitos problemas relacionados à documentação nessa região, uma vez que os cartórios não possuíam um sistema eficaz de organização. Por exemplo, existe um problema no meu registro, como relatarei de forma mais consistente posteriormente, pois nele minha data de nascimento consta como 02 de dezembro de 1960, mas, segundo conversas que tive com minha mãe, nasci no ano de 1961, no então conhecido distrito de Salgadália (Conceição do Coité/BA).

Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2021), a cidade nessa época tinha 3 (dois) distritos, sendo Conceição do Coité (a sede), Salgadália e Retirolândia. Este só foi desmembrado, sendo elevado à categoria de município, pela Lei Estadual n.º 1.752, de 27 de julho de 1962 (*apud* IBGE, 2021). Atualmente, “em divisão territorial datada de 2014 o município é constituído de 6 distritos: Conceição do Coité, Aroeiras [Aroeira], Bandiaçu, Joazeiro [Juazeiro], São João e Salgadália” (IBGE, 2021, s.p.).

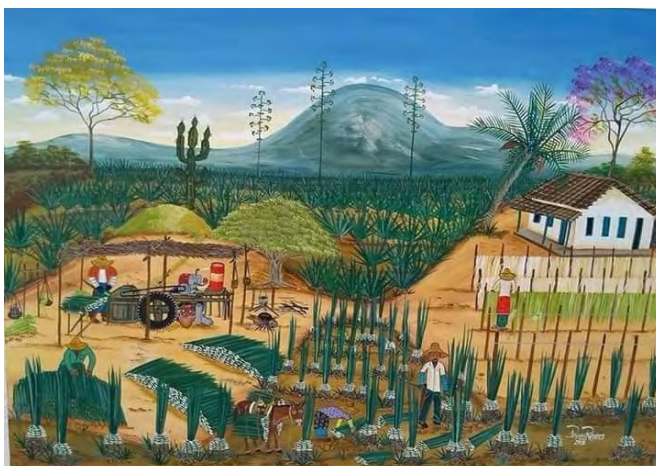
Como comprovam alguns estudos, a preocupação com uma infância é uma invenção que se deu entre os séculos XX e XXI (DEL PRIORE, 2013; HENICK; FARIA, 2021). Sendo assim, pude experimentar, mesmo com toda dificuldade, uma infância quase nos moldes daquele

⁷ Esse território está inserido no semiárido baiano, a cerca de 200 km de Salvador. Abrangendo uma área de 21.256,50 Km² e subdividida nos municípios de Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Serrinha, Teofilândia, Valente, Barrocas, Biritinga, Conceição do Coité, Ichu, Lamarão, Retirolândia, Santaluz, São Domingos, Tucano, Araci, Candeal, Cansanção e Itiúba, de uma população de aproximadamente 570.720 habitantes (58.238 agricultores familiares, 2.482 famílias assentadas, duas comunidades quilombolas e uma terra indígena).

presente entre o final de século XX e XXI, ou seja, podia brincar tranquilamente sem a necessidade ou obrigação de trabalhar. Contudo, apenas minha mãe tinha uma sensibilidade para a ideia de uma infância, pois, quando deixei Salgadália e fui morar com meu pai, Getúlio França de Sena, na Fazenda Quixabeira (povoado de Conceição Coité), fui obrigada por ele a trabalhar em alguns serviços leves.

Como relata Oliveira (2002, 2020), Conceição do Coité é conhecida como a Rainha do Sisal e foi nesses campos de plantação que, durante o tempo que morei com meu pai, trabalhei ajudando-o. Ele tinha um motor de sisal, que é uma máquina no qual se mói a planta, depois coloca-se para secar e somente depois ela pode seguir para a bateadeira, local no qual recebe os últimos tratamentos para ser vendida. No motor de sisal, mesmo com 8 anos de idade, eu ajudava conduzindo o animal carregado de fibras verdes batidas para o campo, local, como dito, onde eram estendidas para secar.

Figura 2: Campo de sisal pintado por Pepeu Ramos



Fonte: <https://i.pinimg.com/736x/db/f5/11/dbf511df91f93a2341d8bda-a92bcecd.jpg>. Acesso 17 jul. 2021.

Tenho boas memórias do período que vivi com a minha mãe, Maria Lisboa de Oliveira⁸. Além de não me forçar a trabalhar, ela interessava-se pela educação dos filhos e sua grande preocupação era me colocar logo na escola. Fui pela primeira vez para a escola quando eu tinha por volta dos 6 ou 7 anos de idade. Contudo, fazendo uma análise hoje, percebo que por diversas vezes minha mãe via-se aflita, porque todo o material escolar era comprado, bem como o fardamento escolar que era exigido pela escola, e a mesma não tinha muitas condições financeiras.

A vida de minha mãe é parecida com os relatos apresentados por Andrade e Apostolos (2021), pois, segundo os autores, muitas mulheres se contentavam apenas com as funções de mãe e esposa, mas outras “lutaram para ampliar seu espaço de atuação. Apesar das dificuldades, oposição e resistência dos homens, elas avançaram e conseguiram conquistar muitos direitos” (ANDRADE; APOSTOLOS, 2021, s.p.). Minha mãe foi uma dessas que lutou para conquistar muitas coisas e romper com um sistema patriarcal, pois, mesmo diante do comportamento do meu pai de sair de casa, e de lhe ameaçar tomar todos os filhos, minha mãe permaneceu determinada a trabalhar para sustentar a casa. Portanto, a garra que eu tive para conquistar diversas coisas, entre as quais chegar até a conclusão de um curso superior em uma universidade pública, se espelhou na minha mãe e em diversas mulheres de fibra dessa região sisaleira.

Minha mãe era uma mulher trabalhadora, que desenvolvia atividades braçais como capinar, plantar, colher e também trabalhava de lavadeira de roupa no campo, bem como no campo de sisal. Ela fazia o serviço que fosse preciso para poder nos sustentar. Dessas atividades, o trabalho com

⁸ Ela nasceu em 1934 e faleceu em 2015 em decorrência de uma infecção generalizada. Como era comum na região, casou-se muito cedo, por volta dos 17 anos, mas, quando nasci, ela já tinha 26 anos.

o sisal foi aquele que ela mais desenvolvia, um trabalho árduo, de sol a sol, e que era necessário concluir todo um ciclo de tarefa, desde o corte da palha até fazer os fardos de fibra do agave, depois da secagem no campo aramado (Figura 2).

Além dos campos de sisal, Maria Lisboa de Oliveira, minha mãe, trabalhou também nas bateadeiras, local para onde o sisal era transportado para ser armazenado, depois batido nas máquinas em larga produção para em seguida serem feitos fardos para o transporte e a venda. Nesses locais, as mulheres desempenhavam diversas funções: tesoreiras, desatadoras de nós, bucheiras, entre outras. O pagamento era feito aos finais de semana para que as pessoas pudessem comprar o básico dos alimentos para comer durante a semana⁹. Diante de tantas dificuldades, minha mãe desempenhava o trabalho com muita dignidade.

Como disse, no período que morei com minha mãe pude frequentar a escola. Algumas vezes estudei pela manhã, outras pela parte da tarde, mas nunca entendi o motivo dessa alternância. Durante o tempo que estudava pela tarde, minha mãe me deixava em casa dormindo, pois saía muito cedo para a bateadeira, mas, quando estudava pela manhã, ela me acordava cedo para poder ir para a escola.

Nesse período, enfrentávamos algumas dificuldades à nível de alimentação. Por exemplo, quando acordava em casa e minha mãe estava na bateadeira (quando estudava à tarde) e não tinha o que comer ficava com fome até ir para a bateadeira por volta das 10h, pois lá sempre tinha alguma merenda à venda, como mingau de fubá. Também ia para a bateadeira lanchar mesmo quando estava na escola, pois por muitas vezes em casa só tinha café preto e farinha molhada com açúcar. Pelo fato

⁹ Esse sistema de pagamento ainda continua nas bateadeiras ativas na região.

de sermos muitos, tendo em vista que minha mãe teve 07 filhos, e por não termos uma renda fixa, passávamos muitas dificuldades a nível de questões básicas e sempre erámos ajudados por vizinhos, mas minha mãe não gostava muito disso e evitava o máximo pedir ajuda. As necessidades que passávamos eram tantas, que por falta de condições financeiras para buscar atendimento médico, dos 07 irmãos que tive, 04 faleceram em decorrência de enfermidades.

Outro problema muito presente nessa época na região era o fato de não haver registros de nascimentos ou esses terem datas erradas ou estarem incompletos. Alguns desses problemas são apresentados e discutidos por Santiago e Silva (2017) ao analisarem os livros de registro com o objetivo de verificar os níveis de alfabetismo na cidade de Conceição do Coité. Segundo os autores, há inúmeros documentos dessa época que não receberam um devido tratamento e, por isso, existem problemas de registro.

Digo isso porque também tive problemas com o meu registro, o que comprometeu muito meu acesso à escola. Segundo relatos que escutava em casa e também hoje feitos por alguns familiares meus, meu pai foi o responsável por registrar todos os filhos e minha mãe não tinha acesso a nenhum desses registros. Com a falta de registro, eu não podia ser matriculada oficialmente na escola e por isso dependia da boa vontade dos professores e da direção da escola para poder frequentar as aulas.

Como os professores e a direção da escola sabiam das dificuldades enfrentadas por nossa família, pois morávamos num distrito que ainda era pequeno, com ar interiorano e todo mundo se conhecia, eles sempre permitiam que eu frequentasse às aulas, mas na condição de aluna encostada. Nessa época, as professoras e a diretora da escola não aceitavam que uma criança não frequentasse a escola e por isso

desenvolveram a prática de encostar os filhos de algumas mães na escola para depois regularizar a matrícula desses alunos encostados¹⁰. Portanto, existiam os alunos normais e os encostados, esses eram aqueles que, por alguma questão, não podiam ser matriculados. Nesse sentido, os alunos encostados eram vistos como pessoas apoiadas ou indivíduo que faz parte de um determinado grupo, mas sem pertencer ao quadro oficial (DICIO, 2021).

Mesmo sem entender muito bem a minha situação de aluna encostada, foi muito gratificante para mim poder ir para a escola, ainda que muitas vezes só com um café preto, pois em diversos momentos não tínhamos o que comer em casa, e na escola dificilmente tinha merenda, portanto eu dependia da merenda que era vendida na batedeira onde minha mãe trabalhava.

Quando cheguei na escola, já sabia reconhecer algumas letras do alfabeto, pois meu primeiro contato com elas se deu em casa, porque, sempre que podia, minha mãe ensinava as primeiras letras aos seus filhos, mesmo sem saber ler muito. Contudo, foi na escola que, com a frequência da leitura, consegui reconhecer todas as letras do alfabeto e isso era uma alegria para mim. Acredito que nesses primeiros anos já despertava em mim o desejo de ser professora, algo que foi possível anos depois quando eu fiz o magistério após seis anos da conclusão do meu ensino médio¹¹, e que se fortalece com a conclusão do curso de Letras/Português.

10 A diversos conceitos de *encostado* que se aplicam a esse contexto, entre os quais: “1. Apoiado; 2. Indivíduo deixado de lado ou empregado pro forma em serviço inferior e esporádico ou sem importância; 3. Indivíduo protegido ou que vive à custa de outrem; 4. Adido provisoriamente a uma repartição, sem fazer parte do quadro” (DICIO, 2021, s.p.).

11 Na escola que fiz meu ensino médio não havia opção de magistério, então fiz com técnico secretariado. Mas o desejo de ser professora continuava e foi então que, depois de 3 (três) anos fiz magistério e, anos depois, ingressei na Universidade do Estado da Bahia, sendo que na época tentei também o curso de Pedagogia, mas escolhi Letras/Português.

Era muito importante saber reconhecer todas as letras do alfabeto e também conseguir ler um pouco, porque somente sabendo fazer isso eu poderia começar o meu processo de alfabetização até chegar à cartilha (“Bons amiguinhos”), que seria a continuação da aprendizagem, para somente depois começar a juntar as letras no processo de leitura. Minha mãe, mesmo com pouca leitura, sempre me ajudava nas tarefas com o ABC sempre que tinha tempo, ainda que estivesse cansada.

Eu não tinha horário definido para fazer leitura da cartilha, porque minha mãe me ajudava nos horários de almoço, enquanto esperava o soar do toque da sirene para retornar às suas atividades ou quando chegava do trabalho. Contudo, infelizmente, eu perdi esse apoio da minha mãe, pois, por volta dos 8 anos, fui obrigada a sair do convívio dela para ir morar com meu pai em um povoado de Conceição do Coité chamado Fazenda Quixabeira¹².

Meu pai não se preocupava com os estudos dos filhos, por isso que, quando fui morar com ele, tive que interromper meus estudos na primeira série e ir trabalhar no motor de sisal. Ele me tirou de forma brusca de minha mãe quando eu tinha por volta de oito anos, cumprindo a promessa que fez para ela. Depois de me levar para um aniversário, o qual ele inventou para me tirar de casa, não deixou que eu voltasse mais para o convívio com a minha mãe, jurando que se eu voltasse a mataria. A intenção dele era que pudesse ter os filhos por perto para trabalhar nas plantações de sisal. Com os serviços no motor de sisal, eu passei muito tempo longe da escola, tanto pelo fato do meu pai não se preocupar com o nosso estudo, mas também da escola ser muito longe¹³.

12 Meu pai não levou os filhos de uma vez só, mas, após um longo tempo, conseguiu ter todos os filhos com ele.

13 Na época não existia muitos meios de transportes na região e carro era um luxo, e como o

Nesses anos, tudo era muito difícil em Conceição do Coité, não somente a escola. Por exemplo, eu me lembro que, um tempo depois de morar com meu pai, tive uma infecção de ouvido e, como não tinha um médico acessível, ele me levou para uma consulta com um farmacêutico da cidade que passou algumas medicações e me mandou repousar. Por causa dessa infecção, eu precisei fazer um tratamento e tinha que ficar na sede de Conceição do Coité. A família que arrendava a fazenda para meu pai trabalhar com o motor de sisal me acolheu durante um tempo e, após o tratamento, acabei ficando porque estavam precisando de alguém para ajudar em casa e meu pai me deixou com eles.

Quando eu comecei a morar com essa família, para ajudar nos serviços da casa, tinha por volta de 8 anos e com ela tive a oportunidade de retomar os estudos.

Contudo, eu ainda continuava sem registro e, por isso, minha condição na escola, agora na sede de Conceição do Coité, ainda era de aluna encostada. Nesse período existiam dois tipos de primeira série, uma com alunos que tinham uma boa leitura e outra para alunos que tinham dificuldade na leitura. Em razão do conhecimento e influência da família com quem eu morava, fui “matriculada” na primeira série, mesmo com a aluna encostada, sendo colocada na sala de crianças que tinham uma boa leitura.

Entretanto, eu novamente tive que parar os estudos porque saí de Conceição do Coité e fui morar na capital do Estado da Bahia uma vez que a família que me acolheu se mudou para lá. Fiquei em Salvador por volta de 4 anos e, mesmo tendo escola perto, não podia estudar porque

povoado fica a 7km de Conceição do Coité (sede) era muito difícil continuar os estudos. Em Salgadália, quando morava como minha mãe, a escola era dentro do próprio distrito, fazendo com que fosse mais fácil estudar.

não tinha nenhuma documentação e nessa cidade não existia a condição de alunos encostados, pois lá não era permitido fazer matrícula se o aluno não tivesse toda a documentação. Isso forçava os pais a terem que ir ao cartório registrar os filhos.

Depois de quatro anos em Salvador, retornamos para Conceição do Coité e eu tinha então 13 anos. Após um ano que eu havia retornado a Conceição do Coité, surgiu a possibilidade de retomar os estudos, pois existia uma turma de alunos adultos que, por alguma razão, não podiam frequentar a escola durante o dia. Essa turma contava com o apoio do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)¹⁴. Comecei a frequentar essas aulas a convite de uma professora, que era próxima da família que eu morava, da antiga Escola Professor Florentino Pinto da Silva (hoje Escola Municipal Eustorgio Pinto Reseda). Mas fiquei pouco tempo nessa escola, cerca de um ou dois meses.

Nesse período, tudo era muito mais difícil para as pessoas adultas, porque tinham que trabalhar e estudar e eu começo a perceber o quanto isso era difícil, pois as turmas que tinham o apoio do MOBRAL fecharam porque os alunos não frequentavam direito, faltando muito por razões de trabalho ou cansaço. Apesar das dificuldades que eu saberia que enfrentaria, após o encerramento das atividades na Escola Professor Florentino Pinto da Silva, fui procurar outra escola para poder continuar

14 Esse movimento “foi um órgão do governo brasileiro, instituído pelo decreto nº 62.455, de 22 de Março de 1968, conforme autorizado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 durante o governo de Costa e Silva na Ditadura Militar” (WIKIPÉDIA, 2021, s.p.).

A criação do MOBRAL, durante a ditadura militar, que teve início em 1964, ocorreu em substituição ao método de alfabetização de adultos preconizado pelo educador Paulo Freire. De todo modo, o método de alfabetização usado pelo MOBRAL era fortemente influenciado pelo Método Paulo Freire, utilizando-se por exemplo do conceito de “palavra geradora”. A diferença é que o Método Paulo Freire utilizava palavras tiradas do cotidiano dos alunos, enquanto, no MOBRAL, as palavras eram definidas a partir de estudo das necessidades humanas básicas por uma equipe técnica definida pelas normas padrões da língua culta” (WIKIPÉDIA, 2021, s.p.).

meus estudos. Foi aí que consegui regularizar minha situação escolar e pude começar a cursar a partir da 4ª série no já existente Colégio Antônio Bahia¹⁵.

Mas isso só foi possível por duas situações. A primeira é que, com a ajuda de uma prima minha, consegui regularizar meus documentos. Na época, ela foi ao cartório e conseguiu descobrir que meu pai, na verdade, tinha registrado apenas um filho e que também havia um outro registro apenas com a assinatura do meu pai, mas sem nome do filho e data de nascimento.

Dessa forma, depois de diversas idas ao cartório, minha prima me explicou que meu pai não tinha efetivado o registro de todos os filhos, algo que acontecia muito na região. Ela, então, solicitou ao cartório que fizesse meu registro, pois pessoas adultas podiam se registrar¹⁶. Foi então que, aos 15 anos, pude ter um documento em mãos uma certidão de nascimento com meu próprio nome – isso em 1976.

Com esse registro em mãos, consegui me matricular no Colégio Antônio Bahia. Em razão da minha idade, eu não podia ficar em uma classe com crianças pequenas, pois eu só tinha cursado a primeira série. Diante desse problema, a diretora me autorizou a realizar uma prova que verificava o grau de conhecimento de cada aluno, e que podia fazer o aluno avançar ou regredir de série. Me dediquei muito nessa prova e consegui ser aprovada para me matricular na 4ª série.

15 Na época, o colégio pertencia ao município, hoje é estadual.

16 Como dizem Santiago e Silva (2017), existem dois tipos de registro no cartório de Conceição do Coité, “aqueles em que alguém – na maioria das vezes, o pai, a mãe ou outro familiar, mas aparecem também muitos casos em que o declarante não revela nenhum tipo de parentesco com a pessoa que está sendo registrada – declara o nascimento de outra pessoa e aqueles registros em que o declarante está registrando a si mesmo” (SANTIAGO; SILVA, 2017, p.118).

Entretanto, eu precisava ainda fazer uma segunda prova que era feita pela professora da turma com todos os alunos, que também tinha o objetivo de medir os conhecimentos gerais dos alunos e que geraria uma nota para a primeira unidade. Essa prova também podia fazer com que o aluno avançasse ou regredisse de série. Lembro-me que tive uma boa nota e pude continuar cursando a 4ª série. Fiquei muito feliz por poder ser reconhecida como estudante e não mais como uma encostada. Com esse reconhecimento, alavanquei meus estudos.

No Colégio Antônio Bahia, concluí meus estudos primários e, depois dessa escola, dei continuidade no ensino fundamental no Complexo Escolar Polivalente. Foi nessa escola que pude terminar o ensino fundamental e, logo em seguida, me matriculei na Escola Wercelêncio Calixto da Mota (hoje Escola João Paulo Fragoso), na qual concluí todo o ensino médio com formação em técnico secretariado. Queria muito fazer magistério, mas na época as turmas de magistérios estavam lotadas. Só consegui fazer o magistério 3 anos depois nessa mesma escola.

Quando concluí meus estudos, fiquei muito feliz, pois sabia que era uma conquista muito importante, tendo em vista que na minha família, somente eu havia conseguido concluir os estudos, pois os meus irmãos só estudaram até o 2º ano do ensino fundamental. Muito cedo, assim como eu, eles também foram obrigados pelo meu pai a trabalhar no motor de sisal, deixando assim os estudos de lado. Na época que concluí meus estudos já existia ensino superior em Conceição do Coité, mas era uma realidade muito distante para algumas pessoas, uma vez que, mesmo sendo gratuito, exigia um alto investimento em material e transporte, pois o prédio ficava longe do centro e cercado por matos, onde hoje atualmente funciona a Universidade do Estado da Bahia-*Campus XIV*.

Diante dessa dificuldade, a opção foi parar os estudos e trabalhar, mas trabalho na cidade estava cada vez mais difícil. Algumas vezes fui chamada para substituir algumas professoras e também fui regente de algumas turmas de alfabetização, mas nada de maneira oficial, apenas porque conhecia as pessoas que coordenavam esses projetos e elas me chamavam sempre que precisavam.

Após um longo período sem estudar, em 2009, um amigo que estava fazendo faculdade me incentivou também a fazer. Foi então que comecei a fazer o cursinho pré-vestibular e preparatório para o Enem “Universidade para Todos (UPT)”, que poderia me ajudar a entrar na faculdade. Mas fiquei muito triste quando um professor me disse que eu não conseguiria entrar na faculdade porque já tinha quase 50 anos.

Porém, mesmo triste, eu não desisti. Interessada em entrar na faculdade, procurei informações com outras pessoas sobre o período de inscrição do cursinho e algumas pessoas falaram que iriam me ajudar, como uma professora de um reforço escolar que havia na cidade. Ela me disse logo depois que as inscrições para o cursinho oferecido pela UNEB estavam abertas e que se encerrariam em pouco tempo. Foi aí que procurei saber onde ficava a universidade, pois nem isso sabia direito. E lá tive mais informações sobre o cursinho.

Eu não entendia bem como era o processo de ingresso no ensino superior, tanto que, mesmo matriculada no cursinho desde 2009, só fiz o ENEM a primeira vez em 2011, mas não tive uma boa nota nesse ano. Como fiz o cursinho durante cinco anos, fiz o ENEM outras vezes e em uma dessas fui classificada para o curso de Pedagogia na UNEB de Serrinha e aprovada para o curso de Letras/Português aqui em Conceição do Coité. Optei por Letras/Português em razão de ser na mesma cidade onde eu morava.

Para uma pessoa que passou por tantas dificuldades para poder estudar, que trabalhou no motor de sisal e depois durante anos auxiliei uma família, fazendo-lhe companhia. Consegui ser aprovada em uma universidade pública já era uma vitória. Estava muito feliz, mas também sabia das dificuldades que enfrentaria, pois era uma senhora com 54 anos no ensino superior.

As minhas primeiras experiências como Unebiana foram impactantes desde o início, pois foi uma mudança muito brusca de discussões, uma vez que os professores exigiam pesquisas de conteúdos que eram, para mim, muito complexas.

Durante meus estudos na educação básica, eu fazia pesquisas em livros que eu e meus colegas tínhamos em casa e que também estavam na biblioteca da escola. Muitas foram as pessoas que encontrei e que me ajudaram. Por exemplo, conversando com uma professora do curso pré-vestibular UPT sobre as minhas dificuldades, ela me orientou que procurasse sua mãe, pois a mesma poderia ajuda-la nas pesquisas.

Quando cheguei na universidade, tudo era bem mais complexo, pois precisava aprender a procurar livros na biblioteca da instituição, bem como aprender a manusear o computador. Foi somente no ensino superior que comecei a ter contato com computador, internet, porque até então nunca precisei. Não sabia como fazer as pesquisas porque não tinha conhecimentos tecnológicos, nem acesso à internet. O mundo das tecnologias da informação e comunicação era para mim desconhecido. Na verdade, eu nem sabia da existência de computadores, muito menos que ele poderia ser utilizado como fonte de pesquisa, estudo e para se ter informações diversas.

A convivência em sala de aula com os colegas não foi ruim, mas às vezes tinham alguns constrangimentos nas divisões das equipes de

trabalhos e atividades que eram montadas pelos próprios alunos, porque eu era deixada de lado por alguns. Da mesma forma que encontrei pessoas para me ajudar, apareceram outras que tentaram, infelizmente, me prejudicar.

Meu primeiro constrangimento em sala de aula foi decorrente do fato de 99% da sala, para não dizer todos, serem jovens entre 18 e 30 anos, que dominavam de forma absurda as tecnologias. Ao pisar na sala, pensei que estava no lugar errado, mas logo procurei pessoas com que pudesse ter uma aproximação e aos poucos fui encontrando. Contudo, o sentimento de não querer voltar no outro dia para a sala era muito grande, porque me sentia incapaz. A universidade exigia muito de mim, uma senhora que não tinha contato com computador, não sabia o que era *WhatsApp*, nem seminário (na minha época tinha outro nome).

As pessoas que fui encontrando ao longo do caminho, me incentivavam para não desistir, mas para prosseguir mesmo com todas as dificuldades. Entrar no ensino superior era difícil, ainda mais para uma senhora que lutou para concluir o ensino básico e passou no vestibular aos 54 anos.

No geral, toda a turma me acolheu, apesar de algumas exceções. Eu me sentia bem acolhida e isso me ajudava a continuar. Nas disciplinas mais difíceis, sempre tinha algum colega que se propunha a me ajudar a refletir sobre os textos, a digitar os trabalhos. Eram essas atitudes de atenção, ajuda e cuidado que me faziam continuar. No entanto, ao longo das disciplinas, encontrei professores e conteúdo que me obrigaram a trancar ou a desistir da disciplina.

Por exemplo, no 5º semestre, eu já estava bem cansada, porque até ali estava pegando todas as disciplinas. Contudo, eu não tinha mais a idade dos meus colegas e não conseguia acompanhar o ritmo dele. Assim, a

partir do 5º semestre, comecei a não me matricular em todas as disciplinas, pois estava ficando pesado para mim; sempre deixava 1 ou 2 disciplinas de lado. Portanto, ouvindo a Profa. Dra. Edite de Farias, entendi que o 5º semestre foi um divisor de águas para mim, porque aprendi a reconhecer minha limitação e até onde podia ir.

Foi por causa dessa compreensão que atrasei a conclusão do curso, mas para mim foi muito bom, porque pude fazer no meu tempo. Eu era uma senhora universitária que tinha que sair de casa por volta das 18h40min para poder chegar no horário da aula. Nesse período, Conceição do Coité já estava bem violenta, mas o meu desejo de estudar era maior que o meu medo. Eu persistia, ainda que com medo, mesmo saindo da UNEB depois das 22h, tendo que voltar para casa andando, quando os ônibus escolares que vinham não me davam carona.

Por fim, para mim, uma menina da roça que estudou com toda dificuldade, é uma vitória poder concluir o ensino superior. E ter tido o apoio de várias pessoas, que não vou citar porque posso esquecer. Para mim é motivo de gratidão!

ENCERRANDO O CAPÍTULO

O ato de narrar histórias, partilhar experiências com o outro do que sabemos/vivemos, é indissociável ao ser humano, tendo em vista que vamos nos constituindo por meio das relações com o mundo, dado que ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos. (FREIRE, 2001, p. 115) .Logo, na tessitura do presente texto, “Autor e sujeito da pesquisa: as memórias do processo de formação”,

compartilho de mim com o outro, ao passo que relato minhas vivências no processo de escolarização, resgatando da memória um percurso trilhado sob um sistema patriarcal, uma educação escolar elitista, um contexto de pobreza e repressão, de insistência na vida para a não desistência dela. Assim, me aproprio do meu lugar de fala, e me torno uma autora de fibra de 54 anos que conquistou seu lugar no chão de uma universidade pública.

Para tanto, este discurso também tecido pela primeira pessoa do singular, é também um discurso científico capaz de gerar novas reflexões, e porque não dizer novas ações. Assim, ao narrar a minha trajetória é tornar público através da palavra, a minha subjetividade, e neste processo de reflexão, pude perceber uma educadora capaz de compreender o outro em suas particularidades, em suas dificuldades no processo de aprendizagem, em seu tempo e modo de aprender, em seu contexto, porque a narrativa do memorial de formação não visa apenas uma questão cronológica, mas considera também a importância e a valorização dos acontecimentos para o processo formativo daquele que narra.

Portanto, essa proposta me possibilitou refletir acerca do processo de escolarização, para além das dificuldades encontradas em todo o percurso, uma vez que pude compreender como o contexto histórico o qual fazemos parte traz implicações/contribuições na nossa formação, e que esta consciência de si é imprescindível para que possamos atuar sobre nossa realidade, buscando meios para transformá-la.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, A. G. A.; APOSTOLOS, F. S. J. **A força e a atuação da mulher na APAEB (Associação de Desenvolvidos Sustentável e Solidário da Região Sisaleira)**. Disponível em: http://www.encontro2018.bahia.anpuh.org/resources/anais/8/1535593973_ARQUIVO_Artigoanpuh.pdf. Acesso em 17 jul. 2021.
- CARRILHO, M. F. P. **Tornar-se professor formador pela experiência formadora: vivência e escritas de si**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2007.
- DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. 7. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.
- DICIO, Dicionário Online de Português. **Encostado**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/encostado/>. Acesso em: 18 jul. 2021.
- FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- GALLEGO, R. C. Tempo social e tempos vividos: as narrativas autobiográficas e seus marcadores temporais. *In: Espaço e tempo e gerações: perspectivas (auto)biográficas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- GRISPUN, M. P. S. Z.; AZEVEDO, N. **Subjetividade, contemporaneidade e educação: a contribuição da psicologia da educação**. Disponível em <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2036t.PDF>. Acesso 25 jun. 2021.
- HENICK, A. C.; FARIA, P. M. F. **História da infância**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19131_8679.pdf. Acesso em 17 jul. 2021.
- OLIVEIRA, V. L. **Conceição do Coité e os Sertões dos Tocós**. Conceição do Coité: Clip Serviços Gráficos, 2002.
- OLIVEIRA, V. L. **Conhecendo nossa terra: história e geografia**. Conceição do Coité: Gráfica Coité, 2020.
- PASSEGGI, M. C. Memoriais autobiográficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. *In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (org.). Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PINEAU, G.; LE GRANDE, J. **As histórias de vida**. (trad. De Carlos Eduardo Galvão e Maria da Conceição Passegi) Natal-RN:EDUFRN, 2012.

SANTIAGO, H. S.; SILVA, A. Níveis de alfabetismo no Território do Sisal: estudo de um livro de registro de nascimento (1933-1934). **Revista de Estudos de Cultura**, Salvador, n. 9, p. 113-123, set./dez. 2017.

SENA, E. O. **Autor e Sujeito de Pesquisa**: as Memórias do Processo de Formação. Orientadora: Profa. Dra. Janine Fontes de Souza. Monografia (Licenciatura em Letras//Português). Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité, 2021.

WIKIPÉDIA, A Enciclopédia Livre. **Movimento Brasileiro de Alfabetização**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_Brasileiro_de_Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 18 jul. 2021.

LINGÜÍSTICA

A VARIÁVEL CONCORDÂNCIA VERBAL DE TERCEIRA PESSOA DO PLURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO DA COMUNIDADE DE REMANESCENTES QUILOMBOLAS DE LAGOINHA

Alex Porfiro da Silva¹
Dayane Moreira Lemos²

INTRODUÇÃO

A língua se estabelece como um instrumento vivo de comunicação estruturado heterogeneamente como forma de possibilitar a produção e compreensão de enunciados entre aqueles que a utiliza como forma de comunicar-se. Ao iniciar o estudo de uma língua, devemos levar em consideração diversos fatores que fazem parte do seu processo de formação e constituição, apossando-nos do contexto sócio-histórico e dos acontecimentos que contribuíram para a sua origem.

Entender a nossa língua sob o olhar da sócio-história é vê-la como sendo uma estrutura heterogênea, na qual, com a vinda dos portugueses para o Brasil, misturou-se línguas e culturas, haja vista a existência de

1 Graduado em Letras/Português pela Universidade do Estado da Bahia, *Campus XVI*. E-mail: alex.porfirio@outlook.com.

2 Doutoranda pelo Programa em Estudos Linguísticos (PPGEL/UEFS). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão (FAPESB). Professora substituta de Linguística da Universidade do Estado da Bahia, *Campus XVI*. E-mail: dayaneml@yahoo.com.br.

indígenas que aqui habitavam, intensificando essa heterogenia através do tráfico negro, onde eram trazidos escravizados africanos dos diversos países da África, significando um grande afluente para a vinda de várias línguas e povos. Ratificando o que foi supracitado, Mattos e Silva (2004) afirma que a língua portuguesa deve ser entendida a partir de sua história, levando em consideração as fortes influências sofridas no período colonial, atribuindo relevância às vozes dos indígenas e africanos que muito contribuíram para formação do português brasileiro, como também para esse seu traço heteróclito.

Essa dissimilaridade é o que impulsiona diversos estudiosos a buscarem e examinarem os impactos de tais variações e mudanças. Assim, a variação linguística pode ser entendida como as distintas formas de uso da língua, tendo como uma de suas correntes teóricas a Sociolinguística, que busca explicações para os processos linguísticos a partir das variantes que integram as estruturas da sociedade e a evolução da língua dentro desse contexto social.

Dessa forma, a partir da análise do *corpus* oral da comunidade de remanescentes quilombolas de Lagoinha, São Gabriel/BA, buscamos investigar, neste capítulo, a variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural, no tentame de apontar as motivações linguísticas, históricas e sociais para que tal variação aconteça na comunidade em estudo, bem como traçar paralelos/discussões com pesquisas já realizadas sobre tal fenômeno.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A SOCIOLINGÜÍSTICA VARIACIONISTA

A Sociolinguística variacionista tem o seu surgimento datado no século XX, mais especificamente na década de 60, nos Estados Unidos da América, vista como uma teoria que em suas análises leva em consideração, além dos aspectos estruturais da língua, o aspecto social. Seu surgimento se deu em contraponto a alegoria da homogeneidade linguística admitida pela corrente formalista – estruturalismo e gerativismo.

O principal representante da sociolinguística é o linguista estadunidense William Labov, responsável por desenvolver e difundir o propósito teórico-metodológico da sociolinguística. Os estudos desenvolvidos por Labov traz a relação\ligação da língua com a sociedade, levando-nos a entendê-la como sendo uma ciência autônoma que atua na relação da fala com a sociedade, a partir do contexto, cultura, modos, costumes, tradição, investigam as variações, os fenômenos e os processos de mudança. Dessa forma, cabe ressaltar que

[...] a diversidade linguística em nosso país foi comumente encarada com visões preconceituosas, visto que a constituição da nossa língua está ligada a história dos diferentes povos, que entraram em contato na colonização de nosso povo. Por isso, para se compreender o porquê do português do Brasil apresentar traços distintos dos de além-mar, se faz necessário observar o contexto sócio linguístico no qual ele foi implantado, ou seja, a diversidade linguísticas brasileira deve ser compreendida como resultado do convívio, na colonização de diferentes povos, com suas próprias línguas e culturas. (MEIRA, 2009, p. 32).

Ao considerar o caráter social e a variabilidade como sendo essenciais às línguas, Labov (2008[1972]) institui um questionamento basilar

de forma a saber quem é esse falante e, concernente a isso, dá a entender que se observarmos e analisarmos a sua fala conseguiremos informações ímpares compartilhadas na forma de comunicar-se com o outro, a saber: a sua comunidade de fala, sua origem, classe social, sexo, nível de escolaridade, sua idade. Assim, a sociolinguística impulsionou diversos estudos concentrados nas variações e mudanças dentro das comunidades de fala, transpassando a ideia de que a língua era homogênea e evidenciando a sua variabilidade, ratificando que ela não se dá de forma regular como pensavam os formalistas, mas sim de forma sistemática, possível de serem observadas dentro de um quadro teórico e metodológico.

Sem dúvidas, conceber a língua sob o olhar da Sociolinguística é vê-la como sendo uma estrutura multiforme, variada, um instrumento vivo de comunicação estruturado heterogeneamente como forma de possibilitar a produção e compreensão de enunciados entre aqueles que a utiliza para comunicar-se, levando em consideração diversos fatores que fazem parte do seu processo de formação e constituição. Em vista disso, tomamos como base para a realização deste estudo os pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística variacionista de Labov (2008[1972]), vista como uma teoria que em suas análises leva em consideração, além dos aspectos estruturais da língua, o aspecto social. Para a composição do *corpus*, utilizamos a coleta de dados, valendo-nos de entrevistas gravadas, registros de falas espontâneas de informantes da comunidade de remanescentes quilombolas de Lagoinha. Os referidos áudios foram submetidos à transcrição grafemática, permitindo realizar o mapeamento das ocorrências da variação verbal de terceira pessoa do plural e, logo depois, foram analisados através do método quantitativo de análise, fazendo uso da ferramenta computacional GOLDVARB X.

A OCORRÊNCIA DA VARIÁVEL CONCORDÂNCIA VERBAL: UMA ANÁLISE DO CORPUS ORAL DA COMUNIDADE DE REMANESCENTES QUILOMBOLAS LAGOINHA

Quando falamos em concordância verbal logo vem à nossa mente a correlação desempenhada entre sujeito e verbo numa mesma oração. Nessa conformidade o verbo deve concordar com o sujeito em número e pessoa, de forma a posicioná-lo no tempo. Linguisticamente, podemos encarar a concordância como sendo a congruência morfológica entre verbo e sujeito que resulta numa redundância de formas, afinal, havendo marcação de plural no sujeito, obrigatoriamente, haverá marcação de plural no verbo.

Lucchesi (2006, p. 94) reitera, igualmente Perini (2010, p. 277), que a indicação da pessoa na morfologia verbal no português brasileiro vem sofrendo profundas alterações em um processo complexo que reúne um conjunto de mudanças linguísticas independentes e provavelmente de natureza distintas, isto em função das diferentes correlações sociolinguísticas subjacentes a cada uma dessas mudanças, segundo o autor.

O linguista Lucchesi (2006), em sua análise, estabelece uma divisão entre a variação na concordância verbal do português brasileiro culto falado e a variação do português popular brasileiro, sendo este último as variedades populares do português brasileiro. Nesse caso específico, Lucchesi (2006) apresenta como fator principal dessas variações a redução da morfologia flexional do nome e do verbo em decorrência do que ocorre em línguas crioulas, recorrendo assim ao processo de

transmissão linguística irregular³. Em síntese, vê-se que as discussões de Lucchesi (2006) estão em consonância com as discussões de Castillho (2010) e Perini (2010), em suas gramáticas do português brasileiro.

Outra autora que também apresenta algumas considerações relevantes sobre a temática em questão é Moura (2001, p. 69), em que faz uma análise comparativa sobre a concordância entre sujeito e verbo no português brasileiro e no francês contemporâneo falado. Para a realização da referida análise, a autora se baseia na perspectiva da sintaxe comparativa, com o objetivo de investigar se a inexistência de marcas na morfologia dos léxicos seria capaz de levar a inexistência de marcas também na sintaxe. Vale salientar ainda que, para a autora em questão, a concordância verbal também é vista como sendo uma regra variável mesmo em se tratando da norma culta da língua portuguesa.

Diante de tudo o que foi apresentado sobre a ocorrência da variável concordância verbal no português brasileiro, seguiremos nossas análises quantitativas amparados pelo suporte teórico-metodológico da sociolinguística variacionista.

3 Lucchesi e Baxter (2009, p. 101; grifo dos autores) afirmam que “tal processo de nativização da língua dominante ocorre de maneira irregular no sentido de que os dados linguísticos primários de que as crianças que nascem nessas situações dispõem para desenvolver a sua língua materna provêm praticamente de versões de segunda língua desenvolvidas entre os falantes adultos das outras línguas, que apresentam lacunas e reanálises em relação aos seus mecanismos gramaticais. Tal processo diferencia-se da situação de transmissão geracional normal das línguas humanas, em que as crianças dispõem de dados linguísticos mais completos fornecidos pela língua materna dos seus pais. Dessa forma, o processo de transmissão linguística irregular pode conduzir à formação de uma língua historicamente nova, denominada **língua crioula**, ou à simples formação de uma nova variedade histórica da língua de superstrato, que não deixa de apresentar processos de variação e mudança induzidos pelo contato entre línguas”.

A VARIÁVEL DEPENDENTE

Naro e Scherre (2007) afirmam que, geralmente, os fenômenos de concordância variável estão presentes nos dialetos não padrão do português brasileiro, a exemplo da variação na concordância de número verbo/sujeito e entre os elementos do sintagma nominal. Neste estudo, a variável dependente escolhida foi a concordância verbal de terceira pessoa do plural (P6), utilizando-se da presença da marca de plural para especificar os casos de concordância, ou seja, da existência da variante padrão da língua, e da ausência de marca de plural para evidenciar a inexistência dessa concordância, a variante não padrão. Vejamos (1) e (2)⁴:

(1) *Aí um dia me falaram que eles estavam namorando.*
(Informante 5.) → (Variante padrão)

(2) *As coisa agora mudou muito.* (Informante 6) → (Variante não padrão)

Para a seleção das ocorrências que constituem o *corpus* deste estudo, consideramos como sendo as variantes padrão aquelas em que foi possível observar a existência de marcas de plural, mesmo que elas apresentassem nas suas construções alterações morfofonêmicas, como em (3) e (4):

(3) *Fizero um cercão lá.* (Informante 2)

(4) *Agora num sei em que grau eles ficaro.* (Informante 3)

⁴ Todos os exemplos foram retirados do *corpus* em estudo.

Foram utilizados no levantamento dos dados as formas verbais que apresentavam explicitamente o pronome pessoal de terceira pessoa (eles), bem como àquelas que, na sua construção, apresentavam a forma zero, sujeito desinencial retomado anaforicamente (*cf.* Quadro 1).

Quadro 1: Formas verbais com pronome pessoal de terceira pessoa explícito e sujeito desinencial

| PRONOME PESSOAL P6 EXPLÍCITO | SUJEITO DESINENCIAL |
|--|---|
| Eles sabe(m) O(s) estudantes sabe(m) Ele e o irmão sabe(m) | Eles compraram e Øvenderam tudo. Ø Gostavam mais da moda do que eu. Ø Moram aqui mesmo próximo. |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para a efetivação desta análise, utilizamos tanto os dados referentes a norma popular quanto os que se referem a norma culta, estas que são as duas grandes representantes da realidade sociolinguística brasileira, fazendo com que fosse possível traçar um estudo mais direto sobre essa realidade bipolarizada, presente na estrutura linguística do português falado pelos moradores da comunidade de remanescentes quilombolas de Lagoinha. A análise da variação da concordância com a terceira pessoa do plural foi feita tomando como referência a existência de estudos realizados sobre a P6, havendo amostras constituídas em diversas regiões do Brasil, possibilitando assim traçarmos comparações desses resultados com os obtidos através dos dados da comunidade quilombola pesquisada neste trabalho.

A partir do mapeamento realizado no *corpus* em estudo, verificando a existência e não-existência da concordância verbal de terceira pessoa do plural, obtivemos um total de 150 ocorrências, destas, 42 apresentaram

o uso da concordância de P6, enquanto 108 apresentaram a falta dessa concordância, conforme a *Tabela 1*.

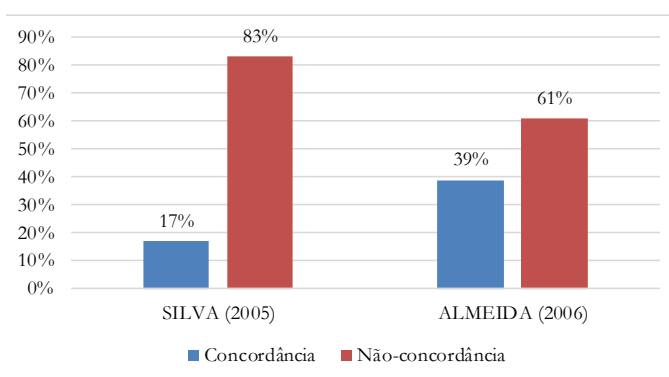
Tabela 1: Variação no uso da terceira pessoa do plural na comunidade quilombola de Lagoinha

| | FREQUÊNCIA | % |
|------------------|------------|------|
| NÃO CONCORDÂNCIA | 108/150 | 72,0 |
| CONCORDÂNCIA | 42/150 | 28,0 |

Fonte: Elaborada pelos autores.

Os resultados encontrados por Silva (2005), com dados de amostra de fala de três comunidades do interior da Bahia, e os de Almeida (2006), com dados de amostra de fala da comunidade São Miguel dos Pretos, Restinga Seca/RS, apontam, também, um maior percentual para o uso da variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural, conforme observamos no *Gráfico 1*.

Gráfico 1: Frequência de uso da concordância e não-concordância verbal de terceira pessoa do plural nos trabalhos de Silva (2005) e Almeida (2006)



Fonte: Elaborado pelos autores.

Por conseguinte, os resultados apresentados através da análise do *corpus* em estudo indicam que na comunidade de remanescentes quilombolas de Lagoinha há, entre os falantes com escolaridade de até 8º ano, uma maior tendência em utilizar a não-concordância verbal de terceira pessoa do plural na fala cotidiana, bem como ratificam as pesquisas realizadas em outros autores, em outros estados (Gráfico 1). Assim, Lucchesi, Baxter e Silva (2009, p. 333) acreditam que “as diversas comunidades de fala apresentam um cenário de mudança em curso no sentido do incremento da aplicação da regra de concordância”, e são nas comunidades rurais afro-brasileiras, em que segundo a sócio-história do português brasileiro, foram as mais afetadas pelo contato linguístico, que esse quadro de mudança em curso se dá com uma maior intensidade.

A VARIÁVEL SALIÊNCIA FÔNICA

Em se tratando das tendências da concordância verbal no português brasileiro, é possível observar a recorrente presença da saliência fônica nos trabalhos que buscam apresentar e explicar o fenômeno em questão. Naro e Lemle (1976), em seus estudos, buscaram investigar a relevância que há na diferenciação entre singular e plural na utilização das formas verbais, chegando a comprovação de que as formas mais salientes são mais propensas a serem marcadas, enquanto as menos salientes são mais propensas a não-marcação.

Reforçando tal análise, Naro (1981, p. 78) propôs uma escala de saliência pautada em dois critérios, sendo o primeiro relacionado a presença ou ausência de acento na desinência e o segundo relacionado a

quantidade de material fônico que diferencia a forma singular da forma do plural. Scherre e Naro (1998, p. 3-4) apresentam uma escala utilizada nos estudos sobre a variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural no português brasileiro, vejamo⁵:

Quadro 2: Escala de Saliência Fônica segundo Scherre e Naro (1998)

| <p>NÍVEL 1 (oposição não acentuada): “contém os pares nos quais os segmentos fonéticos que estabelecem a oposição são NÃO ACENTUADOS em ambos os membros.”</p> | |
|---|---|
| SUBNÍVEIS | EXEMPLOS |
| <p>1a: não envolve mudança na qualidade da vogal na forma plural.</p> | <p>- Eles conhece0 Roma. Conhece Paris - Ceys conheceM?</p> |
| <p>1b: envolve mudança na qualidade da vogal na forma plural.</p> | <p>- Eles ganha0 demais po que eles fayz - Eles ganhaM demais da conta</p> |
| <p>1c: envolve acréscimo de segmentos na forma plural.</p> | <p>- Eles também não diz0 - Eles dizEM: “chutei tudo”</p> |
| <p>NÍVEL 2 (oposição acentuada): “o segundo nível contém aqueles pares nos quais [os segmentos fonéticos que estabelecem a oposição] são ACENTUADOS em pelo menos um membro da oposição.”</p> | |
| SUBNÍVEIS | EXEMPLOS |
| <p>2a: envolve apenas mudança na qualidade da vogal na forma plural.</p> | <p>- Os filho tá0 pedindo dinheiro - Eles tÃO bem intencionados</p> |
| <p>2b: envolve acréscimo de segmentos sem mudanças vocálicas na forma plural; inclui o par foi/foram que perde a semivogal.</p> | <p>- Aí bateu0 dois senhores na porta - (eles) bateRU sete chapa da cabeça dele</p> |

⁵ Os exemplos aqui apresentados foram retirados da escala de saliência fônica apresentada pelos autores.

| | |
|---|---|
| <p>2c: envolve acréscimos de segmentos e mudanças diversas na forma plural: mudanças vocálicas na desinência, mudanças na raiz, e até mudanças completas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Aí, veio0 aqueles cara correnno atrás de - vIERAM os ladrões, quatro, hum? - Agora, os vizinho daqui É0 ótimo - Mesmo aqueles que SÃO sinceros |
|---|---|

Fonte: Adaptado de Scherre e Naro (1998).

Assim, percebe-se que a variável está organizada numa ascendente estrutura oposicional, estando agrupada em dois níveis em razão da tonicidade dos segmentos fônicos presentes na diferenciação da dicotomia singular/ plural. Ao observarmos os níveis, podemos perceber que, no primeiro, onde há a presença das formas átonas, a saliência se dá em menor incidência, ocorrendo, desta forma, menos tendência para a marcação de plural enquanto, no nível 2, com formas tônicas mais salientes, percebemos uma maior tendência para a realização de plural.

Após analisar os dados do *corpus* em estudo, levando em consideração as informações apresentadas na escala de saliência fônica proposta por Scherre e Naro (1998), pode-se observar que, assim como demonstrado pelos autores supracitados, nos casos em que os verbos apresentam pouca distintividade, ou seja, nas formas menos salientes, há um grande uso da forma não padrão, com um percentual de 86,1% e peso relativo de 0.66, havendo uma maior relação entre a distinção fônica na polarização singular/plural (seja em termos de material fonético ou incidência acentual), apresentando menores taxas de concordância verbal de P6, enquanto nas formas mais salientes, correspondentes a formas verbais tônicas com significativa diferenciação material na oposição singular/ plural, foram as que apresentaram os menores índices de não marcação, 56,3%, e peso relativo de 0.32. A *Tabela 2* ilustra esses resultados.

Tabela 2 - Não marcação no uso da terceira pessoa do plural em função da saliência fônica

| | FREQUÊNCIA | % | PESO RELATIVO |
|------------|------------|------|---------------|
| + SALIENTE | 40/71 | 56.3 | 0.32 |
| - SALIENTE | 68/79 | 86,1 | 0.66 |

Fonte: Elaborada pelos autores.

Portanto, os dados mostram que no curso da aquisição das marcas de concordância verbal, os falantes da comunidade de remanescentes quilombolas de Lagoinha com pouca ou nenhuma escolaridade, tendem a adquirir as marcas que apresentam maior diferenciação entre o singular e o plural, demonstrando que o material morfossintático envolvido na marca dirige o curso da aquisição. As diferenças mais claramente percebidas são aquelas que se tornam mais propensas a serem adquiridas pelo falante, bem como pontua Silva (2005, p. 258), “no curso da aquisição da regra de concordância, os falantes do português popular tendem a perceber e incorporar primeiramente formas mais salientes, justamente aquelas em que o singular e o plural possuem formas totalmente diferentes”.

REALIZAÇÃO E POSIÇÃO DO SUJEITO

As discussões relacionadas a realização e posição do sujeito aparecem desde os primeiros estudos realizados sobre concordância verbal, a exemplo das pesquisas realizadas por Naro e Lemle (1976) que inserem esta variável como investigável no tratamento da concordância verbal no português. Por conseguinte, torna-se pertinente observarmos a realização

do sujeito e, havendo essa realização, monitorarmos a forma como ela acontece, antes ou depois do verbo, considerando a importância de o núcleo nominal e o núcleo verbal estarem próximos. Julgamos adequado considerar, para esta análise, os casos de sujeito anteposto, posposto e sujeito não-realizado, todos relacionados ao verbo na terceira pessoa do plural, objeto de estudo desta monografia, desconsiderando as demais ocorrências.

Como previsto, após realizarmos a análise, constatamos que a presença do sujeito, bem como sua anteposição ao verbo, no *corpus* da comunidade de Lagoinha, quando comparado ao sujeito posposto ao verbo, são favoráveis à aplicação da regra de concordância, resultado semelhante ao obtido por Silva (2005), ao analisar a concordância verbal de terceira pessoa do plural em três comunidades do interior da Bahia. Vejamos na tabela abaixo o resultado obtido no *corpus* de Lagoinha:

Tabela 3: Não marcação no uso da terceira pessoa do plural em função da realização e posição do sujeito

| | FREQUÊNCIA | % | PESO RELATIVO |
|---------------------------|------------|------|---------------|
| ANTEPOSTO AO VERBO | 88/109 | 80,7 | 0.57 |
| POSPOSTO AO VERBO | 12/14 | 85,7 | 0.70 |
| NÃO-REALIZADO | 8/27 | 29,6 | 0.16 |

Fonte: Elaborada pelos autores.

Analisando os dados da comunidade de remanescentes quilombolas de Lagoinha, pôde-se perceber, ainda, que o sujeito não-realizado foi

aquele que apresentou maior número de concordância em termos percentuais, 70,4% e, ao considerarmos o peso relativo, podemos observar que ele aparece em terceiro lugar no quesito posição de relevância, com 0.16. Essa tendência do português brasileiro já foi verificada por diversos pesquisadores, a exemplo de Anjos (1999), podendo verificar a existência de explicações diversas a depender dos pressupostos teóricos usados pelo pesquisador. Anjos (1999, p. 105) nos diz que no caso do sujeito oculto a concordância é um imperativo funcional, haja vista que, quando distanciamos a forma verbal e seu sujeito referente, concomitante, há um aumento na probabilidade de realizar a concordância, na qual, caso não ocorresse, causaria ambiguidade no entendimento do discurso. Essa perspectiva também coincide com os dados trazidos por Scherre e Naro (1997) sobre o mesmo assunto, onde eles afirmam que, nesse caso, o restabelecimento da informação é levado em conta.

Segundo Ângela Rodrigues (1992, p. 158-159), se o sujeito “não se encontra na frase, a desinência verbal não é redundante, e as relações entre o verbo e o seu sujeito extra-sentencial só podem ser estabelecidas por meio da concordância”. Nesse estudo feito por Rodrigues (1992) sobre o português popular da cidade de São Paulo, pode-se perceber a influência da interpretação funcionalista, pois ao considerar a concordância como sendo redundante, concede também a ela a capacidade de ser excluída do discurso sem que afetasse a função opositiva das pessoas. Em relação aos dados do português afro-brasileiro, foi possível observar que a concordância estabeleceu-se em maior nível de percentual e de frequência (peso relativo) nos casos em que houve a ocorrência de sujeito não-realizado (SILVA, 2005, p. 163), resultado parecido ao obtido nesta pesquisa.

Em se tratando dos casos de anteposição do sujeito, quando comparado às demais ocorrências, levando em consideração os dados da *Tabela 3*, foi possível perceber ainda que há um favorecimento significativo na presença da marca de concordância verbal, com um percentual de não marcação no uso da terceira pessoa do plural de 80,7% e um peso relativo de 0.57, haja vista que o falante faz uma relação entre o elemento anteposto ao verbo com o sujeito ou o agente da oração, levando a utilizar uma forma verbal que se adapte a ele. Outrossim, quando o falante retoma a figura do sujeito em sua mente, é um dos fatores que auxiliam no aumento da frequência no uso da concordância verbal no português coloquial. Cabe ressaltar ainda que, quando o sujeito aparece posposto ao verbo e sua retomada é feita através do uso de um pronome relativo, estes exercem um papel de ocultar a figura do sujeito, diminuindo assim a tendência à concordância.

No caso do sujeito posposto, podemos observar a tendência a interpretar a estrutura proposta ao verbo não como sujeito, já que na ordem verbo/sujeito, a posição ocupada pelo sujeito não é a mais comum, a mais geral, o que levaria o falante a interpretar a forma posposta ao verbo, por exemplo, como um objeto direto, apresentando assim uma menor tendência à marcação do plural, com um percentual de não marcação de 85,7% e um peso relativo de 0.70.

CONCORDÂNCIA NOMINAL NO SUJEITO

Seguindo os passos de Lucchesi e Ribeiro (2009), em que consideram o princípio da coesão estrutural como fator determinante

para o uso variável da concordância verbal, foi que concebemos a escolha desta variável, baseando-nos na ideia de que nas orações em que existem marcas de concordância no sintagma nominal sujeito, há a possibilidade de coexistir marcas de concordância no sintagma verbal. Consideramos, no processo de análise, os determinantes, os núcleos e modificadores, verificando se estes fazem parte da concordância de número. Para a análise dos dados, foram considerados os seguintes fatores:

(i) SN com concordância

(5) *As meninas estudava lá.* (Informante 4)

(ii) SN sem concordância.

(6) *As escola mudô demais.* (Informante 6).

Assim, consideramos adequados para o uso da referida análise os dados que apresentavam a possibilidade de haver concordância padrão e não-concordância, levando-nos a descartar os casos em que havia a incidência de sujeito não realizado, formados por pronomes, numerais ou pronomes com numerais, a exemplo de “eles três” e nos casos de sujeitos coletivos que apresentavam marca de plural, como na sentença “Os povo num valoriza”.

É importante destacar que, no controle desta variável, computamos também ocorrências na qual o sujeito se deu posposto ao verbo, a exemplo do que vemos abaixo.

(7) *Era aqueles candierin de gás.* (Informante 6)

Os resultados apresentados na *Tabela 4* confirmam a hipótese admitida no início da escolha da variável – o sintagma nominal sujeito –, quando em concordância padrão, ou seja, com marca de plural no núcleo do sintagma e nos elementos a ele adjuntos favorece a marcação de plural do verbo, ao passo que a falta de tal concordância no sujeito desfavorece, predominando o uso da variedade não padrão.

Tabela 4: Não marcação no uso da terceira pessoa do plural em função da concordância nominal no sujeito

| | FREQUÊNCIA | % | PESO RELATIVO |
|----------------------------|------------|------|---------------|
| SN COM CONCORDÂNCIA | 73/112 | 65,2 | 0.38 |
| SN SEM CONCORDÂNCIA | 35/38 | 92,1 | 0.79 |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como vemos na *Tabela 4*, é possível percebermos no *corpus* da comunidade de remanescentes quilombolas de Lagoinha uma maior regularidade no uso da marcação de concordância verbal quando o sintagma nominal sujeito apresenta na sua construção a concordância nominal padrão, em que para esses casos, segundo os dados apresentados, tivemos um percentual de 65,2% de ocorrências de não marcação no uso da terceira pessoa do plural, com peso relativo de 0.38, enquanto nos casos de sintagma nominal sem concordância esse percentual sobre para 92,1%, com peso relativo de 0.79, levando-nos a inferir que a concordância do sintagma nominal sujeito interfere diretamente na concordância do verbo.

Os exemplos seguintes evidenciam algumas das ocorrências encontradas no *corpus* e a forma como foram codificadas:

(8) “*Meus pais me criou.*” (Informante 5) → SN sujeito com concordância

(9) “*Os cara num era baiano não.*” (Informante 2) → SN sujeito sem concordância

(10) “*São tudo casado.*” (Informante 4) → Não se aplica

Tomando como base os resultados apresentados na *Tabela 4*, sobre a não marcação no uso da terceira pessoa do plural em função da concordância nominal no sujeito no *corpus* da comunidade de Lagoinha, confirma-se a hipótese pressuposta para essa variável, baseando-se no princípio da coesão estrutural (LUCCHESI, 2000; LUCCHESI; BAXTER; RIBEIRO, 2009), na qual afirma que a aquisição das marcas de concordância verbal, quando em conjuntura de convivência de diferentes variedades linguísticas – bem como ocorre na realidade linguística brasileira atual, e em extensão, na comunidade de Lagoinha –, realiza-se em consonância com a aquisição das marcas de concordância entre os elementos que compõem o sintagma nominal sujeito.

A VARIÁVEL SOCIAL SEXO

Diversos estudos sociolinguísticos já realizados apontam para as diferenças linguísticas existentes entre homens e mulheres. Nas palavras de Silva (2005, p. 169), desde os primeiros estudos envolvendo de forma

sistemática a variável sexo, como os de Wolfram (1969) em Detroit, parece ser comum entre os linguistas a opinião de que mulheres tendem a usar a norma mais prestigiada e, conseqüentemente, evitam empregar construções pouco valorizadas pela comunidade em que se inserem.

A variável social sexo, nesta pesquisa, foi desconsiderada pelo programa GOLDVARB X e, conseqüentemente, a sua atuação. Mesmo assim, julgamos pertinente apresentar, a título de informação e comparação, os dados concebidos. Em conformidade com a *Tabela 5*, percebemos que os índices de aplicação da variável concordância verbal de P6 na comunidade de remanescentes quilombolas de Lagoinha são valores bem próximos tanto para os homens (71%) quanto para as mulheres (72,8%). Com números similares, Jung (2000, p. 20) também chegou à conclusão de que a variável sexo não revela importância para o fenômeno da variação concordância verbal, visto que, segundo os dados analisados, homens correspondem a 86% e as mulheres 87%. Algo parecido se dá, também, nos estudos de Guy (1981, p.269), Naro (1981, p. 82) e Rodrigues (1992, p. 167) em que os índices de aplicação da regra da variação na concordância verbal são próximos, homens (43%, 47% e 72%, respectivamente) e mulheres (44%, 48% e 70%, respectivamente) não refletindo diferenças relevantes para o uso da concordância entre os sexos. Veja abaixo os dados completos relacionados a frequência de uso da concordância e não concordância verbal de P6 na variável sexo na comunidade de Lagoinha.

Tabela 5 - A frequência de uso da concordância e não concordância verbal de P6 na variável sexo

| SEXO | NÃO CONCORDÂNCIA | | CONCORDÂNCIA | |
|-----------|------------------|------|--------------|------|
| | Frequência | % | Frequência | % |
| MASCULINO | 49/69 | 71,0 | 20/69 | 29,0 |
| FEMININO | 59/81 | 72,8 | 22/81 | 27,2 |

Fonte: Elaborada pelos autores.

Para melhor compreender a relação existente entre a variação na concordância verbal e o sexo, deve-se considerar uma análise mais detalhada sobre o papel social dos homens e mulheres na comunidade de remanescentes quilombolas de Lagoinha. Outrossim, é importante que tenhamos uma amostra mais completa e equilibrada, em que pudesse contar com um número maior de informantes, desdobramentos para pesquisas futuras.

A VARIÁVEL SOCIAL FAIXA ETÁRIA

Em se tratando dos estudos sociolinguísticos, o controle da faixa etária é de extrema importância, pois através dela podemos verificar o processo da variação ao longo de um período, em vista disso escolhemos para a efetivação desta pesquisa três faixas etárias, compostas por dois jovens de 20 a 30 anos, dois adultos de 31 a 49 anos e dois idosos com mais de 60 anos.

Assim como aconteceu com a variável social sexo, o GOLDVARB X também desconsiderou o uso da variável social faixa etária como

sendo relevante para a explicação da variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural no *corpus* da comunidade de Lagoinha, por isso, apresentaremos os dados apenas a título de informação e comparação. Havíamos levantado a hipótese de que os mais jovens têm a tendência de se adaptarem às mudanças linguísticas, enquanto os de mais idade conservam as formas usuais mais antigas.

Utilizando os dados colhidos na comunidade de Lagoinha, foi possível perceber que as faixas etárias I e II apresentam uma leve tendência à aplicação da regra de concordância verbal de P6 quando comparados a faixa etária III. Vejamos:

Tabela 6: A frequência de uso da terceira pessoa do plural em função da faixa etária

| FAIXA ETÁRIA | NÃO CONCORDÂNCIA | | CONCORDÂNCIA | |
|-----------------------|---------------------|------|--------------|------|
| | Frequência | % | Frequência | % |
| I (20 até 30 anos) | 26/41 | 63,4 | 15/41 | 36,6 |
| II (31 até 59 anos) | 23/35 | 65,7 | 12/35 | 34,3 |
| III (mais de 60 anos) | 59/74 | 79,7 | 15/74 | 20,3 |

Fonte: Elaborada pelos autores.

Os percentuais apresentados na *Tabela 6* confirmam a nossa hipótese, ainda que em leve tendência, concordando com os resultados de Nina (1980) e de Bortoni-Ricardo (2011). Os dados obtidos por eles, reafirmam que os jovens da Micro-região Bragantina, no Pará, e os de Brasilândia, no Distrito Federal, usam mais a concordância, com o percentual de 61,14% para os primeiros e 64% para os últimos. A

justificativa de Bortoni (2011) e Nina (1980) para tal tendência é de que os jovens estão em maior contato com a variedade linguística padrão na escola, porém, isso não se aplica no presente estudo, haja vista que os informantes, em sua maioria, possuem escolarização apenas até o 4º ano.

Assim, tais resultados percentuais revelam que os informantes das faixas I e II são os que favorecem o emprego da flexão de verbos em P6, enquanto a faixa III não demonstra tendência ao uso de CV.

ENCERRANDO CAPÍTULO

Com o propósito de contribuir para a construção do perfil sociolinguístico da comunidade de remanescentes quilombolas de Lagoinha, reunimos aqui características relevantes relacionadas à interpretação do fenômeno da variável concordância verbal de terceira pessoa do plural.

A hipótese que orientou esse trabalho foi a de que a concordância verbal observada na amostra de fala da comunidade de Lagoinha apresenta variação de terceira pessoa e que alguns fatores se demonstrariam relevantes para tal investigação – as duas foram comprovadas por este estudo. Outrossim, tínhamos o objetivo de averiguar se a variação na concordância verbal de P6 observada na amostra de fala dos moradores de Lagoinha apresentaria ou não traços desse grupo social específico – neste âmbito, não foi possível comprovar tal condição.

Tomando como base a hipótese de as conclusões desta análise indicarem traços e marcas linguísticas características deste grupo social, julgamos como insuficientes para comprovar essa possibilidade, haja

vista que a ocorrência da variável concordância verbal de terceira pessoa do plural presente na amostra de fala da comunidade já foi percebido em outras variedades do português brasileiro falado e escrito, como evidenciamos no decorrer deste texto.

Com relação aos fatores que delimitamos para a realização deste estudo, quatro deles se demonstraram consideráveis: a variável dependente, a variável saliência fônica, realização e posição do sujeito e concordância nominal no sujeito. As variáveis sociais sexo e faixa etária foram desconsideradas, estatisticamente, pelo GOLDVARB X.

Com o auxílio da sociolinguística variacionista de Labov (2008[1972]) e da ferramenta computacional GOLDVARB X, foi possível alcançar resultados relevantes, constatando que há a ocorrência da variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural nas falas analisadas, revalidando resultados obtidos por alguns estudiosos, a exemplo de Silva (2005), com dados de amostra de fala de três comunidades do interior da Bahia e os de Almeida (2006), com dados de amostra de fala da comunidade São Miguel dos Pretos, Restinga Seca/RS, em que apontam, também, um maior percentual para o uso da variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural.

Levando em consideração os fatores linguísticos indicados pelo GOLDVARB X como relevantes para auxiliarem na compreensão da variação verbal P6, constatamos, a partir das amostras de fala recolhidas na comunidade em estudo, que a presença da variável concordância verbal de P6 corresponde a 72% das 150 ocorrências mapeadas no corpus.

Ao analisarmos a não marcação no uso da terceira pessoa do plural em função da saliência fônica, verificamos que no curso da aquisição das marcas de concordância verbal, os falantes da comunidade de

remanescentes quilombolas de Lagoinha com pouca ou nenhuma escolaridade, tendem a adquirir as marcas que apresentam maior diferenciação entre o singular e o plural. Os dados revelaram que nas formas de maior nível de saliência fônica, a não marcação se deu em 80,7% das ocorrências, enquanto nas formas com menor nível de saliência fônica esse percentual subiu para 86,1%.

Em relação a não marcação no uso da terceira pessoa do plural em função da realização e posição do sujeito, constatou-se que quando ele aparece posposto ao verbo, há uma maior tendência a não-marcação, 85,7%, enquanto nos casos de sujeito anteposto e não-realizado obtivemos, respectivamente, 80,7% e 29,6%. Já nos casos de não marcação no uso da terceira pessoa do plural em função da concordância nominal no sujeito, verificamos que esta se dá em 92,1% dos casos de sintagma nominal sem concordância e em 65,2% dos casos de sintagma nominal com concordância.

No caso das variáveis sociais sexo e faixa etária, mesmo esse grupo de fatores tendo sido considerado não significativo estatisticamente pelo programa GOLDVARB X, podemos dizer que, no corpus analisado, o fator masculino se deu mais favorável à concordância verbal de P6, bem como a faixa etária I.

Dessa forma, fica evidente que a ocorrência da variável concordância verbal de terceira pessoa do plural é uma realidade presente na comunidade de remanescentes quilombolas de Lagoinha, em decorrência de condicionantes que influenciam o seu favorecimento. Esperamos com este trabalho ter contribuído para o conhecimento da realidade linguística dessa comunidade no que diz respeito ao fenômeno da concordância verbal.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. P. **A concordância verbal na comunidade de São Miguel dos Pretos, Restinga Seca, RS.** Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Stahl Zilles. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

ANJOS, S. E. **Um estudo variacionista da concordância verbo-sujeito na fala dos pessoenses.** Orientador: Prof. Dr. Dermeval da Hora; coorientadora: Profa. Dra. Marta Scherer. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1999.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais.** São Paulo: Parábola, 2011.

CASTILHO, A. T. de. **Nova Gramática do Português Brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2010.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro.** Rio de Janeiro: ABL/TOPBOOKS, 2001.

FUNARI, P. P. A. A “República de Palmares” e a arqueologia da Serra da Barriga. **Revista USP**, v. 28, p. 6-13, 1996.

GUY, G. **Linguistic variation in brasilian portuguese: aspects of phonology, syntax and**

language history. Tese (Doutorado em Linguística) Faculdade da Universidade de Pensilvania, Pensilvania, 1981.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos.** Tradução Marcos Bagno e Maria Marta Pereira Scherre. São Paulo: Parábola, 2008[1972].

LUCCHESI, D. Parâmetros sociolinguísticos do português brasileiro. **Revista da ABRALIN**, v. 5, n. 1 e 2, p. 83-112, dez. 2006.

LUCCHESI, D.; BAXTER, A. A transmissão linguística irregular. *In*: LUCCHESI, D., BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (org.). **O Português Afro-brasileiro.** Salvador: EDUFBA, 2009.

LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (org.). **O Português Afro-Brasileiro.** Salvador: EDUFBA, 2009.

MATTOS E SILVA, R. V. “**O português são dois...**”: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004.

MEIRA, V. O português falado no Brasil: evidências sócio-históricas. *In*: MEIRA, V. (org.). **Português Brasileiro**: Estudos funcionalistas e sociolinguísticos. Salvador: EDUNEB, 2009.

MOURA, D. A concordância sujeito-verbo na língua falada em português brasileiro e em francês contemporâneo. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 15, p. 69-73, jan./jun., 2001.

MOURA, C. **Os quilombos e a rebelião negra**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

NARO, A. J.; SCHERRE, M. M. P. (org.). **Origens do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

NARO, A. J. **The social and structural dimensions of syntactic change**. *Language*, v. 57, n.1, p. 63-98, 1981.

NARO, A. J.; LEMLE, M. **Syntactic diffusion**. *Papers from Parasession on Diachronic Syntax*, 221-239. Chicago: Chicago Linguistic Society CLS (Reprinted in *Ciência e Cultura*, 1976, v. 29, n. 3, p. 259-268, mimeo).

NINA, T. J. C. **Concordância nominal/verbal do analfabeto na Microrregião Bragantina**. Dissertação (Mestrado em Linguística), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1980.

PERINI, M. A. **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.

REIS, J. J.; GOMES, F. dos S. (org.). **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RODRIGUES, Â. **Língua e contexto sociolinguístico**: concordância verbal no português popular de São Paulo: Tendências atuais no estudo da língua falada. Araraquara: UNESP, 1992.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. Sobre a concordância de número no português falado do Brasil. *In*: RUFFINO, G. (org.) **Dialettologia, geolinguística, sociolinguística**. (Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza) Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, Università di Palermo. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 5:509-523, 1998.

SILVA, J. A. **A concordância verbal de terceira pessoa do plural no português popular do Brasil**: um panorama sociolinguístico de três comunidades do interior do estado da Bahia. Orientador: Prof. Dr. Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

A VARIAÇÃO LEXICAL NO ATLAS LINGUÍSTICO DO PARANÁ: UMA ANÁLISE DAS DESIGNAÇÕES PARA “CHUVA”

Daniele Rodighero Martins¹

Sandra Mara da Silva Marques Mendes²

Cindy Mery Gavioli-Prestes³

INTRODUÇÃO

Baseando-nos nos estudos da Linguística, em especial os realizados pela Sociolinguística, sabemos que a língua, além de heterogênea, está em constante evolução. Ela é o processo social sujeito a diferentes transformações, ela nos possibilita diferentes formas para expressar os mesmos significados da língua que falamos. Seu uso ocorre por uma comunidade de fala que a utiliza de acordo com suas necessidades. A língua é, portanto, dinâmica e pode sofrer variação. Um exemplo desse fenômeno é o que temos em relação à mandioca, à macaxeira e ao aipim,

1 Graduada em Letras/Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. E-mail: danirodighero@yahoo.com

2 Doutoranda em Letras (UNIOESTE) - área de concentração: Linguagem e sociedade. Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP). Graduação em Letras Anglo (UEL). É professora colaboradora no curso de Letras na Universidade Estadual do Centro-Oeste. Integrante do grupo de pesquisa Ensino de Língua e Literatura (UNICENTRO) e do Grupo de Estudos e Pesquisas voltado para a investigação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em Interface com Língua Portuguesa Brasileira (UNIOESTE). E-mail: profesandramendes@gmail.com

3 Doutora e mestra em Letras (UFPR). Professora adjunta na Universidade Estadual do Centro-Oeste. Líder do grupo de pesquisa Gramática(s) em perspectiva (CNPq) e pesquisadora nos grupos de pesquisa em Linguística Forense e Estudo de língua e literatura. E-mail: cprestes@unicentro.br.

que são diferentes vocábulos utilizados no Brasil para se referir a uma raiz bastante utilizada na culinária.

A partir de uma aula em que a professora nos apresentou a Sociolinguística, no ano de 2019, a vontade de conhecer de uma maneira mais aprofundada surgiu. Além disso, conhecer o falar que caracteriza algumas comunidades linguísticas também era algo que nos interessava. E é por conta disso que este trabalho está sendo aqui apresentado.

Cada variedade é resultado de experiências particular e histórica de um grupo. Desse modo, neste trabalho pretendemos identificar, no Atlas Linguístico do Paraná (AGUILERA, 1994), as designações para chuva encontradas em 65 cidades do Paraná, com o intuito de verificar a existência de variação lexical nessas cidades.

Pensando nos falares como uma prova de que a língua é um sistema mutável, e que a comunicação é o principal elemento, a partir dos falares regionais, é possível muitas vezes distinguir de onde a pessoa é originária, qual sua faixa etária, seu grau de escolaridade por conta dos modos de fala.

Para contribuir com os estudos sobre a variação lexical, nosso objetivo geral é verificar no Atlas Linguístico do Paraná – ALPR (AGUILERA, 1994) quais são as designações de chuva que não estão dicionarizadas e analisar as motivações para o uso de cada designação para se referir a uma mesma realidade: chuva. Escolhemos trabalhar com as designações para chuva porque vimos um trabalho já realizado com o arco-íris que apresentava diversas designações legais, e para o nosso trabalho observamos que o fenômeno chuva proporcionava muitas variedades o que possibilitava uma análise bacana.

Para alcançar nossos objetivos, contamos com uma metodologia de cunho bibliográfico e qualitativo, tendo como suporte teórico os pressupostos da Sociolinguística, a partir de Coelho *et al* (2015), Calvet

(2002), dentre outros, e da geolinguística, que nos auxiliaram a verificar e afirmar a existência de variação lexical no estado do Paraná, buscando apresentar suas particularidades, tanto expressivas quanto representativas do povo. Para verificar se elas estão dicionarizadas, utilizamos o dicionário de Aurélio (2010), além de recorrermos a autores como Ilari (2012) e Aguilera (1994).

Em seguida, selecionamos oito cartas do ALPR (AGUILERA, 1994), que apresentam designações de chuva, cartas 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 e 26 para verificarmos a variação lexical entre todo o estado paranaense em 65 cidades, levando em consideração o que foi exposto teoricamente, como as conceituações de língua, linguagem e variedade linguística.

LÍNGUA E SOCIEDADE

Por ser um fenômeno de origem social, a língua caracteriza-se por sua variabilidade e diversidade e está propensa a mudanças influenciadas por fatores internos e externos a ela. Portanto, a relação entre língua e sociedade é estudada pela Sociolinguística, a qual tem por objeto de estudo a língua falada que pode ser descrita e analisada (CAMACHO, 2007):

Quando ouvimos essa palavra, possivelmente imaginamos que ela tenha algo a ver com *Linguística* e também com social. De fato, como o nome sugere, a Sociolinguística é uma área da Linguística que estuda a relação entre a língua que falamos e a sociedade em que vivemos. (COELHO *et al*, 2015, p. 12).

Willian Labov teve grande importância por insistir na relação entre língua e sociedade e na possibilidade, virtual e real, de se sistematizar a

variação existente e própria da língua falada. Em entrevista à *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, Labov busca delimitar o objeto de estudo da Sociolinguística. Para Labov (2007) a língua é um instrumento que as pessoas utilizam para se comunicar uma com as outras durante o dia a dia.

Na teoria da Sociolinguística Variacionista podemos identificar diferentes formas de variação, como, diacrônica (ocorre através do tempo), diatópica (variação através da dimensão do espaço), diastrática (variação que se encontra quando se comparam diferentes particularidades da população, como idade, gênero, entre outros) e diamésica (associada ao uso de diferentes meios ou veículos).

A Sociolinguística estuda a mudança que a língua pode sofrer, pois isso decorre dos fatores que estão presentes na sociedade, ou seja, no contexto social:

Antes mesmo de tomarmos contato com esses estudos, é preciso nos desfazermos de algumas eventuais noções pré-concebidas. É necessário, por exemplo, abandonar a ideia de que a língua é uma estrutura pronta, acabada, que não é suscetível a variar e a mudar (COELHO *et al.*, 2015, p. 11).

Conforme Faraco (2005), ao se estudar o léxico utilizado por um grupo social, é possível detectar influências socioculturais adquiridas durante o seu processo de formação, uma vez que esse nível da língua resulta, de maneira geral, do que a língua recebeu ao longo do tempo.

No texto de Calvet (2002) é apresentado de que modo William Labov retrata a evolução, segundo ele:

Pode-se considerar que o processo de variação linguística se desenrola em três etapas. Na origem, a mudança se reduz a uma variação, entre milhares de outras, no discurso de algumas pessoas. Depois se ela se *propaga* e passa a

ser adotada por tantos falantes que doravante se opõe frontalmente à antiga forma. Por fim, ela se realiza e alcança a regularidade para eliminação das formas rivais (CALVET, 2002, p. 87; grifos do autor).

Como podemos ver, de acordo com os autores, a língua é um sistema que pode variar e ter mudança, por isso nos debruçamos à análise de palavras diferentes das cartas de 19 a 26 do ALPR (AGUILERA, 1994) para se referir ao fenômeno da natureza chuva. Ao longo do trabalho serão perceptíveis as variações de chuva, vamos ver que a língua muda sim, que ela não é esse sistema pronto e invariável. Segundo Calvet (2002), a mesma língua pode ser pronunciada diferentemente, ou então ter um léxico diferente em um mesmo estado. Pensando em como a língua varia, seria interessante citar um exemplo sobre isso, porém é importante antes de tudo discutir o que é a variação linguística.

Segundo Coelho *et al* (2015, p. 16), “a variação Linguística é o processo pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto com o mesmo valor referencial/representacional, isto é, com o mesmo significado”, pois o uso de uma palavra não pode ser considerado irrelevante. Afinal a variação é inerente à língua, e pode, inclusive, nos permitir supor de onde a pessoa é, por exemplo.

Geralmente nos deparamos com pessoas que falam diferente de nós, apesar de serem falantes da língua portuguesa, essa diferença ocorre por pertencerem a determinado lugar, terem um nível de escolaridade, ou uma profissão diferente etc. Tudo isso pode influenciar na maneira de falar. Dessa forma, a variação linguística, como o próprio nome sugere, diz respeito às diferentes maneiras de se dizer uma mesma coisa.

Os estudos da Sociolinguística trazem termos parecidos como variação, variante, variável e variedade. Nós já tratamos do que seria uma variação, ou seja, a possibilidade de mais de uma forma para se referir

a uma mesma coisa. Agora vamos fazer distinções do que seria uma variante e uma variável, a partir do exemplo trazido por Coelho *et al* (2015) que discute acerca de duas formas distintas de se referir à segunda pessoa do discurso (P2), por meio de dois pronomes, o ‘tu’ e o ‘você’:

Comumente chamamos de variável o lugar na gramática em que se localiza a variação, de forma mais abstrata; no exemplo visto anteriormente, em que mencionamos a variação entre os pronomes ‘tu’ e ‘você’, a variável com a qual estamos lidando é a ‘expressão pronominal de P2’. Chamamos de variantes as formas individuais que ‘disputam’ pela expressão da variável: no caso, os pronomes ‘tu’ e ‘você’ (COELHO *et al*, 2015, p.17).

De acordo com as considerações feitas por Coelho *et al* (2015, p. 17), “para que duas ou mais formas possam ser chamadas de variantes elas devem estar intercambiáveis no mesmo contexto e devem manter o mesmo significado referencial/representacional”. Como exemplo, no livro os autores citam a palavra peixe para a qual é possível ter duas pronúncias distintas: peixe e pexe. Segundo os autores, independente da pronúncia, o significado se mantém, ou seja, se alguém falar peixe ou pexe vai estar se referindo ao mesmo animal vertebrado, sendo assim, aqui temos segundo as considerações dele duas variantes de uma variável.

A variedade assim como a variante, conforme diz Coelho *et al* (2015), se define pela forma como a comunidade dos falantes usa as formas linguísticas de uma língua natural, elas estão ligadas pelas relações sociais e geográficas. Pensando na variação, mais um aspecto importante que devemos considerar é, segundo Coelho *et al* (2015), o fato de ela não estar limitada a apenas um dos níveis da gramática, ou seja, quando tratamos da dimensão interna da variação linguística podemos encontrar a variação no nível fonológico, no nível morfológico, no sintático, no lexical e no discursivo.

De certo modo, encontramos na língua a variação ocorrendo por questões internas e/ou externas à língua. E é a partir disso que vemos os diferentes tipos de fatores condicionadores. Em relação aos fatores internos, de acordo com Coelho *et al* (2015) encontramos: a variação lexical, a variação fonológica, a variação morfossintática, variação morfológica e a variação sintática. Esses condicionadores internos são fatores que regulam a escolha do falante entre uma ou outra variante em caso de variação.

Em relação aos fatores externos, os condicionadores extralinguísticos estão ligados aos tipos de variação regional, variação social, variação estilística, variação na fala e na escrita, sendo assim veremos que esses fatores extralinguísticos são importantes assim como os linguísticos.

Conforme Coelho *et al* (2015), a variação regional é conhecida por variação geográfica ou variação diatópica, por meio dela é possível identificar a origem de uma pessoa pelo modo da fala, com bastante precisão, através da língua é possível identificar se é um falante gaúcho, mineiro, ou baiano, justamente porque os falantes possuem marcas linguísticas que caracterizam a fala da região a que pertencem.

Assim como a fala carrega marcas de diferentes regiões, de acordo com Coelho *et al* (2015), isso também pode refletir diferentes características sociais dos falantes, a essa propriedade o nome dado é de variação social ou diastrática.

O falante pode utilizar diferentes formas linguísticas, na escola com um professor e em casa com a família, ou seja:

os diferentes ‘papéis sociais’ que as pessoas desempenham nas interações de que participam em diferentes ‘domínios sociais’: na escola, na igreja, no trabalho, em casa, com os amigos etc. Esse tipo de variação linguística, resultante dos diferentes papéis sociais que desempenhamos nas diferentes situações comunicativas, recebe o nome de variação estilística ou *diafásica* (COELHO *et al*, 2015, p. 45-46; grifos dos autores).

O contexto em que ocorre a comunicação e as adequações que as pessoas fazem na fala estão relacionados à variação estilística, em situações mais formais como na escola, as pessoas prestam mais atenção na forma de falar, e em casa, que é uma situação mais informal, utilizam a fala coloquial, sendo assim, a variação estilística, ou diafásica, “é o resultado da adequação da expressão às finalidades específicas do processo de interação verbal com base no grau de reflexão do falante sobre as formas que seleciona para compor enunciado” (CAMACHO, 2007, p. 60).

Além dessas variações, segundo Coelho *et al* (2015), é comum encontrarmos um outro tipo de variação em trabalhos sociolinguísticos como: a variação entre a fala e a escrita ou diamésica. A palavra diamésia, segundo Coelho *et al* (2015), está ligada a idéia de vários meios, na área da sociolinguística os meios que ela remete é a fala e a escrita.

Como vimos, para estudar a variação diamésica é preciso compreender que existem diferenças entre o meio falado e escrito, entre as modalidades falada e escrita, “não é aconselhado olhar para os dados de fala e escrita juntos e tratar os dois meios como condicionadores de um fenômeno variável” (COELHO *et al*, 2015, p. 49).

O LÉXICO E OS ATLAS LINGUÍSTICOS

Cada região utiliza-se do léxico da língua portuguesa com acepções diferenciadas, devido à influência cultural, histórica e ideológica de cada comunidade, por este motivo, as palavras não podem ser analisadas isoladamente, antes, é preciso considerá-las no seu contexto de uso.

A variação lexical é um fenômeno perceptível e divertido de ser observado, obviamente quando se fala em variação linguística já

associamos a variação regional que compõe uma determinada língua, porque o que vem em nossa mente é algo ligado ao nível do léxico. De acordo com Coelho *et al* (2015) conforme a região as palavras podem ser apresentadas por palavras diferentes, ou seja, podemos encontrar diversas designações para se referir a chuva por exemplo, desse modo, conforme a situação podemos ter usos variados de uma maneira mais formal e informal como vimos na variação estilística.

No léxico podemos observar a movimentação da língua, segundo Isquerdo (2001, p. 14), o “léxico de uma língua natural pode ser identificado com o patrimônio vocabular de uma dada comunidade linguística ao longo de sua história”. Sendo assim, o léxico é constituído de um sistema aberto e dinâmico, pois novos vocabulários surgem. Esse dinamismo da língua origina as diversas mudanças, “a mesma língua pode ser pronunciada diferentemente, ou ter um léxico diferente em diferentes pontos do território”(CALVET, 2002, p. 89).

Muitos estudiosos têm se debruçado sobre os fenômenos de variação dos níveis da língua (fonético, fonológico, morfológico, sintático e semântico), e como registro da variação linguística, característica das línguas naturais, os estudos geolinguísticos e os atlas linguísticos revelam a atividade linguística de sujeitos, relacionada ao aspecto diatópico, ou seja, “o atlas linguístico de uma comunidade pode, por exemplo, fornecer dados valiosíssimos para o estudo da variação fonológica, ou mesmo lexical” (TARALLO, 1999, p. 71).

Há diversos atlas linguísticos, o primeiro a ser publicado foi de Néelson Rossi, no ano de 1964, *Atlas prévio dos falares babianos*. Depois do ano de 2002, foram publicados cinco atlas linguísticos, dentre eles o atlas que vamos trabalhar, o Atlas Linguístico do Paraná (ALPR), de

Vanderci de Andrade Aguilera (1994). O objetivo do atlas linguístico é “delimitar as variedades regionais de uma língua, localizando suas divisas ao longo das principais isoglossas” (ILARI *et al.*, 2012, p. 169).

De acordo com Bassi e Margotti (2012), a Geolinguística possui uma visão diatópica e diastrática, desse modo, ao estudarmos os atlas, temos a ciência de que estamos trabalhando com aspectos geográficos e sociais, pois diz respeito ao modo que dada comunidade fala, ou seja, a língua e o léxico caracterizam as pessoas e as comunidades a qual pertencem, sendo assim, Chafordr diz:

A Geolinguística Pluridimensional conta com um método eficiente para o conhecimento das variedades linguísticas. Com a aplicação de questionários, ou por meio de diálogos (elocução livre), o pesquisador coleta dados capazes de descrever os falares de determinado grupo. Esses estudos têm contribuído significativamente para a caracterização do português brasileiro, registrando e analisando os seus diversos falares (CHAFORD, 2018, p. 41).

O atlas linguístico é montado por meio de questionários e dados coletados pelo pesquisador, não se trata de informações inventadas, ao realizar a pesquisa para o atlas a intenção é registrar informações daquela região. Como vemos, as variações ocorrem devido a fatores regionais, por exemplo a *chuva de caju* que encontramos no dicionário Aurélio (2010) é uma designação comum as chuvas que caem entre setembro e outubro e favorecem para o caju amadurecer, sendo assim, a *chuva de caju* pertence à região norte do país, ela não é utilizada no Paraná porque não temos o cultivo dessa fruta. Esse modo de designar chuva é regional, uma vez que “o léxico de uma língua natural pode ser identificado como patrimônio vocabular de uma dada comunidade linguística que tem uma história” (BIEDERMAN, 1987, p. 83).

Por ser o Atlas Linguístico do Paraná (ALPR) o nosso objeto de estudo, é importante sabermos que é uma tese de doutorado da Professora Vanderci de Andrade Aguilera, orientada pelo professor doutor Rafael Eugênio Hoyos-Andrade, da Faculdade de Ciências e Letras, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Assis/SP, em outubro de 1990. É considerado o quinto atlas linguístico do país.

Foram pesquisados 65 pontos linguísticos, 130 informantes, sendo um homem e uma mulher em cada ponto, com idade entre 27 e 62 anos, tendo sua escolaridade variando entre analfabetos e de primário completo. Compõem o Atlas 6 cartas de identificação; 92 cartas léxicas; 70 cartas fonéticas; 19 cartas isoléxicas; 10 cartas isófonas; 6 cartas anexas com a distribuição geográfica do povoamento do Paraná, do século XVII a XX.

Das 92 cartas lexicais, vamos analisar as oito cartas referentes às designações de *chuva*. Primeiramente listamos todas as ocorrências registradas em cada carta, especificando as que são dicionarizadas e as que não são e depois realizamos o estudo semântico-lexical das variantes lexicais relacionadas à *chuva*.

AS DESIGNAÇÕES PARA CHUVA NO ATLAS LINGÜÍSTICO DO PARANA

As designações de chuva em língua portuguesa estão atreladas à intensidade do fenômeno e estão registradas no dicionário Aurélio (2010) os vocábulos: garoa, neblina, chuvisco, chuvisqueiro, chuva de manga, manga d'água, aguaceiro, pedreira, tormenta, tempestade, neve, gelo. No ALPR (AGUILERA, 1994), há oito cartas que registram as

designações, dispostas da seguinte maneira: cartas 19 e 20 *chuva miúda e demorada*, cartas 21, 22 e 23 *chuva passageira*, 24, 25 e 26 *chuva de pedra*.

Como o objetivo é verificar quais as designações não dicionarizadas são utilizadas no Paraná, listamos os itens lexicais encontrados, juntamente com a cidade em que ocorrem e, na sequência, analisamos cada um deles considerando os aspectos que envolvem seu uso.

DESCRIÇÃO DAS CARTAS

No ALPR (AGUILERA, 1994) nas cartas de 19 a 26 estão registradas diversas designações para o fenômeno da natureza *chuva* encontradas nos 65 pontos linguísticos.

Entre essas cartas encontramos três tipos de chuva, sendo elas: *chuva miúda e demorada* (cartas 19 e 20), *chuva passageira* (cartas 21 a 23) e a *chuva de pedra* (cartas 24 a 26), as quais vamos nos validar para alcançar nossos objetivos.

Foram encontradas no ALPR (AGUILERA, 1994), nove palavras para designar *chuva miúda e demorada*, as quais se encontram nas cartas 19 e 20. A carta 19 tem duas palavras para designar esse tipo de chuva, a *garoa* e a *neblina*, as quais estão dicionarizadas. Na carta 20 nos deparamos com designações tanto dicionarizadas quanto não dicionarizadas. As dicionarizadas que encontramos foram *chuvisqueiro* e *chuvisco* e as não dicionarizadas são *chuva fina*, *chuva de molhar bobo*, *chuva calma*, *chuva de verão* e *chuva mansa*.

Para designar *chuva passageira*, há 11 palavras nas cartas 21, 22 e 23 do ALPR. A carta 21 apresenta duas formas utilizadas em algumas cidades do Paraná para se referir a essa chuva, sendo elas a chuva

passageira e *pancada de chuva*, as quais não se encontram dicionarizadas. Na carta 22 encontramos quatro designações, duas dicionarizadas – *chuva de manga* e *manga d'água* – e duas não dicionarizadas – *manga de chuva* e *chove as mangas*. A carta 23 apresenta apenas *aguaceiro* como designação dicionarizada para *chuva passageira*, já o restante das formas como *chuva de verão*, *chuva de 'burcão'*, *chuva de janeiro* e *chuva grossa* não estão dicionarizadas.

Por fim, há mais três cartas que possuem 10 palavras para designar a *chuva de pedra*, essas palavras estão distribuídas entre as cartas 24 a 26. Na carta 24 a única palavra dicionarizada é *pedreira*, já *chuva de pedra* e *chuva de granito* não. Na carta 25 encontramos três palavras para designar a *chuva passageira*, porém estas não se encontram dicionarizadas. As formas encontradas nessa carta foram *chuva-de-flor*, *chuva-de-rosa* e *chuva-de-milho*. Já na carta 26 ocorrem quatro maneiras de designar, sendo elas *tormenta*, *tempestade*, *neve e gelo*, todas se encontram dicionarizadas.

ANÁLISE DAS PALAVRAS DICIONARIZADAS

Na carta 20 (AGUILERA, 1994), encontramos diversas palavras não dicionarizadas para se referir a *chuva miúda e demorada*, a primeira delas que encontramos é a *chuva fina*, segundo os informantes das cartas eles designam esse tipo de chuva dessa maneira por ela ser uma chuva lenta ao cair ou uma chuva calma, eles associam ao que eles veem.

Na mesma carta ainda encontramos a variante lexical *chuva de molhar bobo*, a qual ocorre em cidades do norte e oeste do Paraná. Essa designação ocorre por ser uma chuva que demora cair e quando isso acontece é chamado de *chuva de molhar bobo*. Como podemos perceber

as pessoas fazem essa associação a bobo porque pensam que a chuva não vai molhar por ser miúda, seria a mesma coisa que a *garoa* e a *neblina*.

Uma outra maneira de designar a *chuva miúda e demorada* que não se encontra dicionarizada é a *chuva calma*, por molhar mais que a chuva passageira justamente pela maneira lenta e devagar que ela cai. Os adjetivos *mansa* e *calma* são usados para dizer que algo é tranquilo e preguiçoso, associando a chuva.

Na carta 20, ocorrem as designações *chuva de verão*, associada à estação do ano que faz um calor intenso e chove bastante e *chuva mansa*, enfatizando a intensidade, que cai devagar, lentamente. A *chuva mansa* e a *chuva calma* são as que molham mais, desse modo, os informantes relacionam a *chuva de verão* a essa mesma questão, porém ela é forte e mais frequente o que faz com que ela mantenha a terra molhada por mais tempo devido à intensidade.

Nas cartas 21, 22 e 23 encontramos designações para *chuva passageira*, ela costuma dar e passar logo, não persiste por muito tempo. Na carta 21 a *chuva passageira* e a *pancada de chuva* não estão dicionarizadas. Como podemos perceber, essas designações podem estar ligadas a uma tempestade, seria um tempo que surge do nada, pode vir acompanhada de granizo, ventos e trovões e as pessoas chamam de *chuva passageira* por ser um fenômeno que passa rapidamente, é passageiro.

Na carta 21, estão registradas duas designações para *chuva passageira*, em muitas cidades essa designação se mantém da mesma maneira, já em outras eles designam como *pancada de chuva*, utilizam essa variedade justamente pela intensidade da chuva, ou seja, é um tempo que se forma de repente, da uma chuva graúda e logo passa.

Na carta 22 nos deparamos com a *manga de chuva*, *chuva de manga*, *'chove as manga'* e *manga d'água*. Nessa carta encontramos palavras dicionarizadas e não dicionarizadas, mas podemos ver que elas possuem uma mesma acepção em diferentes cidades do Paraná. Notamos que as pessoas chamam de *manga de chuva* e *chuva de manga* a chuva que desvia o local em que estão, ou seja, está chovendo lá e aqui não está.

A designação *'chove as manga'* é utilizada para dizer que lá está chovendo as mangas, ou seja, o tempo passou por um lado e está chovendo lá. Outro termo utilizado é a *manga d'água*, diferentemente das outras designações para chuva encontra-se dicionarizada, segundo Ferreira (2010), essa *manga d'água* seria um aguaceiro, no caso está estreitamente ligada a *chuva de manga* e *manga de chuva* que vimos acima, pois nas notas percebemos que se trata da mesma *manga de água* que passa por lá, seria aquela chuva que passa em determinada parte.

O adjetivo *manga* presente na carta 22 para designar *chuva passageira* pode ser de mangueira, vamos pensar na forma como a água sai, ao ligar a mangueira e por o dedo na ponta a água sai com muita força molhando apenas um lugar, desse modo está estreitamente ligado a essa *chuva de manga*, que é uma tempestade forte que abrange uma parte e outra não.

Adentrando a carta 23 do ALPR (AGUILERA, 1994), encontramos *aguaceiro* que seria o mesmo que *manga d'água* e *chuva de verão* associada à tempestade ela geralmente intensa e de curta duração podendo também se chamada de *manga* como vimos na carta 22. Por ser uma *manga de água* que logo passa, de acordo com a *chuva de verão* vai ser uma chuva grossa; essa *chuva grossa* é uma outra designação para *chuva passageira*. É apresentada a *chuva de janeiro*, ela está ligada ao mês que pertence a estação do verão, de certo modo ela é chamada assim

segundo a nota do atlas porque geralmente ela dá em um lugar e no outro não, apenas passa aquela chuva grossa.

Uma outra designação tratada é a *chuva de burcão*, ela vem de burca, ou seja, *bolinha de gude* e essa forma de designar a *chuva passageira* não está dicionarizada, e pode ser definida como uma chuva grossa, pingos enormes de chuva assim como uma bola de gude, para eles é uma nuvem de *burcão* passageiro que chove em um lugar forte e em outro não.

As cartas 24, 25 e 26 (AGUILERA, 1994) trazem variações para chuva-de-pedra. Essas variações apresentam a distribuição diatópica das variantes lexicais nas respostas para a questão elencada para selecionar as formas de designar a chuva-de-pedra, para isso, foi realizada a pergunta às pessoas: a chuva que cai com pedacinhos de gelo. Na carta 24, o número de maior ocorrência foi a *chuva-de-pedra*, essa chuva é aquela que vem acompanhada de uma tempestade e cai umas pedras de gelo, ela pode ser de diferentes tamanhos, quando falamos em tempestade, já associamos a todas as designações que apresentamos anteriormente, notamos que elas estão estreitamente ligadas umas às outras como maneira de se designar a chuva, dependendo da intensidade.

São apresentadas mais duas variantes lexicais na carta 24: *chuva de granito* e *pedreira*. Segundo Ferreira (2010), pedreira seria uma rocha que se extrai pedra, sabendo disso, para extrair é preciso que elas estejam em partículas menores. Na carta a pedra da rocha é associada à pedreira como chuva justamente pelas partículas pequenas e congeladas que caem em uma tempestade, mas ela pode acontecer apenas em determinado lugar o que nos lembra da manga d'água.

A chuva de granito é chamada assim por uma associação que as pessoas fazem do granito com a chuva-de-pedra, como sabemos é

impossível chover granito, segundo Ferreira (2010) granito seria um pequeno grão ou então uma rocha, assim como na pedreira, as pessoas associam o que elas conhecem com a chuva-de-pedra por ter um formato similar. A *chuva de granito* seria a *chuva de granizo*, e Ferreira (2010) designa granizo como gotas de águas que se congelam quando atravessam uma camada de ar frio. Desse modo, depois que essas gotas se congelam acabam caindo quando tem uma precipitação do tempo em pedaços de gelo.

Na carta 25, Aguilera (1994) apresenta mais algumas variedades de *chuva de pedra* (*designações eufêmicas*) que estão no atlas linguístico do Paraná, essas variedades não estão dicionarizadas, sendo elas: *chuva-de-flor*, *chuva-de-rosa* e a *chuva-de-milho*. Essas variações da carta 25 estão acopladas com as que já trabalhamos, pelo que podemos ver nas notas do ALPR (AGUILERA, 1994) as pessoas dão esses nomes por causa dos tempos antigos, onde os pais deles diziam que Deus não gostava que falasse *chuva de pedra*, os pais diziam *chuva-de-flor* ou *chuva-de-rosa* e eles acabaram seguindo o costume dos pais por uma crença que isso não presta.

A variante lexical *chuva-de-milho* também é usada como eufemismo, por que eles acreditam que falar chuva de pedra está brigando com Deus, mas como podemos perceber o milho está associado às pedras por ser um grão e como ele é usado para simpatia, é uma palavra utilizada para não ofender os fenômenos da natureza criado por Deus. Os adjetivos *flor*, *rosa* e *milho* são naturais e produzidos na natureza, por conta disso são considerados como criação de Deus.

O *gelo* é uma designação dicionarizada assim como a *neve*. Como sabemos não existe *chuva de gelo*, as pessoas associam o gelo que

conhecemos feito em geladeiras ou freezer com a pedra que cai quando ocorre uma tempestade, para eles é *chuva de gelo*, associam a algo que conhecem para dar um novo significado para aquela chuva. Segundo Ferreira (2010), o *gelo* é a água em estado sólido, assim como as pedras da chuva, por isso as pessoas fazem essa designação. A neve, assim como o gelo as pessoas associam a pedra da chuva e essa chuva pode ter pedrinha congeladas, o que leva as pessoas a designar dessa forma.

Entre as cartas 19 e 26, encontramos três tipos de chuva: a *chuva miúda e demorada*, a *chuva passageira* e a *chuva de pedra*. Contudo, percebemos que as formas de designar a chuva estão ligadas umas às outras, a *chuva passageira* pode ser associada a uma *manga de chuva* ou então a uma tempestade que passa por um lugar e por outro não. Essa tempestade pode vir acompanhada de *gelo* ou então a *neve* que são usadas para designar a chuva que vem acompanhada de pedra.

Como vimos, há diferentes variedades para designar chuva o que nós chamamos de variação lexical. As cartas de 19 a 26 estão estreitamente ligadas umas às outras para se referir à chuva, o que encontramos são as diferentes formas de falar sobre a chuva na região do Paraná.

ENCERRANDO O CAPÍTULO

Conforme as análises das variantes lexicais registradas no Atlas Linguístico do Paraná e consulta ao dicionário Aurélio, encontramos como resultados das designações para chuva que não são dicionarizadas as variantes *chuva fina*, *chuva de molhar bobo*, *chuva calma*, *chuva mansa*, *chuva de verão*, *chuva passageira*, *pancada de chuva*, *manga de chuva*,

chove as manga, chuva de janeiro, chuva de burcão, chuva grossa, chuva de granito, chuva de pedra, chuva-de-flor, chuva-de-rosa e a chuva-de-milho.

Ficou evidente que o paranaense não fala da mesma forma em todas as regiões. As diferentes designações são condicionadas pela percepção que os falantes de uma região têm de tudo que faz parte de seu cotidiano, pelas influências históricas, culturais e religiosas.

Ao desenvolver o trabalho de conclusão de curso ficou claro que podemos encontrar pessoas que designam *chuva miúda e demorada, chuva passageira* e a *chuva-de-pedra* por meio de variantes lexicais sem comprometer a realidade designada.

REFERÊNCIAS

AGUILERA, V. de A. **Atlas Linguístico do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1994.

BASSI, A.; MARGOTTI, F. W. Um estudo geolinguístico nas capitais brasileiras das variantes lexicais para a brincadeira infantil amarelinha. *In*: ALTINO, F. C. **Múltiplos olhares sobre a diversidade linguística**: uma homenagem à Vanderci de Andrade Aguilera. Londrina: Midiograf, 2012.

BIDERMAN, M. T. C. A estruturação do léxico e a organização do conhecimento. **Letras de Hoje**. Porto Alegre/PUCRS, v. 22, n. 4. p. 81-96, 1987.

CALVET, L. J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMACHO, R. G. Sociolinguística: parte II. *In*.: BENTES, A.; MUSSALIM, F. **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. Vol. 1. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

COELHO, I. L.; SOUZA, C. M. N. de; GÖRSKI, E. M.; MAY, G. H. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

CHAFORD, A.; SIMÕES, D. de S. L. As Capitais Brasileiras e suas Designações para Isqueiro: um Estudo com os Dados do ALiB Data. **Revista porto das letras**, Santa Catarina, v. 4, n. 1, p. 38-50, 2018.

FARACO, C. A. **Linguística histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola, 2005.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio da Língua portuguesa**. Coordenação Maria Baird Ferreira, Margarida dos Anjos. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

ISQUERDO, A. N. Vocabulário do seringueiro: campo léxico da seringa. *In.*: OLIVEIRA, A. M. P. P. (Orgs.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. 2. ed. Campo Grade: Editora UFMS, 2001.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente**: a língua que estudamos a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2012.

LABOV, W. Sociolinguística: uma entrevista com William Labov. Tradução Gabriel de Ávila Othero. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem-ReVEL**, v. 5, n. 9, 2007.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Editora Ática. 2002.

MÚSICA COMO POPULARIZAÇÃO DE GÍRIAS: ANALISANDO AS MAIS TOCADAS

Kelly Cristina Gomes¹

Sandra Mara da Silva Marques Mendes²

Cindy Mery Gavioli-Prestes³

INTRODUÇÃO

O ser humano desenvolve várias competências por meio da língua, uma delas é a habilidade textual, que segundo Koch (2015, p. 21), se refere à “capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados” e de criar texto não apenas falados e escritos, mas também por outras formas de linguagem, como a música, a dança, as artes plásticas, dentre outras, sempre buscando transmitir uma mensagem. Outra competência é a linguagem verbalizada que manifesta

1 Graduada em Letras/Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. E-mail: kcristinagomes90@gmail.com.

2 Doutoranda em Letras (UNIOESTE) - área de concentração: Linguagem e sociedade. Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP). Graduação em Letras Anglo (UEL). É professora colaboradora no curso de Letras na Universidade Estadual do Centro-Oeste. Integrante do grupo de pesquisa Ensino de Língua e Literatura (UNICENTRO) e do Grupo de Estudos e Pesquisas voltado para a investigação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em Interface com Língua Portuguesa Brasileira (UNIOESTE). E-mail: profesandramendes@gmail.com.

3 Doutora e mestra em Letras (UFPR). Professora adjunta na Universidade Estadual do Centro-Oeste. Líder do grupo de pesquisa Gramática(s) em perspectiva (CNPq) e pesquisadora nos grupos de pesquisa em Linguística Forense e Estudo de língua e literatura. E-mail: cprestes@unicentro.br.

4 Oriundo de Trabalho de Conclusão homônimo da autora do capítulo (GOMES, 2022) orientado pela Profa. Ms. Sandra Mara da Silva Marques Mendes e coorientado pela Prof. Dra. Cindy Mery Gavioli-Prestes.

nossos pensamentos por meio de palavras faladas ou escritas, e isto é elementar na sociedade, pois possibilita a comunicação entre as pessoas com o compartilhamento de informações, princípios, conceitos e sentidos diferentes que conduzem para o progresso do ser humano e seu desenvolvimento no meio social.

Vemos que a sociedade é composta por diferentes grupos com condutas distintas, crenças e ideologias diversificadas, aptidões particulares, estilos sociais e músicas divergentes. Entendemos que cada indivíduo é único, mas suas características e estilos individuais são o que compõem uma comunidade. É o que acontece com a música; são constituídos estilos que representam as particularidades dos indivíduos que compõem a identidade do corpo social no grupo. O estilo musical *axé*, por exemplo, que surgiu na década de 1980 e teve sua origem no estado da Bahia, foi a junção de estilos e representações culturais de afro-brasileiros e afro-latinos (WIKIPÉDIA, 2022a), e neste estilo musical são utilizadas a linguagem, história e particularidades sociais que demonstram o costume da região, desse modo pessoas de grupos sociais diferentes começam a conhecer as particularidades do povo baiano.

As músicas que ouvimos diariamente estão cheias de novas palavras e muitas vezes fazemos uso delas. Esse processo de ouvir músicas tem possibilitado o conhecimento da individualidade de vários grupos sociais, como, por exemplo, podemos dizer, em uma concepção genérica que o estilo musical *Rap* apresenta em suas letras, palavras referentes a assuntos como desigualdade social e luta contra o racismo; o *Funk* manifesta em seus repertórios as festas de comunidade, a ostentação, o sexo retratando o corpo da mulher; o Sertanejo tem mostrado um lado romântico e também o sofrimento de quem ama, dentre outros estilos musicais que representam uma diversidade de temas. Independente do estilo musical,

há, em suas composições, o uso de uma linguagem característica do grupo social que ele representa, muitas vezes com neologismos e palavras conhecidas como gírias.

As gírias são vocábulos criados por membros de grupos sociais para uma comunicação mais restrita ou, como visto acima, para representar a identidade das pessoas que compõem o grupo. A um tempo atrás as gírias eram conhecidas e utilizadas em categorias específicas como círculos de marginais, principalmente em prisões (PRETI, 2005, s.p.), para manter o sigilo da conversa. Preti também cita que a gíria é um recurso de expressividade:

Mas, de qualquer ponto geográfico que possamos partir, a gíria estará sempre ligada a um grupo social diferente. Mas também é possível dizer que é na maior variedade das situações de interação da cidade que ela surge como um importante recurso de expressividade (PRETI, 2022[2007], p. 1).

Se pararmos para observar em nosso vocabulário atual, percebemos que empregamos muitas gírias em nossas conversas do dia a dia, calões que eram antipatizados pela sociedade. Por ser o léxico um acervo aberto, as palavras são passíveis de ações que as modificam, ou mudam o seu significado, o falante tem a capacidade de criar palavras ou adaptar significados às já existentes, apropriando-se de um novo vocábulo. Pensando nessa criatividade lexical, pretendemos: i) analisar a formação e o sentido das palavras que constituem a gíria; ii) verificar a popularização da gíria por meio da música; iii) analisar o sentido dos vocábulos considerando os aspectos culturais, sociais e identitários que as canções possuem.

Constituí o *corpus* desta pesquisa sete músicas retiradas dos sites *YouTube* (Mix Músicas Brasileiras 2022, melhores músicas nacionais,

Top Brasil 2022) e *Tenho mais disco que amigos* (2021[2020]) que em seus versos há ocorrência de gíria. A escolha dessas músicas nas listas do Top 2022 e Ranking 2020 foram realizadas através da percepção de ouvir algumas dessas canções no decorrer do dia a dia, em um mercado, uma loja de roupa, em um carro ou onde era disponível o som de um rádio. Para a análise realizamos a consulta aos dicionários *Aurélio* (2010) e ao dicionário em inglês *Michaelis* (2010) para melhor compreensão dos sentidos nas letras musicais, também utilizamos o site *Google Trends* para localizarmos o uso dessas palavras nomeadas gírias.

NOVAS PALAVRAS

A produção e o processo que ocorrem para o surgimento de novas palavras é um trâmite instigante, uma vez que estes vocábulos são criados por membros de diferentes grupos sociais, deste modo, qualquer ser humano tem a capacidade e a criatividade de produzir novos termos para aditar em nossa linguagem coloquial. Para compreendermos melhor este processo, de início recorreremos à Sociolinguística, que visa mostrar a relação entre a sociedade e a língua. De antemão, entendemos que a sociedade é composta por pessoas, as quais contribuem para a evolução da língua e à Lexicologia⁵.

Bagno aponta que a língua é um fenômeno histórico-social e público sendo um princípio das particularidades de uma pessoa:

A língua tem esta qualidade admirável de ser, ao mesmo tempo, um fenômeno histórico-social, público portanto, e um elemento constitutivo

⁵ Lexicologia é um ramo da linguística que tem por objetivo o estudo científico de uma grande quantidade de palavras de um determinado idioma (WIKIPÉDIA, 2022c).

da individualidade particular de cada cidadão e cidadã... A língua é usada, antes de mais nada, para a comunicação do indivíduo consigo mesmo, é o veículo do pensamento... (BAGNO, 2004, p. 53-54).

Por conta disso, recorreremos à diacronia (fator histórico na língua) e à sincronia (funcionamento da língua durante um determinado tempo), para analisarmos o processo de formação das gírias encontradas nas músicas selecionadas. Justificando a inevitabilidade que os indivíduos têm para a comunicação, o léxico de uma língua constantemente recebe novos itens lexicais, dependendo das necessidades dos grupos sociais. Nas palavras de Preti:

A língua funciona como um elemento de interações entre o indivíduo e a sociedade em que ela atua. É através dela que a realidade se transforma em signos, pela associação de significantes sonoros e significados arbitrários, com os quais se processa a comunicação linguística (PRETI, 2003, p. 1-2).

Por isso, a língua é heterogênea, com neologismos, variação e empréstimos linguísticos.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E AS NOVAS PALAVRAS

Falar uma língua não é afirmar que todos seus falantes a usem da mesma forma. Cada comunidade linguística apresenta suas especificidades em seu uso, evidenciando diferenças fonológicas, sintáticas, lexicais e semânticas. Referente ao léxico, é possível identificar variações linguísticas de acordo com o lugar, regionalidade (diatópicas), faixa etária, classe social, profissão, religião, (diatráticas), o contexto histórico (diacrônicas) e estilística (diafásicas), isso porque “o léxico de uma língua

natural pode ser identificado como o patrimônio vocabular de uma dada comunidade lingüística que tem uma história” (BIDERMAN, 1987, p. 81). É possível que um falante mude seu repertório lexical em cada situação de comunicação, uma pessoa da área da saúde, por exemplo, utiliza em seu grupo palavras desse campo lexical, como: cirurgia, remédios, esterilização, sutura, entre outras. Para Biderman:

O léxico de uma língua natural constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo. Ao dar nomes aos objetos, o homem os classifica simultaneamente. Assim, a nomeação da realidade pode ser considerada como a etapa primeira do percurso científico do espírito humano de conhecimento do universo (BIDERMAN, 1987, p. 81).

Muitas vezes, o falante dispõe de palavras em sua língua, mas é influenciado pelas mídias e pelos modismos lingüísticos, caracterizados por determinado momento em que usar um vocábulo é moda, como o uso de palavras estrangeiras. Para compreendermos melhor este empréstimo de termos estrangeiros, citaremos alguns exemplos: a palavra em inglês *fitness* que significa “aptidão, conveniência, bom estado” (MICHAELIS, 2010, p. 136) expressa que uma pessoa está em boa forma, muito usada em nosso idioma, em lugares como academias de musculação, ou em conversas do dia a dia, por exemplo: *Sou uma pessoa fitness!* Dando a entender que o indivíduo é uma pessoa saudável, que está fazendo exercícios físicos e cuidando de sua saúde.

Em uma era tecnológica e digital, muitas palavras do inglês fazem parte do falar dos brasileiros, principalmente os referentes ao campo lexical da computação que têm se popularizado em diversas classes sociais e idade dos indivíduos, como as palavras *backup*, *software* e *design* nas frases: *Preciso fazer um backup nas fotos do meu celular*; *Este software é*

muito complicado de mexer; Fazemos design da sua sobancelha. Estas orações são faladas por várias pessoas na atualidade, são frases comuns em nossa linguagem que nem percebemos que estamos usando palavras de outro idioma, dando a entender que nos apropriamos delas.

Existem muitas palavras estrangeiras que dominamos em nossa linguagem coloquial, a seguir citaremos algumas delas que provavelmente estão sendo usadas e nossa fala. Elas são: *Outdoor, Homework, Shopping, Coffee break, Delivery*, entre outras.

Interessante citar que algumas dessas palavras estrangeiras, ao se integrarem ao léxico de nossa língua, sofrem mudanças na grafia, fonologia e na fonética, pontos que trabalharemos mais à frente. Um modelo dessa mudança são as palavras *graphic design*, que seguindo a estrutura da sílaba da língua portuguesa, mudando para *designer gráfico*, verificamos que o seu campo semântico está ligado com o ambiente digital, propaganda, criação, com isso podemos inferir que os empréstimos do estrangeirismo, acabam suavizando e reduzindo a frase em seu significado geral que é: *ele é criador de projetos de comunicação visual*, substituída por: *ele é um designer gráfico*. Bagno (2004, p. 75) cita que “nossa pronúncia dessas palavras estrangeiras se faz de acordo com as características fonético-fonológicas do português brasileiro, elas são tratadas foneticamente como se não fossem estrangeiras”, ou seja, as palavras estrangeiras passaram por mudanças para se adaptar em nossa linguagem.

Nós brasileiros somos audaciosos; o quão grande é a nossa capacidade de criar e recriar algo, quando pronunciamos uma palavra em outro idioma logo ela “passa pelos processos normais de mudança linguística” (ZILLES, GARCEZ, 2004, p. 19), um exemplo disso é

a palavra *Internet* que sofre uma ação fonética acrescentando a vogal temática *e* na pronúncia *Internete*, outro caso é a palavra *Concert* que também ocorre ação fonética que teve o acréscimo da vogal *o*, mas neste caso há uma mudança gráfica, mudando para *Concerto* se adaptando à pronúncia portuguesa.

Com isso, algumas pessoas temem que o uso do estrangeirismo possa desvalorizar o nosso idioma. No dia 15 de setembro de 1999, o Deputado Federal José Aldo Rebelo Figueiredo criou um projeto de lei 1676/1999 que defende o uso da língua portuguesa brasileira e de outras províncias, com receio do uso de palavras estrangeiras, concluindo que esse uso poderia vir a prejudicar nossa língua materna o português brasileiro. Mas será que o estrangeirismo tem controle para acabar com uma língua que vem se desenvolvendo a tempos; será que o uso do estrangeirismo empobrecerá a nossa língua? Possenti fala que isso é inviável, pois uma língua não é apenas o léxico, e sim, a gramática que a torna única:

Supor que uma língua são palavras, seu léxico, decorre de uma visão acanhada. De fato, o que constitui uma língua é sua gramática, isto é, seus sons (sua distribuição), seus padrões silábicos, sua morfologia (seu sistema flexional, por exemplo), sua sintaxe. Neste domínio, o português está absolutamente intocado (POSSENTI, 2001, p. 171).

A língua sempre esteve em processo de mudança e transformação e isso é inevitável por causa da necessidade que o falante tem de usar novas palavras em uma conversa formando neologismos, criando unidades léxicas. Correia e Almeida (2012, p. 23) citam a proposta de Alain Rey (1976) sobre o conceito de neologismo:

Neologismo é uma unidade léxica cuja forma significante ou cuja relação significado-significante, caracterizada por um funcionamento efetivo num

determinado modelo de comunicação, não se tinha realizado no estágio imediatamente anterior do código da língua (REY, 1976 *apud* CORREIA; ALMEIDA, 2012, p. 23).

Com isso analisaremos os gêneros do neologismo, primeiro *denominativo*, que é a criação de novas palavras para nomear algo que já tem um nome, segundo é a *estilística*, que dá um novo significado-significante para uma palavra já existente.

Importante citar que uma vez que a palavra se torna dicionarizada, ela não é mais considerada neologismo.

Observamos que os jovens têm um linguajar diferenciado das pessoas mais velhas, os adolescentes são mais informais ao conversar, e podemos considerar que eles podem ser os principais criadores de novas expressões que têm se tornado popular atualmente. Vamos tencionar a palavra *ranço*, bem popularizada nas mídias sociais, cujo sentido denotativo é:

1. Alteração que o contato com o ar produz nas substâncias gordas e que se caracteriza por cheiro forte e sabor acre, 2. Bafio de coisa velha ou estragada, 3. Fig. Aquilo que tem aspecto ou caráter antiquado, velharia, 4. Bras. Fig. Pessoa desagradável, antipática (AURÉLIO, 2010, p. 1776).

Simplificando, alimento mofado, já na linguagem dos jovens a definição conotativa é: desprezo por uma pessoa ou algo, tendo como modelo a frase a seguir: *Eu tenho ranço com o horário do ônibus*. A frase citada é um caso de neologismo estilístico, que é a modificação do sentido ou uma expressão diferente de uma palavra já existente, ganhando um novo significado.

Outro exemplo é a palavra *brêjá* (não dicionarizada), na maioria das vezes falada pelos homens, uma gíria que surgiu para se referir à cerveja, ou seja, neologismo denominativo, usada em rodas de amigos, bares ou

lugares mais íntimos, porém é difícil imaginar um homem em seu cargo de médico chegar no restaurante do hospital ou um gerente de banco em uma reunião de negócios e pedirem uma *brêjá*, isso resulta da intimidade que o indivíduo tem com as pessoas que estão a sua volta, variação diastrática. Estes termos novos estão se vulgarizando a cada dia mais em nossa linguagem, principalmente por meio de letras de música, como é o caso de *brêja*, sendo propagada em uma das músicas sertanejas, *Vamos tomar uma breja*, de Marcos e Diego e em uma letra de forró do grupo Pé de Cerka, *Eu vou tomar uma breja*.

Vimos que o neologismo pode ser uma palavra recentemente criada para um significado já existente ou a mudança do significado de uma palavra, com isso veremos algumas ocorrências que podem produzir o neologismo em nossa língua. A primeira pode se dar por empréstimo linguístico e estrangeirismo, o uso de uma palavra de outro idioma, ou um termo de outro estado ou região, como as palavras *deletar* e *caviar* de origens estrangeiras, mas que estão presentes em nosso vocabulário:

Os empréstimos podem ser do inglês, francês, italiano, espanhol ou de qualquer língua, através de decalque (cartão de crédito), adaptação (chute) ou incorporação (know-how). Ao ser incorporado, o empréstimo sofre um processo de categorização morfossintática da sua língua de adoção. (CARVALHO, 2006, p. 200).

A segunda é a fonológica, que é a imitação de um som produzido por objetos ou pessoas, ou seja, sons onomatopaicos, como, *tictac*, *bibi*, até mesmo a expressão *pá pum* na canção *Foi pá pum* de Simone & Simaria, que significa fácil e rápido, também este processo ocorre pela pronúncia das palavras que se modificam em diferentes regiões, em outras palavras, o sotaque de uma pessoa. Um modelo de neologismo fonológico é a

palavra *mermão*, utilizada pelos cariocas ao se referirem a alguém. Esse vocábulo gírio surgiu pelo processo de composição por aglutinação, da junção das palavras *meu* e *irmão* e mais a pronúncia do “r” carioca, “uma fricativa velar vozeada” (SILVA, 2003, p. 38).

Temos também a ocorrência diatópica que é um termo usado somente em um lugar específico, tendo como exemplo a palavra *guri* que significa “1. Criança, menino.” (AURÉLIO, 2010, p. 1068) que surgiu na região do Rio Grande do Sul para se referir às crianças e jovens, cuja origem é do tupi-guarani (*guirii*)⁶ que quer dizer *terno, brando, pacífico e pequeno*.*fonte*.

Já o neologismo diacrônico caracteriza-se pela mudança que um termo pode receber com o passar dos anos, um caso citado anteriormente, mas de bom proveito o realçarmos novamente, é a clássica mudança do pronome de tratamento *vossa mercê, vosmecê, você* e atualmente *cê*, podemos notar a diferença da ocorrência nas frases *vossa mercê precisa de algo?* para *cê precisa de algo?* notamos que com o tempo a palavra pode sofrer transformações, apresentando processos de perdas, acréscimos, troca de fonemas e sílabas, recebendo ajustes e outras alterações chegando a formar um novo vocábulo.

AS GÍRIAS

A gíria, frequentemente, era utilizada por alguns grupos mais específicos, como os marginais em prisões, grupos de jovens onde a

⁶ A palavra Guri, surgiu na região do Rio Grande do Sul para se referir às crianças e jovens, cuja origem é do tupi-guarani (*guirii*) que quer dizer *terno, brando, pacífico e pequeno*. (SIGNIFICADOS, 2022).

fala era mais descolada, sem regras e normas, o que levou a gíria a ser vista como desvio da língua, discriminada, considerada marginal por ter sido popularizada no ambiente presidiário e as vezes em círculos de pessoas sem cultura. Dino Preti, em uma entrevista⁷ para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, narrou que a gíria é um vocabulário de jovens, ou grupos específicos de pessoas, porém quando essas gírias alcançam mais indivíduos, ela se torna comum na linguagem:

A gíria, de maneira geral na sociedade, é uma variante de baixo prestígio porque está ligada à linguagem dos jovens, do povo às vezes sem cultura; ou no caso da gíria de grupo, que é a mais interessante, está ligada às atividades marginais, às prisões, aos drogados, etc. Depois que a gíria sai desses âmbitos privados e se espalha, torna-se uma linguagem comum, que todo mundo usa (PRETI, 2005, s.p.).

Ou seja, as gírias estão sendo empregadas em nossa linguagem, propagando-se naturalmente, fazendo-se parte do sistema de comunicação do cotidiano.

Com base nestas informações, compreendemos que as gírias podem ser difundidas de múltiplas maneiras, mas nosso foco será na popularização das gírias através das músicas, considerando as classificações dos processos de formação de neologismos, vamos analisar os vocábulos gírios nas músicas mais tocadas atualmente.

⁷ Segundo a entrevista Dino Preti, a gíria, de maneira geral na sociedade, é uma variante de baixo prestígio porque está ligada à linguagem dos jovens, do povo às vezes sem cultura; ou no caso da gíria de grupo. Depois que a gíria sai desses âmbitos privados e se espalha, torna-se uma linguagem comum, que todo mundo usa (PRETI, 2005).

MÚSICA COMO MEIO DE POPULARIZAÇÃO DE GÍRIAS

A música tem sido considerada como um veículo de comunicação e representação entre os seres humanos:

A música, sobretudo a chamada “música popular”, ocupa no Brasil um lugar privilegiado na história sociocultural, lugar de mediações, fusões, encontros de diversas etnias, classes e regiões que formam o nosso grande mosaico nacional. Além disso, a música tem sido, ao menos em boa parte do século XX, a tradutora dos nossos dilemas nacionais e veículo de nossas utopias sociais (NAPOLITANO, 2002, p. 5).

Com isso percebemos uma circulação de músicas divulgando as particularidades de uma região, classes e gírias de uma comunidade. No Rio de Janeiro, o estilo musical que o representa é o samba, estilo composto por vocábulos e expressões originárias dos cariocas e o neologismo mostrado na cultura sambista, utilizando gírias criadas por eles. No samba *Com Que Roupa* do compositor carioca Noel Rosa, em um dos versos da música, ele utiliza a gíria o *cabra trapaceiro*. Procurando nos dicionários o significado das palavras, encontramos cabra que significa “1. Mamífero ruminante, 2. Cábrea, 3. Pop. Mulher devassa, 4. Fig. Mulher de mau gênio, irritadiça, escandalosa” (AURÉLIO, 2010, p. 371) a palavra *cabra* é um substantivo heterossênico, uma vez que a flexão de gênero da palavra resulta em significados diferentes. Por isso o uso de *o cabra* significa qualquer pessoa, homem, cara. Já a palavra *trapaceiro* significa, “1. Que trapaça, 2. Aquele que trapaceia; argamandel” (AURÉLIO, 2010, p. 2074).

Esta gíria surgiu para representar sarcasticamente o malandro do Rio de Janeiro, a pessoa de mau gênio, a música foi criada como um meio de evidenciar os pensamentos da sociedade, na década de 1930, momento

em que o Brasil estava tendo grandes mudanças políticas e manifestações sociais, e a significação da gíria o *cabra trapaceiro* era, até então, entendida pelos indivíduos da região do Rio de Janeiro e teve uma propagação dessa gíria em outras regiões a partir do samba *Com Que Roupa*.

Dino Preti (2004) cita alguns meios de comunicação responsáveis pela popularização de gírias, menciona o filme *Tropa de Elite*, onde a gíria *Ossu duro de roer* foi popularizada na música principal do filme:

Nesse sentido a televisão, o rádio, o jornal, mas também o cinema sempre que tomam por alvo de sua produção determinados grupos sociais, costumam escarafunchar seus costumes e sua linguagem. Assim, vimos recentemente como a gíria dos marginais do tráfico dos morros cariocas, assim como dos policiais, retratada num filme brasileiro de grande sucesso, o *Tropa de Elite*, de repente começou a surgir na conversação, nas grandes cidades brasileiras, onde a película foi exibida (PRETI, 2004, p. 5).

Assim, percebemos que a música está se tornando um instrumento de popularização de linguagens e estilos culturais diversificados, agregando as gírias em seus repertórios e influenciando o uso delas. Com isso, daremos início as análises das canções selecionadas dos sites *You Tube* (Mix Músicas Brasileiras 2022, melhores músicas nacionais, Top Brasil 2022) e *Tenho mais disco que amigos* (*Ranking* das mais tocadas nas rádios brasileiras em 2020), referenciaremos em *A, B, C, D, E, F e G*, conforme quadro 01.

Quadro 01: Músicas selecionadas para a pesquisa

| Música | Compositor | Intérpretes | Lançamento | Referência / sigla |
|-------------------|---|------------------------------|------------|--------------------|
| Menina Solta | Giulia Be | Giulia Be | 2019 | A |
| Amoreco | Tierry e Duguinho do Acordeon | Simone & Simaria | 2020 | B |
| Eu feat Você | Rodrigo Melim, Gabi Melim e Diogo Melim | Melim | 2020 | C |
| Oh Juliana | Mc Niack | Mc Niack | 2020 | D |
| Batom de Cereja | Elcio de Carvalho, Léo Soares, Lucas Papada e Kito | Israel & Rodolfo | 2021 | E |
| Cabeça Branca | Tierry e Topera | Tierry | 2021 | F |
| Vontade de morder | Vinicius Poeta, Shylton Fernandes, Daniel Caon e Lucas Medeiros | Simone & Simaria e Zé Felipe | 2022 | G |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

ANÁLISE DAS CANÇÕES

Música “A” - *Menina solta* - é uma música de empoderamento feminino, que conta a história de uma moça carioca que quer apreciar a vida e não quer compromisso amoroso. A moça decide expressar para o

rapaz que não quer nada com ele. A cantora Giulia em uma entrevista⁸ cita que a inspiração para esta música foi a vida amorosa de sua amiga. A canção *A* foi composta com algumas gírias, dentre elas podemos citar: *Mina*, *Moleque*, *Caraca*, *Mermão* e *Game*.

Mina é uma gíria muito utilizada pelos jovens conceituando menina, e no dicionário encontramos o significado:

1. Cavidade artificial na terra, para se extraírem minérios, combustíveis, água etc.;
2. Jazida de minérios preciosos.;
- 1.2 Indivíduo originário da região do Grande Popô, na fronteira atual Togo com a República do Benim (S.O. da África);
2. Indivíduo de origem fante ou achanti; negro-mina, preto-mina. (AURÉLIO, 2010, p. 1396).

A palavra vem do francês *mine*⁹ (WIKIPÉDIA, 2022b), vemos aqui uma dupla variação de neologismo, o empréstimo de uma palavra estrangeira passando pela mudança fonética, para se adequar à língua do falante e o recebimento de um novo significado, assim formando a palavra *mina*.

Moleque é uma gíria regional do estado do Rio de Janeiro e simboliza jovem do sexo masculino. Este termo é um pouco abstruso, visto que no dicionário Aurélio (2010, p. 1414) encontramos vários conceitos, e alguns deles são: “1. Negrinho; 2. Bras. Indivíduo sem palavra ou sem gravidade; 3. Bras. Canalha, patife, velhaco; 4. Bras. Menino de pouca idade”, dentre outros significados dependendo da regionalidade na qual se integra o termo, com isso há um refreamento do uso por figurar uma

8 Na entrevista a cantora Giulia, fala que sua inspiração para compor a música, foi sua amiga. “Começou com uma brincadeira, de maneira bem despreziosa mesmo. Minha amiga me disse que um dia eu ganharia milhões com a vida amorosa dela, então resolvi contar um desses casos dela. (OFUXICO, 2019).

9 O termo “mina” provém das línguas celtas, através do termo francês *mine* (WIKIPÉDIA, 2022b).

palavra de ofensa vinculando ao contexto. No estado do Paraná, chamar alguém de *moleque* ressoa um pouco vulgar, sem respeito ou maturidade e ninguém gosta de ser qualificado com este termo. O que ocorre neste caso é neologismo denominativo, a gíria ainda está em processo de aceite e com a música o termo chegou a diversas regiões onde seus integrantes escutam e cantam a canção quebrando a restrição da gíria.

Caraca funciona como uma interjeição para a palavra *caramba* que designa “secreção nasal ressequida, cataraca” (AURÉLIO 2010, p. 424), já seu sentido conotativo é admiração, espanto ou ironia, este termo também é utilizado para substituir palavras como *de baixo calão* em uma frase, por exemplo, *Caraca, que raiva!*

De acordo com o *Google Trends*, o uso da expressão *caraca* está maior no estado de Minas Gerais com 100 % de interesse, em segundo lugar é o estado do Rio de Janeiro com 97%, seguindo Roraima com 87% entre outros, e, por último, o estado de Tocantins com 21% de uso da gíria, ela deu início a sua popularização no estado do Rio de Janeiro, mas hoje em dia está ultrapassando suas raízes, presente no falar de outras regiões.

Mermão não é uma palavra dicionarizada, mas é considerada uma gíria carioca¹⁰ usada para se referir a alguém com quem se tem intimidade, ela surgiu da redução das palavras *meu* e *irmão* e da junção delas por aglutinação com a pronúncia do ‘r’ “típica do dialeto carioca” que é “uma fricativa velar vozeada” (SILVA, 2003, p. 38). Neste caso ocorreu variação fonológica, já citado no início do artigo, e neologismo diatópico.

Game é um empréstimo de uma palavra da língua inglesa que significa “1. jogo, modo de jogar, o nobre jogo de xadrez, divertimento,

10 Mermão, junção das palavras “meu” e “irmão”, é uma das *gírias cariocas* que podem ser usadas tanto para se referir à pessoa com a qual se está conversando, seja um amigo ou não (REDE RIO HOTÉIS, 2022).

brincadeira; 2. Peça, zombaria, alvo de caçoadas” (MICHAELIS, 2010, p.155). Esta palavra está sendo muito utilizada atualmente por influência dos jogos online, e na música o sentido é o jogo que a menina estava fazendo com sua vida amorosa.

Imagem 1: Menina Solta

Menina solta (2019) – Giulia Be

| Nº | GÍRIA | SIGNIFICADO | OCORRÊNCIA |
|----|---------------|-------------|--|
| 1 | Mina | Menina | 1º Estrangeirismo 2º Estilístico (novo significado) |
| 2 | Moleque | Menino | Diatópico (regionalismo) |
| 3 | <u>Caraca</u> | Espanto | Diatópico / estilístico |
| 4 | <u>Mermão</u> | Meu amigo | Diatópico |
| 5 | Game | Jogo | Estrangeirismo |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A canção “B” – *Amoreco* - narra a história de um indivíduo que está sentindo tristeza pela falta da pessoa amada, e para expressar esse momento difícil pelo qual está passando utiliza a expressão *tá osso*, faz a analogia do objeto osso com o sentimento de falta. A palavra *Ossó* significa: “1. Uma das diversas estruturas formadas por tecido rígido, composto de células incluídas em material conjuntivo..., 2. Coisa difícil; dificuldade” (AURÉLIO, 2010, p. 1524). Analisando o significado da palavra podemos presumir que a situação por que a pessoa está passando é dura, criando uma imagem de algo duro como o osso.

Existem outras expressões relacionadas com este termo, como na frase, *osso duro de roer*, que também foi utilizado no samba *Ossos Duros* do cantor e compositor Bezerra da Silva. Na música, o eu lírico fala que é esperto e sabe distinguir a pessoa traiçoeira, o famoso *cagueta*, e ele só sabe isso porque ele é *osso duro de roer*. Nesta situação, a expressão *osso duro de roer* faz a analogia de algo que não se atinge, ou não se fere, com tantas contradições ele se mantém firme como um osso duro.

Esse é um bom exemplo de que a língua está em movimento, manifestando-se de acordo com o tempo, espaço, grupo social. A música de Bezerra da Silva, publicada em 1981, e a canção da dupla Simone e Simaria, lançada em 2020, trazem um sentido conotativo da gíria, despojando-se de vários significados, conforme o contexto histórico, situação particular do indivíduo entre outros pontos. Presumimos que esta gíria tem sido popularizada por meio da música com o propósito de expressar conflitos, sejam eles amorosos, políticos, sociais ou pessoais. No quadro 02, veremos alguns modelos de frases com a gíria mencionada.

Quadro 02: Exemplos que usamos em nosso dia a dia

| Uso da Gíria | Uso formal |
|---|--|
| Esta pessoa é osso duro de roer. | Esta pessoa é difícil de lidar. |
| O preço do combustível em nosso país tá osso. | O preço do combustível em nosso país está elevado. |
| Tá osso sem você aqui. | Está difícil sem você aqui. |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Retomando o quadro 1, outra palavra gíria presente na música é o próprio título, *Amoreco*, um termo que surgiu para agraciar a pessoa amada, um apelido carinhoso. No dicionário encontramos, “Dim.

Carinhoso de amor, um amoreco, um amor” (AURÉLIO, 2010 p. 131). O sufixo – eco, formador de substantivo no diminutivo, traz em si o sentido de carinho, afeto.

Imagem 2: Amoreco (2020)

Amoreco (2020) - Simone & Simaria

| Nº | GÍRIA | SIGNIFICADO | OCORRÊNCIA |
|----|----------------|-------------------|--|
| 1 | Tá osso | Situação difícil | 1º Estilístico (novo significado) 2º Diastráticos (social) 3º Diacrônico (tempo) |
| 2 | <u>Amoreco</u> | Apelido carinhoso | Denominativo (nova palavra) |



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A canção “C” - *Eu feat. Você* - traz uma mensagem de alto-astrol e frases motivacionais transmitindo leveza ao ouvinte, tudo isso porque além da mensagem ser graciosa há também um jogo de harmonização com o uso das palavras estrangeiras. Os termos *feat* e *hit* compõem a rima em uma das estrofes do refrão, *É o nosso feat, Eu feat você é hit*, e os termos *shot* e *beat* que colaboram com o ritmo e a mensagem da música.

Shot é definido como “1. tiro; 2. chumbo; 3. bala; 4. descarga de arma de fogo; 10. Dose (de bebida)” (MICHAELIS, 2010, p. 318), popularmente conhecido como copo pequeno para bebidas alcoólicas,

mas também é considerado uma bebida que auxilia na imunidade. Na música observamos a frase *Só um shot de auto-estima*, o que podemos deduzir que este *shot* é uma dose de auto-estima.

Feat, segundo o dicionário Michaelis (2010, p. 129), é “1. feito, façanha, proeza; 2. destreza, perícia”, mas indo além dos dicionários encontramos que *feat* pode ser abreviação de *featuring* que quer dizer uma parceria musical, uma participação especial, o que faz mais sentido no refrão da música, pois notamos a frase: *é o nosso feat* – é a nossa parceria, é o nosso feito, que harmonicamente combinou mais a palavra estrangeira do que a palavra no português.

Beat significa “1. batida, golpe; 2. Pulsação, latejo; 3. Mus. Ritmo, compasso” (MICHAELIS, 2010, p. 28), o que na música faz todo sentido na expressão, *Corações no mesmo beat*, com o sentido denotativo de batida e ritmo.

Hit significa “1. Golpe, pancada, estocada; 2. sucesso, sorte; 3. ataque, crítica.” (MICHAELIS, 2010, p. 177). Neste caso, *você é hit*, dá a entender que a tradução para a letra seria *você é sucesso ou sorte*. Na frase: *Eu feat você é hit*, exibe facilmente uma rima entre as últimas consoantes de *feat* e *hit*, o que nos leva a pensar que o compositor da música se preocupou muito com a consonância dos versos, prevalecendo nesta letra de música palavras estrangeiras.

O sentido que a música “C” traz é representar a harmonização de um relacionamento onde a parceria é boa e vai ser sucesso. A gíria pode ser introduzida em nosso vocabulário por meio de práticas na fala e ao ouvir e cantar estas músicas estamos praticando o uso desses novos termos.

Imagem 3: Eu feat você
Eu feat. Você (2020) - Melim

| Nº | GÍRIA | SIGNIFICADO | OCORRÊNCIA |
|----|-------|-------------|--|
| 1 | Shot | Dose, copo | 1º Estrangeirismo 2º Estilístico (novo significado) |
| 2 | Feat | Parceria | Estrangeirismo |
| 3 | Beat | Batida | Estrangeirismo |
| 4 | Hit | Sucesso | Estrangeirismo |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A música “D” - *Oh Juliana* – é um funk, cuja temática tem sido erótica, sexual e esta música retrata o eu lírico questionando uma moça sobre o que ela quer com ele, pois na música entendemos que a moça denominada Juliana está tentando seduzir o rapaz com sua dança. Nela ocorre a expressão *passo o rodo e rave*.

Passar o rodo pode ser considerada uma gíria popular entre os homens, pois tem correlação sexual e principalmente ‘vantajosa’ para o indivíduo que fala, porém também é utilizada pelas mulheres. *Passar*, significa “V.t.d. 1. Percorrer de um lado parra outro; atravessar, transpor;” (AURÉLIO, 2010, p. 1573).

Rodo, no dicionário encontramos “1. Utensílio de madeira com que se juntam os cereais nas eiras e o sal nas marinhas” (AURÉLIO, 2010 p. 1852); no sentido figurado é a ação de “pegar” um número grande de pessoas em uma festa¹¹.

¹¹ Passar o rodo: namorar, ficar com um número diverso de pessoas (seguido da preposição: em).

Esta gíria é um caso de neologismo semântico, no qual *passar o rodo* ganha um novo significado, transmitindo uma mensagem de vangloriar-se e não a função de *passar o rodo* para limpar algo ou puxar água. Também notamos que a expressão significa conseguir ficar com muitas mulheres em uma mesma festa, criando um sentido de exagero, pois tem objetivo de titular o homem como pegador por ter atitude de pegar todas, por ser um gíria que afeta e passa uma imagem de enganação, algumas pessoas nas redes sociais tiveram criatividade e criaram memes e respostas para essa expressão, algumas delas são:

Quem muito passa o rodo, um dia vira pano de chão - Beatriz Cordeiro (PENSADOR, 2022[2005], s.p.).

Não quero saber quem jogou água, eu quero é passar o rodo - Wellington Alves (OS VIGARISTAS, 2022[2004], s.p.).

Imagem 4: Sexta – Feira! Dia de passar o rodo!



Fonte: Disponível em: <https://pt.memedroid.com/memes/detail/1265170>. Acesso em: 13 abr. 2022

Foi pra a festa e **passou o rodo** em geral. Ele **passou o rodo** na vizinha do andar de cima! Também pode significar, dar uma rasteira em alguém. (WIKCIONÁRIO, 2022).

Imagem 5: Passando rodo nos gatinhos!



Fonte: Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/552465079275162800/>. Acesso em: 13 abr. 2022

Imagem 6: Meme - Passando rodo nas gatas!



Fonte: Disponível em: <https://pt.dopl3r.com/memes/graciosos/atsrterrorista-eu-passando-o-rodo-nas-gatas/344368>. Acesso em: 13 abr. 2022.

Essas e muitas outras frases derivaram da expressão *passar o rodo*, replicando o processo de popularização da gíria.

Rave, significa “1. Moda passageira, novidade. 2. Festa louca e animada.” (MICHAELIS, 2010, p. 267). Na música temos a frase: *Dançando rave ou Mandela*. A gíria *rave* passa a imagem de que a Juliana está dançando animada, “rebolando até o chão”.

Imagem 7: Oh Juliana

Oh Juliana (2020) – Mc Niack

| Nº | GÍRIA | SIGNIFICADO | OCORRÊNCIA |
|----|------------|-----------------------------------|---|
| 1 | Passo rodo | Homem pegador (vantajosa/exagero) | 1º Estilístico (novo significado) 2º Diastrático (sexo do falante) |
| 2 | Rave | Festa louca | Estrangeirismo |



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A canção *E-Batom de Cereja* – fala sobre o fim de um relacionamento onde os indivíduos se encontram na balada e a moça beija outro homem, e o eu lírico da música, chateado com a situação, expressa que enquanto ele bebe, ela beija. Nesta música vamos ver dois tipos de gíria, a que advém do estrangeirismo *Night* e a mudança diacrônica do pronome *cê*, na frase *To solteiro na night, ‘cê tá batendo muito mais que o grave*.

Night sua tradução para o português é “noite, anoitecer” (MICHAELIS, 2010, p. 224), mas seu sentido conotativo no uso da gíria é festa na noite, balada e casa noturna, este termo é muito utilizado por jovens.

Cê é uma variante do pronome você que, como já vimos anteriormente, é a redução de vossa mercê, que foi se transformando com o decorrer dos anos.

Para representar a balada, o cantor usa o termo *Nigth* de uma forma mais descolada e vemos isso na frase, *to solteiro na nigth*. Quanto ao uso da expressão *Cê* fazemos a analogia da região que colaborou com a inspiração da letra, um ritmo de *pisadinha* que vem do Ceará com a mistura sertaneja de Goiás, com isso recorremos novamente ao *Google Trends* (2022) que publica que o termo *Cê* tem 100% de uso no Ceará, e 90% em Acre e em quinto lugar Goiás com 80%, então podemos considerar que, além do empréstimo de uma palavra estrangeira, ocorrem o neologismo sincrônico e diatópica.

Imagem 8: Batom de Cereja

Batom de Cereja (2021) – Israel & Rodolfo

| Nº | GÍRIA | SIGNIFICADO | OCORRÊNCIA |
|----|-----------|----------------|-------------------------------------|
| 1 | Night | Noite (balada) | 1º Estrangeirismo 2º Estilística |
| 2 | <u>Cê</u> | Você | Diacrônico (com o passar do tempo) |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A música “F” - *Cabeça Branca* – lançada em 2021 traz em seu repertório a história de um indivíduo relatado como um cidadão de bem, que nos finais de semana busca relaxar de suas tarefas, um homem com poder financeiro, com cabelo branco, o famoso dono da lancha que paga para belas mulheres serem companhias sexuais. No contexto histórico da gíria, verificamos que o indivíduo *cabeça branca* tem relação com o sistema marginal e relação com o tráfico. Dando andamento à análise constatamos que alguns jogadores de futebol receberam propostas de empresas de cervejas para pintarem seus cabelos de branco, o cabelo cremoso, e eram bem pagos para fazer o *marketing* da marca das bebidas, logo surgiu a moda do cabelo nevado ou platinado, os jovens de sexo masculino estavam platinando o cabelo para mostrar mudanças em suas personalidades, alguns famosos como Rafael Portugal (comentarista do BBB 2021) também aderiu à moda.

Cabeça, significa “1. Extremidade superior do corpo humano e que contém órgãos, como os que formam o encéfalo, os da visão, os da audição, os do olfato etc.” (AURÉLIO, 2010, p. 367).

Branca, encontramos no dicionário “1. Cabelo branco; 2. Cachaça.” (AURÉLIO, 2010, p. 345).

Cabeça branca, “1. Uirapuru-de-cabeça-branca.” (AURÉLIO, 2010, p. 368).

Na música F há um exemplo de neologismo estilístico dando um novo significado para a expressão *Cabeça Branca*, esta gíria era até então conhecida em grupos de marginais. A gíria *Cabeça Branca*, surgiu em meados dos anos 2000 no estado de São Paulo, pelos integrantes do PCC (Primeiro Comando da Capital) uma das maiores organizações criminosas do Brasil, as gírias de crime utilizadas em ambientes carcerários

onde os presidiários davam o nome de cabeça branca para mencionar o diretor da unidade prisional.

Este termo também foi usado para se referir ao maior narcotraficante do Brasil que tem uma história de crime imensa e uma vida de poder financeiro vasto, sua história ganhou muito engajamento, e o escritor Allan de Abreu escreveu um livro contando esta história, *Cabeça Branca: a caçada ao maior narcotraficante do Brasil* (2021).

Com todas as informações correlacionadas com a gíria, conseguimos fazer a analogia da cor do cabelo com o status de poder que a pessoa passa, pois para platinar o cabelo exige-se muitos gastos com hidratação, idas a salão de beleza para manter o branco do cabelo, ou seja, requer muito dinheiro no bolso. A Gíria *Cabeça Branca* tem certa relação a poder, o que julgamos ser este o significado do termo, então acreditamos que nos dias de hoje a gíria ressurgiu por meio da música para mostrar o poder de alguém que tem dinheiro, domínio de compra e status.

Imagem 9: Cabeça Branca

Cabeça Branca (2021) – Tierry

| Nº | GÍRIA | SIGNIFICADO | OCORRÊNCIA |
|----|---------------|--------------------------|---|
| 1 | Cabeça branca | poder de compra e status | 1º Diacrônico (com o passar do tempo) 2º Estilístico |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na música G – *Vontade de morder* – encontramos uma gíria bem conhecida entre os falantes da faixa etária de 15 a 25 anos, o famoso *Rolé* ou *Rolé*, sua origem ocorreu em meados dos anos 50 e 60 e vem da palavra em francês *Roulé* (*Rouler*)¹², que significa andar, rodar, girar. Este termo em francês foi usado em diversas áreas como na culinária, moda, esporte para dar ênfase ao nome ou situação, por exemplo, *bife a rolê* (bife enrolado), *gola rolê* (gola dobrada), e até mesmo em um movimento na capoeira, *dar um rolê* que é quando a pessoa dá um giro e muda sua posição na luta, e, por fim, nos anos 70, o termo gírio *rolê* passou a ser utilizado por grupos de marginais significando um pequeno passeio, dar um *rolê*.

Segundo o Aurélio (2010, p. 1854), *Rolé* significa “1. Dar uma volta; dar um giro.”

Rolé é definido como “1. V. bife; 2. Bife enrolado; 3. Movimento de transição que o capoeirista executa agachado, de costa para o adversário, com o apoio das mãos e dos pés, com o objetivo de movimentar-se pelo chão” (AURÉLIO, 2010, p. 1854).

Rolé ou rolê? Não há um consenso, há os que falam de um jeito, há os que falam do outro – as “minas”, por exemplo, falam “rolê”. O rolê acentua também uma carioquidade (PEREIRA *et al*, 2020, p. 16).

Este conceito de *dar uma volta* foi mais popularizado. Pereira (2020) cita que no estado do Rio de Janeiro a gíria *rolê* é muito utilizada pelos skatistas e pelas *minas* da cidade e que a forma gráfica *rolê* é a mais utilizada pela fonética dos cariocas.

Fazendo uma abordagem quantitativa, o *Google Trends* aponta que o uso de *Rolé* é mais utilizado no Piauí com 100%, no Rio Grande do

12 Rolé ou Rôle, vem da palavra em francês Roulé (Rouler). (STACK EXCHANGE, 2019).

Norte com 71 % e, em terceiro lugar, no Rio de Janeiro com 67%. Já o termo *Rolé* continua com a primeira colocação do estado do Rio de Janeiro com 100% e São Paulo com 61% de uso.

Em resumo, a gíria *Rolé* ou *Rolé* vem sendo novamente popularizada, e reforçando seu uso na linguagem diária dos brasileiros.

Imagem 10: Vontade de Morder

Vontade de morder (2022) - Simone & Simaria e Zé Felipe.

| Nº | GÍRIA | SIGNIFICADO | OCORRÊNCIA |
|----|---------------------|----------------------------|---|
| 1 | <u>Rolé</u> ou Rolê | Dar uma volta; dar um giro | 1º Estrangeirismo (empréstimo) 2º denominativo (criação de uma nova palavra) |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

ENCERRANDO O CAPÍTULO

Levando em consideração as análises das músicas e os dados encontrados nos estudos da Sociolinguística, percebemos que a criação das gírias advém da própria comunicação entre as pessoas. Esses novos vocábulos podem surgir de grupos restritos, porém se disseminam

rapidamente em outras comunidades, pois o falante escolhe o seu vocabulário ao passar uma mensagem.

Também notamos, que esses novos termos são criados por meio de variações lexicais, e tem uma forte ligação, melhor dizendo, principal relação com meio social (diatráticas), regionalidade (diatópicas), também na adaptação do estilo da fala (diafásicas) ou histórica (diacrônica) diferentes épocas vividas pelos falantes, tudo isso são elementos que contribuem para o surgimento dessas novas palavras.

A análise evidenciou que as gírias não são só novas palavras acrescentadas em nosso vocabulário, mas elas podem ser palavras que já existem, e acabam recebendo uma nova significação e pode ser um empréstimo de uma palavra estrangeira; ela também pode surgir de um processo de onomatopeia, em que o indivíduo escuta um som e tenta imitá-lo, formando, assim, uma nova expressão, em outras palavras, o ser humano, independentemente de sua trajetória, é capaz de criar esses vocábulos gírios.

A partir das análises realizadas podemos entender que as gírias são criadas para facilitar a nossa linguagem na comunicação, restrita, ou para representar a identidade das pessoas que compõem um grupo sendo popularizadas por vários meios de comunicação.

Os vocábulos gírios surgem do próprio falante da língua pela necessidade de usar palavras mais fáceis sem acompanhar regras gramaticais, sendo o natural do simples uso diário, e que esses novos termos estão sendo propagados por meios das músicas, visto que das setes (7) canções analisadas encontramos dezesseis (16) palavras nomeadas gírias que fazem parte de nossa língua no cotidiano.

Concluimos que a música é uma prática cultural, uma arte na qual se expressa sentimento, desejos e visões e devido a isso está sendo composta por vocábulos gírios, expressando sentimentos, apresentando culturas e estilos pessoais diferentes. Por conseguinte, a música vem se tornando um instrumento de popularização das gírias, ao escutarmos e cantarmos as músicas acabamos acrescentando as gírias em nosso vocabulário, transformando-as comuns em nossa conversação diária.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. Cassandra, Fênix e outros mitos. *In*: FARACO, C. A. **Estrangeirismos guerras em torno da língua**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2004.
- BIDERMAN, M. T. C. A estruturação do léxico e a organização do conhecimento. **Letras de Hoje**. Porto Alegre/PUCRS, v. 22, n. 4. p. 81-96, 1987.
- BRASIL. **Projeto de lei 1676/1999, 15 de setembro de 1999**. Proteção, a defesa e o uso da Língua Portuguesa e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=17069>. Acesso em: 07 fev. 2022.
- CAPIVARA CRIMINAL. “**Cabeça Branca**”, o verdadeiro “rei da fronteira” que nunca quis título - Crédito: Campo Grande News, Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/capivara-criminal/cabeça-branca-o-verdadeiro-rei-da-fronteira-que-nunca-quis-titulo> Acesso em: 15 fev. 2022.
- CARVALHO, N. M. de. A criação neológica. **Revista Trama**, Cândido Rondon, v. 2, n. 4, jul./dez. 2006.
- CORREIA, M; ALMEIDA, G. M. de B. **Neologia em português**. São Paulo: Parábola, 2012.
- COELHO, I. L. *et al.* **Para conhecer a sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2018.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Coordenação Maria Baird Ferreira, Margarida dos Anjos. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GARCEZ, P.; ZILLES, A. M. Estrangeirismo, desejos e ameaças. *In*: FARACO, C. A. **Estrangeirismos guerras em torno da língua**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

GOMES, K. C. **Música como popularização de gírias: analisando as mais tocadas**. Orientadora: Prof. Ms. Sandra Mara da Silva Marques Mendes; coorientadora: Profa. Dra. Cindy Mery Gavioli-Prestes. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras/Português). Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2022.

GOOGLE TRENDS, **Google**. Disponível em: <https://trends.google.com.br/trends/?geo=BR>. Acesso em: 20 fev. 2022.

KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2015.

MICHAELIS. **Dicionário prático de inglês**. 2. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

MÚSICA EM PROSA. **Com que roupa** – O primeiro sucesso Noel Rosa e a história por trás da música. Disponível em: <https://musicaemprosa.wordpress.com/2019/01/06/com-que-roupa-o-primeiro-sucesso-noel-rosa-e-a-historia-por-tras-da-musica/>. Acesso em: 05 fev. 2022.

NAPOLITANO, M. **História & música – história cultural da música popular**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.

OFUXICO. Entrevista com a cantora Giulia Be, Menina Solta. Disponível em: <https://www.ofuxico.com.br/noticias/giulia-be-fala-de-menina-solta-me-orgulho-muito/>

Acesso em: 20 mar. 2022 [2019].

OS VIGARISTA. **Não quero saber quem jogou a água, eu quero é passar o rodo**. Disponível em: <https://www.osvigaristas.com.br/frases/nao-querer-saber-quem-jogou-a-agua-eu-querer-e-passar-o-rodo-32398.html>. Acesso em: 20 mar. 2022 [2004].

PENSADOR. **Quem muito passa rodo, um dia vira pano de chão.** Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTc5MTAyMQ/>. Acesso em: 20 mar. 2022[2005].

PEREIRA, C. *et al* (coord.). **SKATE 360º: rolés teóricos pelas ruas da cidade.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2020.

PRETI, D. **Sociolinguística: os Níveis da Fala.** São Paulo: EDUSP, 2003.

PRETI, D. Estudos de língua oral e escrita. *In: O Léxico na Linguagem Popular: a gíria.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

PRETI, D. **Entrevista.** Entrevistado por Renira Cirelli Appa, 15 de março de 2005. Disponível em: <http://www.letramagna.com/dinoentre.htm>. Acesso em: 14 set. 2021.

PRETI, D. **O léxico na linguagem popular: a gíria.** Disponível em: <https://simelp.fflch.usp.br/sites/simelp.fflch.usp.br/files/inline-files/S1802.pdf>. Acesso em 21 mar. 2022[2007].

POSSENTI, S. A questão dos estrangeirismos. *In: FARACO, C. A. (org.). Estrangeirismos: guerra em torno da língua.* São Paulo: Parábola, 2001.

REDE RIO HOTÉIS. **Conheça o significado das gírias cariocas.** Disponível em: <https://rederiohoteis.com/conheca-as-gurias-cariocas/#:~:text=4%2D%20Merm%C3%A3o,%E2%80%9Cdar%20ruim%E2%80%9D%20pra%20voc%C3%AA!>. Acesso em: 13 abr. 2022.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios.** São Paulo: Contexto, 2003.

SIGNIFICADOS, Expressões populares. **Guri.** Disponível em: <https://www.significados.com.br/guri/>. Acesso em: 13 abr. 2022.

STACKEXCHANGE, Portuguese Language. **Rolé / Rôle.** Disponível em: <https://portuguese.stackexchange.com/questions/5179/de-onde-vem-a-palavra-rol%C3%AA-e-como-ela-come%C3%A7ou-a-ser-utilizada>. Acesso em: 13 abr. 2022 [2019].

TENHO MAIS DISCOS QUE AMIGOS. **Rankings das músicas mais tocadas nas rádios brasileiras 2020.** Disponível em: <https://www.tenhomaisdiscosqueamigos.com/2021/02/01/rankings-musicas-tocadas-radios-brasileiras-2020/>. Acesso em: 14 set. 2021[2020].

WIKCIONÁRIO, O dicionário livre. **Passar o rodo**. Disponível em: https://pt.wiktionary.org/wiki/passar_o_rodo. Acesso em: 13 de abr. 2022.

WIKIPÉDIA, A enciclopédia livre. **Axé**. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ax%C3%A9_\(g%C3%AAnero_musical\)#::~text=O%20ax%C3%A9%2C%20ou%20ax%C3%A9%20music,%2Dbrasileiros%20e%20afro%2Dlatinos](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ax%C3%A9_(g%C3%AAnero_musical)#::~text=O%20ax%C3%A9%2C%20ou%20ax%C3%A9%20music,%2Dbrasileiros%20e%20afro%2Dlatinos). Acesso em: 20 mar. 2022a.

WIKIPÉDIA, A enciclopédia livre. **Mina**. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Mina_\(minera%C3%A7%C3%A3o\)#::~text=4%20Liga%C3%A7%C3%B5es%20externas-,Etimologia,atrav%C3%A9s%20do%20termo%20franc%C3%AAs%20mine](https://pt.wikipedia.org/wiki/Mina_(minera%C3%A7%C3%A3o)#::~text=4%20Liga%C3%A7%C3%B5es%20externas-,Etimologia,atrav%C3%A9s%20do%20termo%20franc%C3%AAs%20mine). Acesso em: 20 mar. 2022b.

WIKIPÉDIA, A enciclopédia livre. **Lexicologia**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lxicologia>. Acesso em: 13 abr. 2022c.

YOUTUBE, Mix de músicas brasileiras 2022. **Melhores músicas nacionais (top Brasil 2022)**. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PL3oW2tjiI xvStcP4RCwKOGkXP7Toccnj2>. Acesso em: 01 fev. 2022.

ANÁLISE LINGUÍSTICA DISCURSIVA: CRIMES DE ÓDIO NA REDE SOCIAL, FACEBOOK, CONTRA A COMUNIDADE LGBTQIA+

Érica Cristine dos Santos Lima¹

Cláudia Maris Tullio²

INTRODUÇÃO

“Se você não diria olhando nos olhos, não diga na internet. Se você tiver coragem de dizer nos olhos e tua fala tiver apenas a intenção de ferir, não diga também. Falas erradas geram tragédias”

- Leandra Leal³.

Atualmente o *Facebook* é considerado a maior rede social do mundo, onde cerca de 3 bilhões de usuários interagem através de postagens de conteúdo escrito ou imagético, links, mensagens, comentários e compartilhamento tornando-se uma sociedade online, de acordo com a jornalista (VITORIO, 2021).

1 Graduada em Letras/Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. E-mail: ericacristine428@gmail.com.

2 Doutora em Estudos da Linguagem (UEL). Atua como professora na Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO). É líder do grupo de pesquisa em Linguística Forense e pesquisadora no grupo de pesquisa Ensino de língua e literatura e no grupo de pesquisa Interfaces Língua e Literatura. Atualmente, está na função de Coordenadora do Curso de Letras, modalidade a distância da UNICENTRO. E-mail: claudiamaris@unicentro.br.

3 Leandra Leal, atriz, brasileira. Publicação feita no *Facebook*, após um jovem ter atentado contra a própria vida, após receber vários comentários nas redes sociais, com discurso de ódio, pela sua orientação sexual (LEAL, 2021).

4 Um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso homônimo da autora do capítulo (LIMA,

Assim como em toda sociedade é necessária interação entre os indivíduos que ali habitam, os usuários do *Facebook* perceberam na rede social um aparelho de comunicação, o qual permite a conectividade de diferentes pessoas e grupos sociais, porém, como veremos, nem todos podem ser bem intencionados em suas atitudes. São comuns conflitos de interesses, muitas vezes desrespeitando as diversidades existentes tanto na comunidade virtual, quanto na sociedade real.

Como já é de conhecimento, as redes sociais abrem muitas portas, principalmente para quem trabalha no ramo do marketing e são donos de empresas, é um grande aliado na divulgação, porém, o lado negativo existe, e dentro do *Facebook*, perfis, grupos e páginas publicam textos, fotos e vídeos diariamente que ofendem outros usuários ou dão incentivo para que façam comentários com teor ofensivo e é justamente esses comentários que servirão como suporte de análise para desenvolver o presente trabalho.

Hoje grupos minoritários têm sofrido com diversos tipos de ataques na plataforma, entre eles a comunidade LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer, Intersexo, Assexual +), cada membro da sigla LGBTQIA+ possui sua individualidade e juntos lutam pelo mesmo propósito, respeito e igualdade.

Para entender melhor a junção dessas siglas, precisamos compreender quem são os indivíduos que entram no grupo. Para Alonso (2010), a abreviatura “L” diz respeito às Lésbicas, e nesse grupo estão mulheres que se relacionam sexual e afetivamente com outras mulheres. A abreviatura “G” se refere aos Gays e esse lexema é voltado para a homossexualidade masculina, “B” diz respeito aos Bissexuais, os quais

2021) orientado pela Profa. Dra. Cláudia Maris Tullio.

são pessoas que sentem atrações pelo feminino, masculino e pelos outros gêneros existentes, “T” se refere aos Transexuais que são as pessoas que buscam a transição social, usam de métodos hormonais para encontrar e se identificar com sua identidade de gênero, “Q” se refere à Queer e é a maneira de se relacionar a todos que não se encaixam nos padrões já estabelecidos, ou seja, é a imposição compulsória da heterossexualidade e da congneridade. A abreviatura “I” diz respeito ao intersexo é a substituição do termo hermafroditas, quando o indivíduo nasce com genitálias e falo, já a abreviatura “A” se refere a Assexual e é aquele indivíduo que não sente desejos sexuais enquanto o sinal “+” é relativo aos demais aspectos dos gêneros que não estão representadas por letras.

Dessa forma, o grupo LGBTQIA+ é a junção de indivíduos fora do padrão binário, homem e mulher, fêmea e macho, que lutam pelo respeito e igualdade através de suas identidades e por séculos foram desrespeitados e excluídos da representatividade social. Contemporaneamente, pode-se afirmar que apesar de existir uma grande representatividade do grupo, nas redes sociais é frequente a disseminação de palavras pejorativas direcionada aos seus membros tendo sido essa prática considerada como delito de Homofobia e Transfobia pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2019 e enquadrada no crime de racismo.

É quase impossível não presenciar ou ter ouvido relato de pessoas pertencentes a este grupo que não se depararam com eventos de agressões, por meio das declarações de ódio direcionadas a eles.

O objetivo geral da presente pesquisa é desenvolver uma análise linguístico discursiva, sob o olhar da Linguística forense, a respeito dos ataques dirigidos à comunidade LBGTQIA+ com marcas de discurso de ódio no *Facebook*. Para isso foram selecionados alguns comentários do

período do ano de 2018 a 2022.

Por sua vez, os objetivos específicos são: (1) conceituar o que são crimes de ódio e como se configura; (2) delimitar os comentários encontrados na página “Quebrando o Tabu”, qual traz as pautas da comunidade LGBTQIA+ para discussão e divulgação, a fim de verificar a incidência de crime de ódio; (3) argumentar sobre a importância dos estudos de evidências construídos através da Linguística Forense.

O interesse pela temática nasce quando visto que a Linguística Aplicada atua no campo da área forense e é aliada para desvendar crimes, por meio de estudos minuciosos da escrita e da fala. Ao partir desse pressuposto e ciente de que os crimes de ódio têm apresentado número elevado de casos no mundo virtual, configurando a comunidade LGBTQIA+ como uma das principais vítimas desse crime, espera-se que o presente trabalho possa não só contribuir para demonstrar os efeitos de sentido que os discursos produzem (em especial, os discursos de ódio), como reforçar a importância dos estudos na área da Linguística Forense.

De acordo com o Dicionário Jurídico Brasileiro (SANTOS, 2001, p. 123), é considerado crime de Injúria quando proferido “ofensa ao decoro ou à dignidade de alguém”. Para Mirabete (2007), o ato de injuriar pode ser entendido como proferimento de um xingamento ou da atribuição de uma qualidade negativa à vítima, seja verbalmente, por escrito ou fisicamente. O Código Penal, doravante CP, prescreve o fato de que independente de ser por escrito ou oral, desde que contenha ofensa denegrindo a honra do indivíduo é considerado delito e suscetível de penalidade, conforme art. 140:

Art. 140 – Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro:

Pena - detenção, de 1 (um) a (6) seis meses, ou multa.

§ 1º - O juiz pode deixar de aplicar a pena:

I - quando o ofendido, de forma reprovável, provocou diretamente a injúria;

II - No caso de retorsão imediata, que consista em outra injúria.

§ 2º - Se a injúria consiste em violência ou vias de fato, que, por sua natureza ou pelo meio empregado, se considerem aviltantes:

Pena - detenção, de 3 (três) meses a (1) um ano, e multa, além da pena correspondente à violência. (BRASIL, 1940, s.p.; grifos do autor).

É importante salientar que quando o ofendido provoca a situação em que os adjetivos desabonadores são proferidos, a pena pode não ser aplicada. Nos crimes de ódio é comum o emprego de vocábulos pejorativos endereçados à comunidade LGBTQIA+.

Seguindo com os crimes contra a honra temos a Calúnia a qual, segundo o Dicionário Jurídico Brasileiro (SANTOS, 2001, p. 47), é “Delito que consiste em falsa imputação consciente a alguém, vivo ou morto, de um fato, que a lei define como crime”. O CP traz no Art.138 as punições quando cometido tal ato:

Art. 138 – Caluniar alguém, imputando-lhe falsamente fato definido como crime:

Pena - detenção, de 6 (seis) meses a 2 (dois) anos, e multa.

§ 1º - Na mesma pena incorre quem, sabendo falsa a imputação, a propala ou divulga.

§ 2º - É punível a calúnia contra os mortos.

Exceção da Verdade

§ 3º - Admite-se a prova da verdade, salvo:

I – se constituindo o fato imputado crime de ação privada, o ofendido não foi condenado por sentença irrecorrível;

II - se o fato é imputado a qualquer das pessoas indicadas no nº I do art. 141;

III - se do crime imputado, embora de ação pública, o ofendido foi absolvido por sentença irrecorrível. (BRASIL, 1940, s.p.; grifos do autor).

A diferença entre os crimes de calúnia e injúria é que para o primeiro ocorrer há necessidade de falsa imputação de delito a alguém. A

Difamação é o terceiro crime previsto no ordenamento jurídico brasileiro contra a honra. Segundo o Dicionário Jurídico Brasileiro (SANTOS, 2001, p. 76), “pressupõe a imputação de um fato determinado ofensivo à reputação da vítima”. Para a difamação estar configurada basta que a ofensa tenha o poder de arranhar a reputação da pessoa. O CP no Art. 139 traz como punição para quem comete tal ato

Art. 139 – Difamar alguém, imputando-lhe fato ofensivo à sua reputação:
Pena - detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano, e multa.

Exceção da Verdade

Parágrafo único - A exceção da verdade somente se admite se o ofendido é funcionário público e a ofensa é relativa ao exercício de suas funções.
(BRASIL, 1940, s.p.; grifos do autor).

Os membros da comunidade LGBTQIA +, não raramente, têm suas reputações vilipendiadas, de formas ofensivas e até ostensivas, caracterizando como homofobia, bullying e crime de ódio, podendo ser verbalizados ou não, realizados com gestos e mímicas indecorosos.

Os discursos de ódio vêm acompanhados de adjetivos depreciativos, com a intenção de injuriar, caluniar e difamar, sobretudo, deslegitimar a luta por igualdade dos direitos dos indivíduos nas suas individualidades. Diante disso a análise acontece nas seleções feitas dos comentários encontrados no *Facebook* tendo como suporte teórico os estudos da LF.

O aparato teórico-metodológico trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter interpretativista, bibliográfica centrada nos estudos de Silva (2015), Dias (2014), Queralt (2021) e Fortuna (2018), dentre outros autores e documental dos comentários selecionados.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nesse tópico do artigo, apresentam-se as linhas mestras que nortearam o caminhar conceitual da pesquisa.

LINGUÍSTICA FORENSE (LF)

A Linguística Forense, enquanto disciplina, emergiu a partir da segunda metade do século passado, com o caso Timothy Evans (SVARTVIK, 1968 *apud* COULTHARD, 2008), que mostra por meio de uma análise linguística dos quatro depoimentos de Evans, que alguns trechos apresentavam um estilo gramatical diferente, comprovando assim, a modificação do depoimento, sobretudo nas partes que o incriminavam. Lamentavelmente, a comprovação se deu após o enforcamento do réu, condenado pelo assassinato de sua esposa e filha.

Outro caso emblemático, que causou uma grande comoção na Inglaterra, é o de Derek Bentley (COULTHARD, 2008). Em 1952, Derek e seu amigo Cris Craig subiram no telhado de um armazém. A polícia foi acionada por vizinhos que avistaram os rapazes, e minutos depois, três policiais subiram no telhado a fim de detê-los. Derek se entregou, mas Cris, que estava armado, disparou em direção aos policiais, atingindo dois deles. Infelizmente, um policial veio a óbito e os rapazes foram acusados de homicídio. Derek foi condenado à morte, por ser maior de idade e Cris foi condenado à prisão perpétua, por ser menor. Anos mais tarde, o professor Coulthard atuou como perito no caso e conseguiu provar a inocência póstuma de Derek por meio da análise

linguística dos depoimentos que mostrou um estilo gramatical não condizente com o de um adolescente de 19 anos. Além disso, a análise, feita com o auxílio da linguística de corpus, mostrou características marcantes da linguagem usada por policiais, como o uso do *then* (então) depois do sujeito, evidenciando que o depoimento tinha mais do que um narrador, enfraquecendo as declarações dos policiais e evidenciando a influência deles. Assim, em 1998, o juiz proferiu a inocência de Derek.

Apesar dos casos mais famosos da linguística forense envolverem questões de autoria, a área abarca uma gama de aplicações que visam auxiliar tanto policiais quanto tribunais na resolução de casos com o objetivo de “contribuir para assegurar uma administração adequada da Justiça” (SOUZA-SILVA, 2019, p. 22). A fim de ilustrar os campos de atuações, citamos Coulthard e Johson (2010) que apresentam uma subdivisão da linguística forense em três subáreas: a linguagem como evidência, a linguagem escrita do direito, e a interação em contextos legais. As pesquisas realizadas no Brasil envolvem as três subáreas supracitadas. Em linguagem escrita do direito evidenciam-se investigações acerca dos gêneros textuais jurídicos (TULLIO, 2012), análise crítica do discurso jurídico (COLARES, 2014); já em linguagem como evidência, destacam -se pesquisas sobre: tradução forense no Brasil (FROHLICH; GONÇALVES 2015), plágio (SOUZA-SILVA 2015); advertências de produtos de consumo (COULTHARD, HAGEMEYER, 2013), atribuição de autoria (ALMEIDA, 2020); cartas de ameaça (SILVA, 2020). Finalmente, em interação em contextos legais destacam -se: interrogatórios policiais na delegacia da mulher (MARQUES; BASTOS, 2020); mulheres em situação de violência conjugal (SCARDELI, 2017).

A LF tem uma natureza interdisciplinar, visto que é de grande contribuição para formações no campo do Direito, Psicologia e Comunicação. Para Gomes e Mirian (2020, p. 2) “O estudo da linguística sempre foi de grande importância para o desenvolvimento do ser humano e suas comunicações.” Desse modo, a linguística mostra como as orações podem ser usadas de modos diferentes pelas pessoas, em diferentes situações e como a escrita é uma situação particular que deve ser considerada e a língua e linguagem é o principal meio de interação entre os ambientes e indivíduos, graças a elas é possível produzir ideias, executar afazeres do cotidiano e transmitir emoções, sejam elas boas ou não.

De acordo com a linguista forense Queralt (2021), a LF ainda é uma disciplina pouco conhecida, por mais que tenha sido aliada para desvendar crimes que ficaram famosos, tais como os casos do Unabomber e do Jack, o Estripador.

Ao analisar os comentários, Azzariti (2014) diz que é necessário analisar vocabulário, colocações, pronúncias, ortografia, e outros aspectos presentes nas sentenças. Partindo do pressuposto de que a Análise é investigativa ela proporciona

[...] estudos minuciosos, que podem servir de provas frente a justiça, baseadas por vez em fatos convencionais. Em âmbitos sociais como simples manuscritos, mensagens, cartas, fotos, áudios, tonicidade da voz, palavras flutuantes, textos jurídicos, escritos de redes sociais, bem como em outros meios, a língua pode revelar traços de perfilhamento que na área jurídica servem como provas periciais, ainda muito pouco conhecida no Brasil, essa área vem sendo estudada, pesquisada e salientada como de suma importância para a eficácia de profissionais tanto na área jurídica como na área de Letras (CAMARGO *et al*, 2018, p. 1).

Sendo assim, para a presente pesquisa a LF será fundamental a fim de detectar o crime de ódio presentes nos comentários selecionados.

DISCURSO E CRIMES DE ÓDIO

O discurso de ódio:

É qualquer ato de comunicação que inferiorize uma pessoa tendo por base características como raça, gênero, etnia, nacionalidade, religião, orientação sexual ou outro aspecto passível de discriminação. No direito é qualquer discurso, gesto ou conduta, escrita ou representação que é proibida, porque possa incitar violência ou ação discriminatória, ou porque ela ofende ou intimida um grupo de cidadãos. (DA COSTA, 2021, p. 1).

No Brasil, segundo Dalmolin (2015), os discursos de ódio apreciam um considerável aspecto de grupos extremistas como o movimento de skinhead e neonazistas. Desde os anos 2000, estes grupos sustentam uma radicalização com ideais conservadores, e para tanto, utilizam da força física ou simbólica, valendo-se de uma afirmação política, racial ou religiosa.

Além disso, o contexto atual em qual reverbera a velocidade de informação e o acesso fácil e ilimitado à internet fornece à disseminação de discursos de ódio. Uma vez que, a internet tem sido uma janela para a expressão livre de opiniões. É preciso pensar sobre como esse veículo fundamental na vida moderna, pode ser também uma ferramenta de propagação do ódio em massa. É preciso repensar o papel das mídias sociais, elas não podem ter só como objetivo principal a informação, pois, a informação sem um caráter preventivo, não contribui para um bem-estar social. Portanto, divulgar os tipos de ódio e bem como, trabalhar

para prevenção de sua disseminação é um dever social, midiático, político e humanitário.

Para Brugger (2007, p. 118) o ódio está ligado ao uso de palavras “que tendem a insultar, intimidar ou assediar pessoas em virtude de sua raça, cor, etnicidade, nacionalidade, sexo ou religião, ou que têm a capacidade de instigar violência, ódio ou discriminação contra tais pessoas”. Esse discurso está presente nos ataques direcionados aos membros da comunidade LGBTQIA +, pois para alguns cidadãos, pessoas que não se enquadram nos padrões de homem e mulher são aberrações, dentre outras conotações.

O discurso de ódio configura crime de ódio, pois

O agressor escolhe suas vítimas de acordo com seus preconceitos e, orientado por estes, coloca-se de maneira hostil contra um particular modo de ser e agir típico de um conjunto de pessoas (ORTEGA, 2016, s.p.).

A Lei 10.446/02 coloca apenas os crimes de ódio ou aversão às mulheres, praticados por meio da internet, como crimes passíveis de investigação pela Polícia Federal. Porém, a Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014, considerada o marco Civil da Internet, estabeleceu maior delimitação dos direitos e deveres dos usuários, dentre eles a liberdade de expressão.

A liberdade de expressão é apresentada como uma das mais relevantes vertentes libertárias, já que incide no “direito de expressar, por qualquer meio ou forma existente, seus pensamentos, ideias, opiniões, convicções, avaliações e julgamentos sobre quaisquer temáticas” (SILVA; NETO, 2016, p. 592).

A liberdade de expressão deve vir acompanhada de responsabilidade, isto é, de uma consciência justa do que é correto, a fim de não incorrer em intolerância. Esta é por definição “uma atitude mental caracterizada pela falta de habilidade ou vontade em reconhecer e respeitar diferenças em crenças e opiniões” (FERREIRA, 1986, p. 543).

Dessa forma, perante as intolerâncias e discursos de ódio em 2019, a Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei 2496/19, que amplia o rol de crimes de ódio praticados ou planejados pela internet que podem ser investigados pela Polícia Federal (PF). O projeto inclui os crimes cometidos por grupos com atuação em mais de um estado, ou no exterior, que difundam preconceitos de raça, cor, sexo, idade ou outras formas de discriminação, ou que apresentam violação dos direitos humanos. Também serão investigados os crimes inafiançáveis. Em sua última atualização (29/10/2021) o Projeto de Lei está com a Comissão de Segurança Pública e Combate ao Crime Organizado.

Ainda, segundo Fortuna (2018) o discurso de ódio pode ser compreendido como o uso da linguagem com a intenção de ofender e humilhar, baseando-se na condição física ou gênero sexual do indivíduo.

A comunidade LGBTQIA + é alvo frequente desses ataques, tanto na vida real quanto virtualmente, por fazerem parte de um grupo considerado fora dos padrões patriarcais, vigentes na nossa sociedade, em decorrência da sua orientação sexual e identidades de gêneros.

Recentemente a plataforma *Facebook* passou a tomar medidas para que não ocorra propagação desses atos, excluindo da rede tudo que possa ser entendido como inapropriado ou com teor ofensivo. No entanto, não existe uma punição rígida para o agressor, o que leva

a reincidência por meio de formações lexicais e discursivas distintas das empregadas anteriormente, num primeiro momento não consideradas pela plataforma como indevidas.

GESTOS DE ANÁLISE: CRIMES DE ÓDIO CONTRA A COMUNIDADE LGBTQIA+

Indiscutivelmente, o discurso de ódio tem um conteúdo extremamente segregacionista (SILVA *et al*, 2020) ao se fundar na superioridade do emissor e na suposta inferioridade da pessoa (ou grupo) atingida, caracterizando a discriminação, e a divulgação/conhecimento de tal ato por outras pessoas.

Em uma sociedade patriarcal e machista como a brasileira, grupos sociais como a comunidade LGBTQIA+ são alvos frequente de discriminação tanto na vida real quanto nas redes sociais. Saffioti (1987) alerta que a identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída por meio:

[...] da atribuição de distintos papéis, que a sociedade espera ver cumprido pelas diferentes categorias de “sexo” e que a “sociedade” [...] delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem (SAFFIOTI, 1987, p. 8).

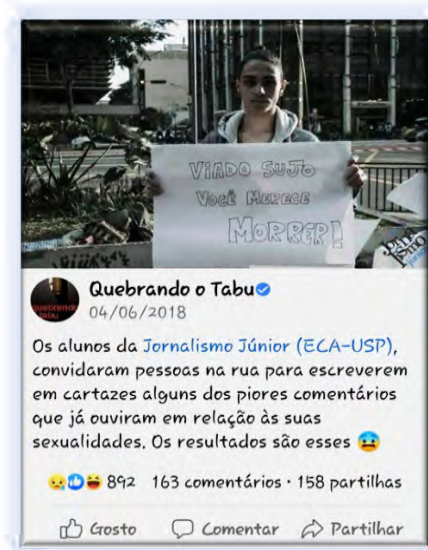
E como ficam os campos da comunidade LGBTQIA +?

Na plataforma on-line da rede *Facebook*, para a realização da análise desse discurso descrito como Crime de ódio, esmiuçamos na análise dois comentários encontrados em duas postagens do *Facebook* contra a comunidade LGBTQIA+. Vemos que em alguns desses comentários é

explícito o ódio já em outros não são tão diretos assim, há exposições em que os rastros linguístico discursivos do discurso religioso são muito marcados e utilizados com o intuito de ofender e denegrir a imagem dos pertencentes ao grupo.

As postagens e comentários escolhidos nos mostraram a importância da LF, pois é fundamental a compreensão dos significados existentes por trás de cada enunciado destilado contra os pertencentes a comunidade LGBTQIA+, afinal por meio da significação e das pistas linguístico discursivas pode-se observar o preconceito que se esconde por trás desses comentários, são discursos de ódio disfarçados de opinião.

Figura 1: Postagem 1



Fonte: *Facebook* (captura de tela).

Esta gravura e as demais que são analisadas, são de postagens encontradas na página do *Facebook* “Quebrando o Tabu”. Trata-se de

uma Fanpage de discussões, que surgiu no ano de 2011 e traz como conteúdo as adversidades existentes em nossa sociedade, a fim de levantar discussões e fazer com que haja interação dos seguidores da página.

Os assuntos abordados ainda são considerados grandes tabus para a nossa sociedade que se considera predominantemente conservadora e patriarcal. É uma página que favorece os movimentos sociais e com isso fortalece a luta da comunidade LGBTQIA+.

O post, datado de 04 de junho do ano de 2018, é o resultado de uma pesquisa feita por estudantes de jornalismo, a qual eles pedem que os indivíduos escrevam os piores discursos que já ouviram. A foto é um dos resultados, nesse caso foi o comentário que um indivíduo sofreu por ser Gay, (é nomenclatura dada para a homossexualidade, entre dois indivíduos, visto pela sociedade como duas pessoas do gênero masculino, mas que não se enquadram nos padrões de relacionamento do heterossexual).

Esse grupo pejorativamente passou a ser chamado de “viados” e, segundo Testoni (2019), acredita-se que esse termo é usado por pensarem que as pessoas são “desviados” da normalidade.

Nos enunciados abaixo é possível identificar que o sujeito da postagem (foto) é vítima de discurso de ódio pelo simples fato de pertencer à Comunidade LGTBQIA+, e, também, na medida que existe a concordância de que “viado sujo tem que morrer”.

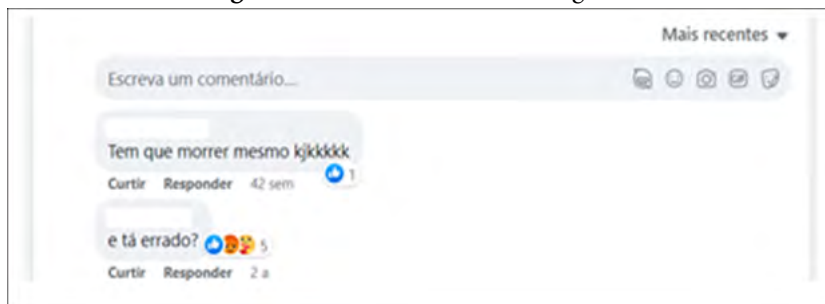
Na postagem vemos que na frase existe complemento adverbial, com o adjetivo “sujo”, esse termo pode ser remetido à questão religiosa. Por que vai contra o que a igreja propõe, além de estar associado à ideia de pecado, pois tudo que vai contra aos ditames morais e religiosos é pecado, é sujo.

Nota-se também que a palavra “morrer” está em destaque seguida de um ponto de exclamação, o que leva a crer qual deve ser o destino daquele que infringe as leis morais e religiosas, a morte.

Presente na sociedade um padrão considerado o ideal, faz com que outros sujeitos que não se encaixam nesse modelo, sejam considerados fora da normalidade.

O adjetivo “sujo” empregado para se referir ao Gay, pode sim remeter ao discurso religioso propagado na sociedade, pois o ato sexual não vai de encontro com as doutrinas religiosas, que é a do casal hetero.

Figura 2: Comentários da Postagem 1



Fonte: *Facebook* (comentário no post da página Quebrando o Tabu, captura de tela).

Ambos os enunciados concordam que o “viado merece morrer”. É notório que na imagem postada o vocábulo “viado” é usado no sentido figurado, viado é o sentido pejorativo usado para atacar os Gays.

Para saber que se trata de um ataque, é preciso ter conhecimento de mundo para entender o sentido figurado da palavra, compreendendo a conotação do termo mencionado no contexto, produzindo reações extralinguísticas.

Viadagem é ilegítima. Vem do menos legítimo ainda viado. Viado é a pronúncia brasileira do nome do cervo, o veado. Viado tem essa origem, um meneio de pronúncia dessa língua toda própria, des-viada, o português do Brasil. E da pronúncia errada vem o insulto. Viado hoje é ampla e reconhecidamente admitido como injúria a homens gays; veado continua a ser o bicho. Só se sabe a diferença entre um e outro procurando pelo contexto; ou na escrita (SILVA, 2015, p. 3).

É perceptível que no primeiro comentário o sujeito se posiciona favorável e incentiva o ódio contra os Gays, ao afirmar que eles “tem que morrer mesmo”, só é possível entender do que se trata por ter um enunciado que dá sentido para o comentário. Ao analisar também notamos que o “kkkkk” dá a compreender um tom de ironia ou que é divertido afirmar que é favorável com a morte.

O mesmo acontece com o segundo comentário, o questionamento feito, poderíamos pensar que é um sujeito que está com dúvidas? Não se trata disso, trata de uma pergunta retórica, contendo ironia e sarcasmo da situação, tratando com indiferença a postagem, compactuando e concordando com a situação observada.

Da mesma forma temos a existência de diversas reações aos comentários, as quais manifestam também a opinião dos sujeitos.

Por fim, o lugar de fala dos indivíduos foi a plataforma *Facebook*, ao se depararem com a postagem, não se sentiram amedrontados, disseminaram ódio e incentivaram a morte dos cidadãos que pejorativamente são descritas como “viados sujos”, pois não se encaixam nos padrões dos “hétero top”. Segundo as colocações de Benoti (2022), o “hetero top”, é o homem heterossexual, que cuida de maneira vaidosa de seu corpo, está sempre na academia, tira foto em frente ao espelho, para expor seu corpo malhado nas redes sociais e tem como objetivo galantear, conquistar mulheres.

Por meio do uso da língua, valendo-se da liberdade de expressão, pontuam um discurso violento e ambos violam os direitos humanos, concordando e incitando outros a seguirem a manifestação.

Figura 3: Postagem 2

Quebrando o Tabu ✓
15 de fevereiro às 14:00 · 🌐

E pelo terceiro ano consecutivo, as declarações de união estável homoafetivas tiveram uma alta nos cartórios do Brasil. 🌈

De acordo com levantamento do Colégio Notarial, responsável pelos cartórios de notas do país, foram registrados 2.188 uniões homoafetivas no ano de 2021, um aumento de 2% em comparação ao ano anterior. Em 2019, o número de declarações ficou em 2151.

O Rio de Janeiro é o estado que lidera o maior número de declarações, com 408 registros de união estável h... [Ver mais](#)



CNNBRASIL.COM.BR
Brasil registra mais de 2,1 mil uniões homoafetivas em 2021 | CNN Brasil
Destaque positivo ficou pelo estado do Rio de Janeiro, enquanto Roraima apresenta os menor...

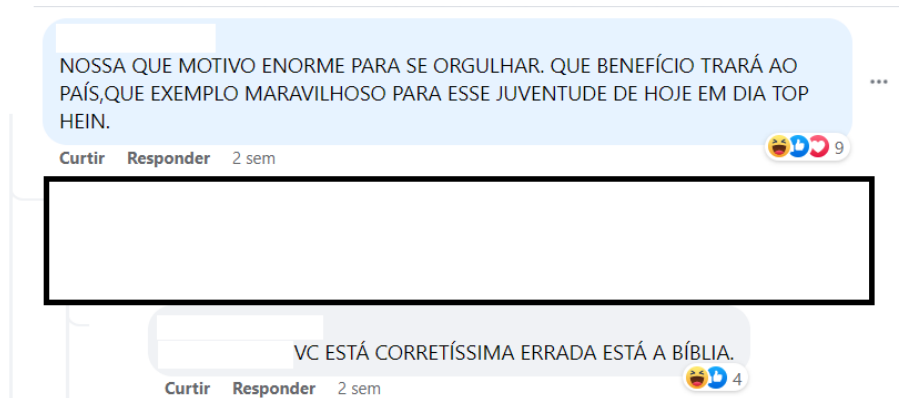
👍❤️ 2,7 mil 717 comentários 124 compartilhamentos

Fonte: *Facebook* (captura de tela).

Postagem feita no dia 15 de fevereiro do ano de 2022, na página do Quebrando o Tabu, noticiando os registros das uniões homoafetivas que aconteceram no ano de 2021, no Brasil, teve 2,7 mil curtidas, 717

comentários e 124 compartilhamentos, a página é um dos principais meios de apoio da comunidade LGBTQIA + e ao acessar a página é possível verificar essa preocupação em divulgar e demonstrar apoio.

Figura 4: Comentário da Postagem 2



Fonte: *Facebook* (comentário no post da página Quebrando o Tabu, captura de tela).

Nesse caso, diferente dos comentários da postagem 1, não está evidenciado diretamente o ódio contra a comunidade, mas ao fazer a análise encontramos traços que podem ser compreendidos como tal.

Ortega (2016) traz em suas colocações que o agressor escolhe suas vítimas através dos preconceitos já estabelecidos, se colocando de maneira desfavorável ao modo de ser e agir da vítima. Comete e incentiva crimes contra essas pessoas vistas como vulneráveis.

Primeiramente, na oração “que motivo enorme para se orgulhar” faz pouco caso da notícia compartilhada, dando a entender que é irrelevante esse tipo de notícia para a sociedade. Conhecendo perfis homofóbicos, fazer pouco caso da luta é comum nos ataques de ódio, se desfazer das conquistas que há pouco tempo os pertencentes ao grupo conquistaram.

Também é possível analisar o sentido figurado existente na oração.

Nós costumamos obter o significado de uma oração não somente pelo sentido literal, ou seja, o que aparece contemplado nos dicionários, mas também pelo sentido figurado. Este último é o sentido dado pelas conotações de determinado termo em seu contexto e que pode produzir reações emocionais extralinguísticas, sejam positivas ou negativas (QUERALT, 2021, p. 41).

Também analisamos a maneira que foi escrito, as palavras todas em caixa alta, hoje nos novos meios de comunicação, o receptor pode entender que o interlocutor está gritando, isso tendo conhecimento de que ao escrever em caixa alta, sinaliza voz alterada.

Ao fazer a colocação, “que exemplo maravilhoso para essa juventude”, ele está preocupado com os jovens? e ao responder o comentário em seguida do dele, a colocação feita de que “você está corretíssima, errada está a bíblia”, o que pode ser entendido?

O ataque contra os membros da comunidade está sempre disfarçado de opiniões, ou empregado com o discurso de que a igreja condena tal ato, pois a Bíblia é tida como palavra da salvação, e quem não a segue está condenado, e ao usar a referência da Bíblia o sujeito reforça a ideia de que a homossexualidade é um pecado. Isto encontra eco no fato de:

[...] um sistema onde a heterossexualidade é institucionalizada como norma social, política, econômica e jurídica, não importa se de modo explícito ou implícito. Uma vez institucionalizado, o heterossexismo manifesta-se em instituições culturais e organizações burocráticas, tais como a linguagem e o sistema jurídico. Daí advém de um lado, superioridade e privilégios a todos que se adéquam a tal parâmetro, e de outro, opressão e prejuízos a lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e até mesmo heterossexuais que porventura se afastem do padrão de heterossexualidade imposto. (DIAS, 2014, p. 88).

Vale ressaltar que a partir do momento que a opinião viola a integridade, física ou psicológica do sujeito e isso impossibilita ou dificulta a liberdade de viver em sociedade, deixa de ser opinião e passa a ser discriminação, é importante que não sejamos coniventes com esses ataques na rede *Facebook* ou em qualquer outra rede social.

ENCERRANDO O CAPÍTULO

Ao empreender as etapas da pesquisa, foi possível constatar que, infelizmente, a comunidade LGBTQIA+ ainda é um dos grandes focos na vida real e nas redes sociais de discursos e de crimes de ódio.

Também, durante o trabalho foi possível perceber que o *Facebook* criou termos e políticas de uso os quais os usuários precisam ter conhecimento de que nem tudo é permitido. Esses termos têm aumentado e passam a ser mais rígidos, devido às violações das políticas de uso pelos usuários. Hoje existe a possibilidade de denunciar comentários ofensivos diretamente na plataforma para que os usuários percam suas contas.

Na análise apresentada é perceptível que os indivíduos que disseminam e concordam com o discurso de ódio, carregam as expressões como conotações de opiniões ou discurso religioso, que violam os direitos humanos, e incitam o discurso de ódio aos pertencentes à comunidade LGBTQIA+. Por fim, vale ressaltar a importância dessa análise, que até o momento, foi responsável por abordar e apresentar ferramentas que ajudam as pessoas reconhecerem o discurso de ódio empregado na rede *Facebook* contra a comunidade LGBTQIA+, idem, é um passo para falar sobre as abordagens da Linguística Forense ao analisar o discurso

de ódio, permitindo a popularização e possibilitando que essa ciência, pouco conhecida e falada no Brasil, tenha legitimação nos âmbitos legais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. Atribuição de autoria textual: um a visão geral. ALMEIDA, D. C.; COULTHARD, M.; SOUZA-SIVA, R. (orgs.). **Perspectivas em Linguística Forense**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

ALONSO, N. T. Q. **Entre segredos e Riso**: Gírias da diversidade sexual paulistana. Orientador: Prof. Dr. Dino Preti. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

AZZARITI, M; DEUSDARÁ, B.; ROCHA, D. Linguística Forense: saberes implícitos e imagens discursivas do perito em contexto de quesitação. **ReVEL**, v. 12, n. 23, p. 237-254, 2014.

BRASIL. Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940. *In*: **Código Penal**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940.

BENOTI, A. **Hétero top**: o que significa expressão usada por participante do BBB 22?. *Acidade on*, 2022. Disponível em: <https://www.acidadeon.com/viu-essa/NOT,0,0,1722534,hetero-top-o-que-significa-expressao-usada-por-participante-do-bbb-22.aspx>. Acesso em: 09 mai. 2022.

BRUGGER, W. Proibição ou proteção do discurso do ódio? Algumas observações sobre o direito alemão e o americano. Tradução Maria Ângela Jardim de Santa Cruz Oliveira. **Revista de Direito Público**, Brasília/Instituto Brasiliense de Direito Público, ano 4, v. 15, n. 117, p. 117-125, jan./mar. 2007

CAMARGO, K. *et al.* A linguística forense em uma análise investigativa. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, n. 74, p. 1-13, set./dez.2018.

COLARES, V. Análise Crítica do Discurso Jurídico (ACDJ): o caso Genelva e a(im) procedência da mudança de nome. **ReVEL**, vol. 12, n. 23, p. 1-28, 2014.

COULTHARD, M. Algumas aplicações Forenses à linguística Descritiva. *In*: CABRAL, L. S.; CALDAS-COULTHARD, C. R. **Desvendando Discursos**:

Conceitos básicos. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

COULTHARD, M.; HAGEMEYER, C. Perigo, cuidado, atenção: a comunicação linguística de risco em advertências de produtos. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 14 n. 2, p. 28–53, 2013.

COULTHARD, M.; JOHSON, A. *The Routledge Handbook of Forensic Linguistics*. New York: s.n., 2010.

DA COSTA, K. K. R. Liberdade de expressão e discurso de ódio nas mídias sociais. **Revista Eletrônica do Ministério Público do Estado do Piauí**, Piauí, v. 1, p. 1-21, jan./jun. 2021.

DIAS, M. B. **Diversidade sexual e direito homoafetivo**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.

DALMOLIN, A. R. A legislação do ódio e os limites à Liberdade de Expressão: Enfoques Contemporâneos na Mídia e no Direito. *In: 3º Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade*, Santa Maria, 2015.

Facebook. **Microsoft, Google e Twitter se unem para barrar discurso de ódio**. G1, 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2016/05/Facebook-microsoft-google-e-twitter-se-unem-para-barrar-discurso-de-odio.html>. Acesso em 12 de Set de 2021.

FORTUNA, P.; NUNES, S. A survey on automatic detection of hate speech in text. **ACM Comput. Surv.** 51, 4, Article 85, July 2018.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FROHLICH, L.; GONÇALVES, M. P. Desafios e competências do tradutor forense no Brasil: uma questão de perícia. COULTHARD, M.; COLARES, V.; SILVA, R. (orgs.). **Linguagem e direito: os eixos temáticos**. Recife: ALIDi, 2015.

GOMES, J. da S.; MARIAN, J. Como a Linguística Forense e a Linguística de corpus podem auxiliar em uma investigação criminal: Uma análise do manifesto de Unabomber. **8º Simpósio de Pesquisa e 14º Seminário de Iniciação Científica**, FAE Centro Universitário, Curitiba, 2020.

LEAL, L. *Facebook*. Disponível em: <https://www.Facebook.com/quebrandooutabu/photos/a.177940715595657/4774447909278225/>. Acesso

em: 06 dez. 2021.

LIMA, E. C. S. **Análise Linguística Discursiva: Crimes de Ódio na Rede Social Facebook, Contra a Comunidade LGBTQIA+.** Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Maris Tullio. Artigo, Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras/Português). Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarauava, 2021.

MARQUES, D.; BASTOS, L. C. (Des)Atribuição de Responsabilidade e Emergência da Confissão em Narrativas de Interrogatórios Policiais de um a Delegacia da Mulher. *In: ALMEIDA, D. C.; COULTHARD, M.; SOUZA-SILVA, R. (orgs.). Perspectivas em Linguística Forense.* Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

MIRABETE, J. F. **Manual de Direito Penal: Parte especial.** Vol. II. 25. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ORTEGA, F. T. **O que são os crimes de ódio?** JUSBRASIL, 2016. Disponível em: <https://draflaviaortega.jusbrasil.com.br/noticias/309394678/o-que-sao-os-crimes-de-odio>. Acesso em: 30 ago. 2021.

QUERALT, S. **Pegos pela Língua: 50 casos resolvidos pela Linguística Forense.** 1. ed. Tradução Fabiana Teixeira Lima. Belo Horizonte: Editora Sete Autores, 2021.

SAFFIOTI, H. I. B. **O poder do macho.** São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOS, W. dos. **Dicionário jurídico brasileiro.** - Belo Horizonte : Del Rey, 2001.

SCARDELI, M. C. N. 2017. Mulheres em situação de violência conjugal: a denúncia de conflitos no meio doméstico. **Language and Law/Linguagem e Direito**, Porto/Portugal, v. 4, n. 2, p. 19-35, 2017.

SILVA, L. S. Vinte e quatro notas de viadagem. **Revista Periódicus**, Salvador, v. 1, p. 216-226, abr. 2015.

SILVA, W. P. **A retórica do crime organizado: Argumentação em cartas de ameaça do PCC e do Comando Vermelho.** LAND. A. C.; DEUSDARÁ, B.; AZZARI TI, M.; PESSOA, M. Práticas de análise em linguística forense. Rio de Janeiro: Cartolina, 2020.

SILVA, W. P. Discurso de ódio de caráter LGBTfóbico no *Facebook*: um olhar pela Linguística Forense. **Anais do I SIELLI e XIX Encontro de Letras**, Góias/UEG, v. 1 n. 1, 2020.

SILVA, C. B.; NETO, J. D. de S. Os limites à liberdade de expressão quando da ocorrência de discurso de ódio: Uma análise dos critérios enunciados na jurisprudência do Supremo Tribunal Federal. **Anais do I Congresso Acadêmico de Direito Constitucional**, Porto Velho/Faculdade Católica de Rondônia, 2017.

SOUZA-SILVA, R. **Plágio jornalístico**: Uma matéria de linguística forense? COULTHARD, M.; COLARES, V.; SILVA, R. (orgs.). **Linguagem e direito**: os eixos temáticos. Recife: ALI D, 2015.

SOUZA-SILVA, R., FERNANDES, T. M. S.; LENHARDT, J. Investigação em linguística forense e cibercrime: as interfaces dos Estudos de Linguagem e de Direito sob o olhar do professor Rui Sousa-Silva. **Palimpsesto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, v. 18, n. 31, p. 26-44, dez. 2019.

TESTONI, M. **Sapatão, bicha viado**: os possíveis motivos para chamarem LGBTs assim. UOL em Colaboração para Universa, 24 abr. 2019. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/04/24/sapatao-bicha-viado-os-motivos-possiveis-para-chamarem-lgbts-assim.htm>. Acesso em: 03 mar. 2022.

TULLI O. C. M. **Gêneros textuais jurídicos**: petição inicial, contestação e sentença: um olhar sobre o léxico forense. Orientador: Prof. Dr. Paulo de Tarso Galembeck. Tese (Doutorado em Estudos da linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

VITORIO, T. **Facebook fica mais perto de 3 bilhões de usuários ativos e receita cresce em 2020**. Exame.invest, 2021. Disponível em: <https://exame.com/tecnologia/Facebook-fica-mais-perto-de-3-bilhoes-de-usuarios-ativos-e-receita-cresce-em-2020/#:~:text=cresce%20em%202020-,Facebook%20fica%20mais%20perto%20de%203%20bilh%C3%B5es%20de,e%20receita%20cresce%20em%202020>. Acesso em: 13 set. 2021.

A CONSTITUIÇÃO DE ENUNCIADOS: UM OLHAR SOBRE FORMAÇÃO NOMINAL E ARTICULAÇÃO ENUNCIATIVA EM “FEITO POR BRASILEIROS”, “FEITO AQUI” E “FEITO POR GENTE”

Michelen Aparecida Zortéa¹

Luciana Fracassi Stefaniu²

INTRODUÇÃO

O presente capítulo³ apresenta algumas análises de formações nominais que circulam em enunciados de campanhas publicitárias brasileiras, em embalagens de calçados e de alimentos, considerando os planos da organicidade sintática e da organicidade enunciativa que os constituem na medida em que adquirem sentido pelos sujeitos, principalmente, a partir de referenciais históricos. Cada produção enunciativa abriga muitas análises, porém, o presente estudo buscou mostrar o funcionamento da sintaxe e da semântica, pelo viés enunciativo, abordando, especificamente, conceitos como o de formação nominal, referencial histórico e pertinência enunciativa na formulação de enunciados, pois, segundo Dias, “as relações visíveis do enunciado são

1 Graduada em Letras/Português da Universidade Estadual do Centro-Oeste. E-mail: michelenaparecidazortea@gmail.com.

2 Doutorado e Mestrado em Estudos da Linguagem (UEL). Especialização em Língua Portuguesa (UEL) Professora do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste, *Campus* Santa Cruz/Guarapuava- Paraná. E-mail: lufracasse@gmail.com.

3 Capítulo decorrente de Trabalho de Conclusão homônimo da autora do capítulo (ZORTÉA, 2022) orientado pela Profa. Dra. Luciana Fracassi Stefaniu.

dependentes de outras que não estão visíveis. E isso que não está visível faz parte da enunciação, pois permite a produção do sentido” (DIAS, 2018, p. 35).

O material de análise é constituído por enunciados de algumas campanhas publicitárias, que têm circulado recentemente em nosso cotidiano, com o intuito de melhor entender o funcionamento linguístico dentro do uso social, ou seja, a forma em que ele se apresenta para a sociedade. Foram realizadas as análises dos enunciados: “Feito por brasileiros”, da embalagem do tênis Olympikus; “Feito aqui! Pelas mãos de brasileiros que amam o que fazem”, da embalagem do tênis Reserva e “Feito por gente”, da embalagem do chocolate Cookoa. A partir delas, fizemos algumas comparações com outros enunciados semelhantes, a fim de perceber o sentido produzido, bem como, os processos que envolvem a construção e também a organização de um enunciado, a partir dos conceitos apresentados pelo professor Luiz Francisco. A fundamentação teórica que envolve as reflexões enunciativas do estudo é a Semântica da Enunciação.

O principal objetivo do trabalho foi demonstrar como a língua produz sentidos por meio da articulação semântica na formulação de campanhas publicitárias. São tomados como objetos de estudo e análise a comparação entre enunciados de mesma natureza sintática para demonstrar como o referencial histórico atua na produção de sentidos dos enunciados. Além disso, são realizadas abordagens sobre algumas campanhas publicitárias que apresentam estruturas sintáticas semelhantes para percebermos sua pertinência enunciativa no contexto em que circula.

A compreensão e a reflexão da língua em uso, bem como dos acontecimentos enunciativos é de extrema importância, já que ela

permeia a comunicação em sociedade e que, muitas vezes, apresenta questionamentos sobre sua estrutura ou a condição de produção tanto no espaço acadêmico, quanto fora dele. Além da necessidade dessas reflexões, este estudo se configura como uma sequência de duas pesquisas de Iniciação Científica, nas quais desenvolvemos estudos com base na Semântica da Enunciação do professor Luiz Francisco Dias.

Portanto, a pesquisa se desenvolveu a partir dos seguintes procedimentos metodológicos: estudo da teoria da Semântica da Enunciação, seleção e análise dos enunciados “Feito por brasileiros”, “Feito aqui” e “Feito por gente” nas embalagens de calçados e chocolate, buscando a compreensão e a reflexão acerca dos acontecimentos enunciativos e das articulações que constituem os enunciados analisados.

METODOLOGIA

O trabalho, de cunho bibliográfico e qualitativo, teve como objetivo metodológico analisar os enunciados de campanhas publicitárias que circulam em nosso cotidiano: “Feito por brasileiros”, da embalagem do tênis Olympikus; “Feito aqui! Pelas mãos de brasileiros que amam o que fazem”, da embalagem do tênis Reserva e “Feito por gente”, da embalagem do chocolate Cookoa. A escolha das caixas de tênis e da embalagem de chocolate foi acontecendo ao longo da nossa pesquisa, conforme identificávamos estruturas semelhantes ao primeiro enunciado coletado “Feito por brasileiros”.

Todo o embasamento teórico do estudo aconteceu a partir da Semântica da Enunciação, com a compreensão dos conceitos de referencial histórico, pertinência enunciativa, enunciado, formação

nominal, articulação enunciativa e redes enunciativas para realizar as análises dos enunciados. Neste sentido, todo o estudo foi permeado por pesquisas e trabalhos fundamentados pela Semântica da Enunciação, que apresentam reflexões sobre os acontecimentos enunciativos presentes na sociedade.

Também buscamos realizar a identificação do sentido construído historicamente em um enunciado por meio de redes enunciativas, à medida que o enunciado adquire pertinência enunciativa em sua construção ou, mesmo, reconstrução, por intermédio de acontecimentos implícitos, como aponta Achard:

Do ponto de vista discursivo, o implícito trabalha então sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado, enquanto cada discurso [...], vai fazer apelo a sua restrição “no vazio” de que eles respeitem as formas que permitam sua inserção por paráfrase. Mas jamais podemos provar ou supor que esse implícito (re)construído tenha existido em algum lugar como discurso autônomo (ACHARD, 1999 *apud* DIAS, 2018, p. 81).

Para finalizar o trabalho, são apresentadas as análises dos enunciados: “Feito por brasileiros”, da embalagem do tênis Olympikus; “Feito aqui! Pelas mãos de brasileiros que amam o que fazem”, da embalagem do tênis Reserva e “Feito por gente” e da embalagem do chocolate Cookoa, bem como as relações de sentido que estes adquirem diante de outros acontecimentos enunciativos com estruturas semelhantes, na medida em que o referencial histórico e a pertinência enunciativa incidem na significação. Assim sendo, a análise ocorreu mediante a abordagem de conceitos e reflexões apresentados em torno da língua e dos acontecimentos linguísticos.

CONTRIBUIÇÕES DA SEMÂNTICA DA ENUNCIÇÃO

Os enunciados ou até mesmo os textos são produzidos a partir de alguma necessidade de produção de sentido, ou seja, tudo envolve uma construção a partir de alguns dados já existentes para a formulação do sentido, mediante referenciais históricos e pertinências enunciativas, que vão se constituindo e produzindo significado a partir de sua organização, seja pela sintaxe ou pela semântica. Segundo Dias (2018), toda e qualquer produção de texto pode ser assimilada com a arquitetura de construção de um edifício, pois no campo da semântica da enunciação, considera-se não só o texto enquanto “presentificação”, mas relaciona o plano teórico de construção para que o texto se torne consistente:

A arquitetura de um texto é em parte um trabalho de arquitetura de um olhar científico. O trabalho com o texto científico no campo de uma semântica da enunciação envolve a relação tensa entre uma ‘presentificação’ de dados da língua e um plano teórico de acolhimento desses dados, tendo em vista a constituição de uma consistência científica (DIAS, 2018, p. 7).

O acontecimento enunciativo, segundo Guimarães (2002 *apud* Silva, 2019, p. 13), “não se caracteriza como um fato novo e distinto de outros acontecimentos, pois se estabelece a partir da relação de ambos os fatores”. Assim, as relações enunciativas não precisam necessariamente estarem definidas em um determinado período temporal, seja no passado, presente ou futuro, pois o acontecimento enunciativo define sua própria temporalidade.

Como as palavras adquirem significação dentro de determinados campos de discurso, sendo determinadas pelas relações semânticas entre as palavras, o acontecimento enunciativo necessita de relações para estabelecer sentido relevante dentro das situações de uso da linguagem.

Outro aspecto importante sobre o acontecimento enunciativo é a determinação de sentidos diferentes sobre um mesmo acontecimento, sendo muito importante a observação de fatores associados aos falantes. Diante disso, cada acontecimento enunciativo, mesmo que seja igual, vai estabelecer um sentido diferente passível de observações sobre as relações usadas para a significação dentro de um determinado período de tempo. Dias (2018) apresenta um exemplo para compreendermos o acontecimento enunciativo:

Numa cidade qualquer, dois conhecidos se encontram na rua e um diz para o outro: ‘Vendi a bicicleta’. [...] A enunciação poderia envolver uma expectativa anterior de venda de bicicleta; ou a necessidade de A fazer saber a B que ele é capaz de realizar uma venda... Entre outras possibilidades. [...] O acontecimento enunciativo é de ordem social, e envolve necessariamente a relação entre falantes. O papel da regularidade da língua é importante no acontecimento enunciativo. Se o enunciado fosse ‘Vendi uma bicicleta’, poderiam estar envolvidas outras condições de significação na relação entre A e B que pudessem constituir a diferença na enunciação (DIAS, 2018, p. 62).

O professor Luiz Francisco Dias apresenta o exemplo da bicicleta para melhor fundamentar o acontecimento enunciativo, pois todo e qualquer enunciado necessita de fatores anteriores ao acontecimento e que precisam da relação entre falantes, a qual vai determinar as maneiras de significação. No caso da venda da bicicleta, é necessário que o locutor e o interlocutor possuam uma relação passível de significação para que o acontecimento enunciativo ocorra.

A partir da compreensão do conceito de acontecimento enunciativo, passamos a outros conceitos trabalhados por Dias, o de pertinência enunciativa e o de referencial histórico, pois segundo Dias (*no prelo*) estes conceitos têm papel significativo na construção de um enunciado.

Um enunciado, ou um texto, só se torna pertinente quando adquire capacidade temática no meio ao qual está inserido, ou seja, ganha relevância ao ponto de ser condensado em uma única palavra. Sendo assim, ele adquire sentido na medida em que se faz necessário ao emissor e o interlocutor, pois, não existe construção de algum enunciado sem que ele possua alguma necessidade de existência, ou seja, de pertinência. Para Dias (2000, p. 7), “a articulação é mobilizada pelo processo social de construção do sentido, ancorada nas formas conhecidas e repetidas e nas realizações linguísticas, motivadas pela maneira como se torna pertinente a fala ou escrita”.

Já o referencial histórico está estritamente ligado com o que já se conhece sobre determinado assunto ou enunciado, sendo que adquire significação por meio da história já construída anteriormente. As semelhanças e diferenças na construção enunciativa acontece diante da articulação entre unidades de significação, mas principalmente de acordo com a referência que ela adquire diante do histórico e do social. Também, possui intrínseca relação na condição de produção e uso, que resultam na pertinência enunciativa.

Cada acontecimento enunciativo está relacionado a outros já existentes dentro da língua, pois não é possível criar enunciados sem alguma referência anterior. O referencial histórico é um suporte para o desenvolvimento de novos enunciados com sentidos diversificados, mas que não acontecem de forma isolada sem relações anteriores à sua construção.

Assim como quase todas as coisas existentes dentro da sociedade precisam de algo anterior para ocorrer, os enunciados também necessitam de uma referência ou uma pré-construção de algo que vai acontecer. Podemos tomar como exemplo visível de forma física o projeto de uma

casa, onde para que possa sair do papel são necessários estudos anteriores à sua construção. Portanto, os enunciados são baseados em perspectivas anteriores, ou seja, já existiu algum aporte anterior e com as mesmas necessidades, tornando, assim, um acontecimento enunciativo passível de significação dentro de situações específicas (DIAS, 2018).

Enquanto o referencial histórico está associado com alguma coisa já mencionada anteriormente, a pertinência enunciativa está centrada na medida em que enunciado se torna relevante dentro de uma determinada necessidade de significação. De toda forma, o referencial histórico e a pertinência enunciativa estão sempre relacionados, pois diante de um domínio de mobilização enunciativa é necessário partir de algo já existente na língua, mas que precisa fazer sentido dentro do contexto de utilização.

Assim como em uma construção arquitetônica, o enunciado precisa de elementos que o antecedam para sua construção, resultando, através de uma relação de muitos aspectos, a existência de sentido. Para compreendermos essa construção, aprofundaremos os conceitos de formação nominal, articulação enunciativa e redes enunciativas trazidos por Dias (2018).

Segundo Dias (2018), a formação nominal está associada à pertinência enunciativa e ao referencial histórico na medida em que se configuram como historicamente relevantes, uma vez que os nomes são mobilizados por formas na constituição de sentido. Sendo assim, “a formação é a constituição das formas em unidades qualificadas para a enunciação, a formação nominal é a constituição interna e externa das formas para a constituição da unidade nominal” (DIAS, 2018, p. 143).

Já a articulação “inclui não só as relações de conexão entre duas unidades material e sequencialmente constituídas, mas também a

vinculação entre uma unidade formal e unidades que não se apresentam materialmente situadas numa disposição sequencial” (DIAS, 2018, p. 251) Para o autor, conforme o tipo de relação que se estabelece entre as unidades, há um das três dimensões: articulações subnominais, intranominais e internominais.

No âmbito da Semântica da Enunciação, as articulações subnominais se caracterizam pela fundamentação que desencadeia a formação, a criação e, mesmo, a introdução de uma nova palavra dentro da língua. Dessa forma, a articulação subnominal está associada com as relações que cada palavra adota dentro de um enunciado e acaba apresentando uma unidade temática pertinente ao contexto e sentido. Cabe destacar que as articulações subnominais acontecem a partir da condensação de alguns enunciados e, dessa forma, resultam em potencial temático, já que a sustentação dos enunciados se efetiva por meio dessas relações. Dias (2018, p. 119), usa um quadro para exemplificar o domínio de mobilização e a constituição de unidade nominal:

Quadro 1: Rede enunciativa

| | |
|--|--|
| Rede de enunciados descritivos | Colega atormentando outro colega Pessoa sendo humilhada no trabalho Aluno constrangido pelo tratamento agressivo dos colegas |
| Condensação | |
| Unidade nominal básica em posição temática | Bullying |

Fonte: Dias (2018, p. 119).

No quadro acima é possível identificar redes de enunciados usadas socialmente em determinados contextos pertinentes às situações de fala, bem como, estabelecem articulações que levam a uma condensação e chega a uma unidade temática básica em ambos os enunciados descritivos. As articulações intranominais apresentam como fundamentação o processo de formação das palavras, ou seja, aborda principalmente a parte morfológica das palavras para explicar e sustentar as articulações que acontecem dentro dos enunciados. Segundo Dias (2018, p. 157), “no que se refere às articulações intranominais, a busca das razões enunciativas que sustentam as articulações das formas linguísticas, nos levam ao conceito de formação nominal”.

Além disso, Dias (2018, p. 134-135) “destaca como exemplo de articulação intranominal as formações de palavras com o radical “METRO” e toma como análise a sustentação das novas variáveis que podem, ou não, estar relativamente associadas com a sua significação real de derivação”. No entanto, o sentido da palavra a partir do formante METRO ganha aderência na medida em que se articula por meio de um referencial histórico. No sentido real de uso e sem associar a outras formações nominais, a palavra metro significa medida de alguma coisa, conforme apontado por Dias (2018, p. 134), “a palavra tesourômetro em seu sentido mais estrito significaria medida de tesoura, mas, dentro de determinado contexto enunciativo é adotado como a medida de recursos financeiros”.

As articulações internominais estão associadas com a relação entre o núcleo e a articulação do convergente adjetival, sendo classificadas como resultado de um determinado grupo nominal. A articulação internominal é extremamente importante na medida em que contribui na observação e compreensão das articulações entre os termos como forma de significar, estando associados a um determinante mais amplo (DIAS, 2018).

Quadro 2: Rede enunciativa

a) João falou sobre o *futuro marido* de Silvia, dizendo que ele comprou um apartamento novo

b) João falou sobre o *marido* de Silvia, dizendo que ele é futuro (?)

Fonte: Dias (2018, p.178).

As redes enunciativas, segundo Dias (no prelo, p. 18), “observam a formulação de um enunciado a partir de suas semelhanças e diferenças nas construções linguísticas, demonstrando as relações de sentido desse enunciado”, uma vez que funcionam como “um procedimento de demonstração das relações entre unidades articuladas” por meio dessas semelhanças e diferenças (DIAS, 2018, p. 36).

A formação enunciativa decorre de acontecimentos que adquirem forma significante e também concebem relações que podem ser semelhantes, ou não, de tal forma as redes enunciativas ganham destaque na produção e significação de enunciados. De uma forma mais simplificada, as redes enunciativas cumprem o papel de observação à enunciação, já que é um procedimento capaz de dar uma maior visibilidade para cada enunciado de forma organizada a fim de demonstrar as possibilidades construtivas:

Acreditamos que, ao desenvolver redes enunciativas, estamos desenvolvendo um procedimento de demonstração das relações entre formas articuladas, por meio de semelhanças e diferenças entre construções linguísticas. As redes revelam, ao mesmo tempo, as regularidades das construções linguísticas, que são os fundamentos da sintaxe, e as semelhanças e diferenças entre práticas de significação. Afinal, modos de enunciar são modos de significar (DIAS, no prelo, p. 8).

Toda forma enunciativa é um processo advindo das diferentes maneiras de articulação, conforme apontado por Dias (no prelo). Além

disso, as redes enunciativas permitem a identificação de relações que não são tão evidentes dentro dos enunciados, mas que é de suma importância para o processo de significação e das possíveis dimensões de sentido.

Dessa forma, é possível identificar que a significação está associada a muitos fatores, os quais precisam ser analisados em situações reais de uso da linguagem e, também, as etapas envolvendo a construção enunciativa. Muitas vezes, os enunciados abarcam partes que não podemos identificar visivelmente, mas extremamente fundamentais para o processo de formulação de sentido. Dias (no prelo) associa essa construção enunciativa com a produção de um tapete, para fazer um apontamento sobre a importância de considerar o processo como um todo, pois as análises isoladas de partes isoladas podem acarretar um déficit de significação enunciativa:

Na maior parte das vezes em que vemos um tapete, não ficamos imaginando as etapas da sua produção. [...] Em suma, com valor artístico ou sem valor artístico reconhecido, os tapetes são produtos de um processo de produção. O produto é visível, já o processo de produção não aparece mais, depois que um tapete fica pronto. No cotidiano, estamos lidando com a pertinência desse produto para as nossas atividades, isto é, passamos a conceber o tapete como algo relacionado às nossas ações rotineiras. Dessa maneira, a produção do tapete fica invisível. Na produção de nossos enunciados também há uma parte visível e uma “invisível” (DIAS, no prelo, p. 3).

Portanto, segundo os conceitos do professor Luiz Francisco Dias, podemos perceber que um enunciado só vai adquirir significação se for pertinente ao contexto e também apresentar um referencial histórico, pois o sentido vai se construindo conforme a articulação que as palavras estabelecem dentro do enunciado, e tal articulação necessita de um referencial, uma vez que a significação só ganha espaço por estruturas e palavras que já existentes na língua.

ANÁLISE DOS ENUNCIADOS “FEITO POR BRASILEIROS”, “FEITO AQUI” E “FEITO POR GENTE”

Nosso trabalho de pesquisa buscou, principalmente, realizar análises enunciativas a partir de um processo de reflexões que envolve a Semântica da Enunciação, para que possam ampliar o campo da significação e também do sentido. O campo de significações possibilita uma imensidão de sentidos, mas nem sempre todas essas possibilidades são levantadas dentro de muitas abordagens de análise. Dessa forma, dentro do campo das análises com viés enunciativo, é necessário estabelecer e identificar o máximo possível de fatores externos que influenciam/incidem na articulação.

Muitas abordagens de análises enunciativas acabam deixando de lado alguns aspectos muito importantes no processo de construção da significação, os quais, no decorrer do trabalho, denominamos como sendo uma parte implícita. A maioria dos enunciados sempre apresenta marcas de relações que vai além da sua estrutura, mas que são de fundamental importância quando se pensa em sentido, compreensão.

A constituição enunciativa acontece a todo momento dentro da nossa sociedade, já que a comunicação é permeada pela linguagem e também pelos acontecimentos enunciativos. Seja em uma embalagem, uma propaganda, um banner, enfim, em qualquer lugar encontramos enunciados que estão carregados de significação e objetivos a serem julgados pelo leitor como pertinente, ou não, a depender das necessidades enunciativas de sentido a serem atendidas pelo processo de comunicação. O processo de significação enunciativa só é possível por meio da relação de alguns acontecimentos, como os apontados por Pena:

Tomando a enunciação como o acontecimento da linguagem, apresentamos os elementos da constituição desse acontecimento. Constituem esse acontecimento: i) a língua; ii) o sujeito, que se constitui pelo funcionamento da língua na qual se enuncia algo; iii) a temporalidade e iv) o real a que o dizer se expõe ao falar dele (materialidade histórica do real) (PENA, 2015, p. 26).

A compreensão da língua ou da linguagem em um viés enunciativo é permeada por acontecimentos que precisam ser relacionados a vários fatores de construção para entender o processo pelo qual um enunciado passa a significar em seu uso social. Logo, o entendimento sobre a formulação de enunciados passa a ampliar o estudo sobre o campo de sua enunciação, facilitando o entendimento das articulações.

Quando se pensa em acontecimento enunciativo, é possível estabelecer a relação de algo novo, mas, dentro da língua, todo acontecimento está totalmente associado a uma referência histórica. Apesar de possuir uma referência, o sentido nem sempre vai ser o mesmo, pois tudo está relacionado à determinada situação real de uso. Pena (2015) ressalta que existem muitas formas de reproduzir um enunciado e que não necessariamente apresentam o mesmo significado, pois este é atravessado por uma série de relações que vai determinado a sua significação:

Para Pêcheux (2002), há diferentes modos de dizer o que se diz. Os enunciados podem remeter ao mesmo fato, mas não constroem as mesmas significações, que são construídas no acontecimento. Os enunciados são passíveis de interpretações e precisam de formulações para significar. As proposições do sujeito falante são atravessadas por uma série de atualizações, transformando o que aparentemente seria homogêneo em heterogêneo. Esta heterogeneidade discursiva é própria deste sujeito falante, é 'o espaço de necessidade equívoca' (PENA, 2015, p. 27).

Grande parte das abordagens enunciativas acabam, na maioria das vezes, considerando somente o plano da organicidade sintática, ou seja, considera o enunciado enquanto formação estrutural. A estrutura é muito importante na formação de enunciados, mas o plano do enunciável é o que vai estabelecer as relações de significação dentro da sociedade. Por isso, ambos os planos, da organicidade sintática e do enunciável, desenvolvem um papel crucial na formação enunciativa:

Dessa forma, consideramos a língua em duas dimensões: i) orgânica: possibilidades regularmente configuradas numa ordem material específica e ii) enunciativa: mecanismos de acionamento dessas possibilidades. Em (i), temos a sintaxe como base para a observação dessa ordem material e a relação entre os elementos que compõem essa estrutura orgânica. (p. 4) Consideramos que faz parte da forma linguística uma dimensão enunciativa, que traz a memória social e histórica das enunciações desta forma, que marcam a futuridade e o passado no presente do acontecimento (GUIMARÃES, 2002 apud PENA, 2015, p. 34).

A língua, enquanto funcionamento, sempre vai ser passível de muitas relações de significação, por isso, é necessário pensar em abordagens enunciativas para entender as articulações de uma maneira mais simplificada. Muitas vezes, as gramáticas e também os livros didáticos presentes nas escolas acabam apresentando um déficit para o ensino enunciativo, pois acabam focando muito mais na estrutura do enunciado, do que em suas relações exteriores de articulação. Diante disso, surgem muitas dificuldades em entender o funcionamento da língua e as várias possibilidades linguísticas de enunciação no cotidiano.

Para demonstrar como a Semântica da Enunciação é capaz de levantar reflexões sobre os acontecimentos enunciativos e o modo como os referenciais históricos interferem significativamente no sentido, serão

realizadas as análises de três acontecimentos presentes nas embalagens dos seguintes produtos: tênis Olympikus, tênis Reserva e chocolate Cookoa.

O primeiro enunciado a ser analisado está presente em uma campanha publicitária, lançada em junho do ano de 2020, da marca Olympikus, e presente na embalagem de seus tênis. O principal intuito da campanha é o de demonstrar quem são as pessoas que fazem parte da produção dos calçados.

Figura 1: Feito por brasileiros



Fonte: Elaboração das autoras.

O enunciado presente na embalagem é “Feito por brasileiros”. Em um primeiro momento, cabe destacar sua significação junto à realidade social vivenciada no ano de 2020, o início da pandemia e o momento de circulação dessa embalagem de tênis. A maioria das campanhas publicitárias objetivam convencer, persuadir o leitor de alguma ideia ou produto a ser oferecido, seja por meio de uma imagem ou enunciado, como é o caso da campanha realizada pela Olympikus.

Diante de inúmeros acontecimentos motivados pela pandemia da Covid-19, um dos setores mais afetados foi o comércio e, principalmente, a comercialização de produtos vindos de fora do país. O enunciado “Feito por brasileiros” aparece como uma forma de valorização às pessoas que produzem os calçados, mas também, como valorização dos produtos nacionais, visto que muitos acabam adquirindo produtos internacionais com a ideia de que são de melhor qualidade.

Como já mencionado anteriormente, os enunciados apresentam algumas partes invisíveis que vão além de sua estrutura, como, por exemplo, o referencial histórico. No caso do enunciado acima, existe o referencial histórico da identidade nacional dos cidadãos/trabalhadores brasileiros, ou seja, para a existência do enunciado “feito por brasileiros”, foi necessário um referencial de que não é por qualquer trabalhador, mas sim por brasileiros.

Outro apontamento é com relação à pertinência enunciativa, pois analisando o momento de recepção do enunciado, é possível identificar que ele acaba adquirindo uma significação mais ampla, propiciada pela situação de pandemia. Um dos principais problemas identificado no cenário pandêmico é relativo à comercialização de produtos e serviços e, na medida em que o enunciado dá destaque para a produção realizada por brasileiros, o torna ainda mais pertinente pelo seu contexto de produção enunciativa.

O enunciado “Feito por brasileiros” é uma formação nominal, pois passa de uma análise descritiva para uma explicativa, no sentido que envolve outras relações que fogem à estrutura propriamente dita. No enunciado, a articulação ocorre entre o adjetivo “feito” (particípio do verbo fazer) e “por brasileiros” (por quem a ação foi praticada), dando

destaque a uma articulação internominal que se sustenta no referencial histórico da identidade brasileira.

A embalagem do tênis Olympikus apresenta a voz passiva, muito usada para dar destaque a quem realiza a ação. Dessa forma, na voz ativa o mesmo enunciado passaria a ser “Os brasileiros fazem o tênis Olympikus”, porém, o enunciado da embalagem, estando na voz passiva (Feito por brasileiros), torna algumas informações implícitas para que o enunciado não fique muito extenso, mas que continue com a articulação necessária entre suas partes.

A formação nominal “Feito por brasileiros” não só apresenta uma articulação internominal, mas principalmente, destaca a representação de uma identidade nacional construída historicamente por meio da cultura e linguagem. A ênfase do enunciado na embalagem é justamente na designação de que o produto foi produzido por brasileiros, deixando bem evidente o objetivo de fortalecer uma identidade nacional (brasileira) para o produto.

A próxima análise a ser realizada está presente na embalagem do tênis Reserva (figura 2), na qual podemos identificar o recorte de um enunciado estrangeiro, made in, muito comum em produtos adquiridos pelos brasileiros, contudo, na presente formação nominal, há um risco em vermelho significando que está errado, que deve ser desconsiderado e substituído por “Feito aqui”. Assim sendo, o enunciado que ganha destaque é o “Feito aqui!”, justamente na ideia de valorização às produções nacionais, as quais são representadas pela articulação entre o participio do verbo fazer (feito) funcionando como adjetivo e o adjunto adverbial de lugar (aqui).

Figura 2: Feito aqui



Fonte: Elaboração das autoras.

Na formação nominal “Feito aqui!” e no enunciado “Pelas mãos de brasileiros que amam o que fazem”, ocorre um processo semelhante ao enunciado da figura 1, porém com maior destaque à um enunciado que deixa implícito muitas informações “Feito aqui!”, mas que o leitor consegue atribuir significação facilmente.

Primeiramente, cabe destacar uma articulação internominal entre o particípio do verbo fazer, “feito” e o advérbio “aqui”, adquirindo significação com base em um referencial histórico muito conhecido pelos brasileiros, por estar presente em embalagens de produtos internacionais (made in). No enunciado principal, não há a informação de que o produto é brasileiro, ou seja, produzido no Brasil, mas, por meio do referencial histórico da nacionalidade brasileira (Pelas mãos de brasileiros), adquire pertinência enunciativa dentro da sua articulação e destaca uma representatividade da identidade nacional.

No enunciado seguinte, que se articula ao principal, ocorre um acréscimo de informações e dá destaque para o ato de amar o que faz, além de mobilizar uma relação de aproximação entre duas ações, amar e fazer. Sendo assim, a formação nominal “Feito aqui! e o enunciado “Pelas mãos de brasileiros que amam o que fazem”, mobilizam uma associação entre a construção da identidade nacional e o amor dos brasileiros pelo que fazem.

Porém, cabe destacar que ocorre uma generalização dentro do enunciado “brasileiros que amam o que fazem”, pois não podemos dizer que todos gostam do que fazem. No âmbito da publicidade, dificilmente são apontados aspectos negativos, muito pelo contrário, sempre são apresentadas ideias positivas para que o consumidor queira adquirir o produto, isso na publicidade de comercialização.

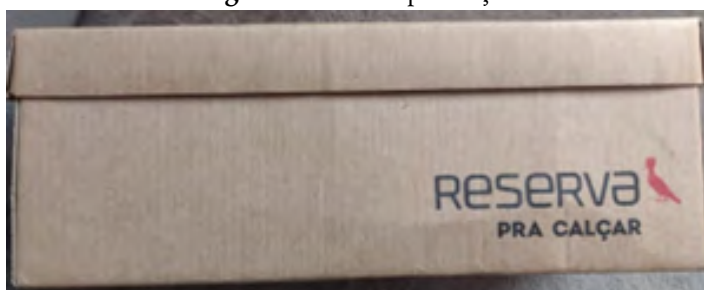
A ideia de destacar que os brasileiros amam o que fazem pode estar relacionada a um discurso reproduzido para formandos da Universidade de Stanford, em 2005, pelo célebre Steve Jobs, empresário e cofundador da Apple, o qual ressalta que “o segredo do sucesso é amar o que você faz”. Tal discurso passa a funcionar como um possível referencial histórico para enunciados como este publicado na caixa do tênis Reserva.

Nessa perspectiva, há uma tentativa de conferir destaque ao tênis, por meio da articulação à uma oração subordinada adjetiva restritiva, ressaltando que é feito “Pelas mãos de brasileiros que amam o que fazem”. Contudo, tal afirmação não pode ser considerada como uma representação do real, já que nem todos os brasileiros realmente amam o que fazem, onde em nossa realidade social, são apenas uma minoria.

Essa constatação não delimita o fato como vivenciado apenas por brasileiros, pois outros povos também podem não amar o que fazem,

estando ligado a questões sócio-históricas e culturais, às necessidades de garantir a sobrevivência, e não necessariamente à ideia de amor ao que fazem. Podemos destacar, como exemplo, os casos em que grandes marcas usam trabalhadores como mão-de-obra barata para garantir um maior lucro. Essas pessoas não são levadas a trabalhar por amor, mas sim por necessidades.

Figura 3: Reserva pra calçar



Fonte: Elaboração das autoras.

Ainda analisando os enunciados da embalagem do tênis Reserva, percebemos a presença de um enunciado que atribui uma articulação entre o nome da marca e o uso do produto, ou seja, uma jogada de marketing da publicidade para aproximar o leitor com a língua escrita e a língua falada.

O enunciado em análise é “Reserva pra calçar”, significando, em um primeiro momento, destaque à marca, mas que pode ser também associado ao verbo reservar, designado para a disposição de algum uso, ou, no sentido de guardar para alguma finalidade. Contudo, o principal destaque é para a abreviação da preposição “para” (pra), pois é na língua falada em que mais usamos o “pra”, dando ênfase para a língua em situação real de uso, no dia a dia, associando isso também ao calçado.

Nessa associação entre enunciado e produto, podemos entender que o calçado está à disposição para ser usado no cotidiano, já que pertence a um meio social de informalidade.

O último enunciado a ser analisado está presente na embalagem de um chocolate da marca Cookoa, ressaltando que a produção é “Feito por gente”, ou seja, apresenta uma concepção diferente das pessoas que produzem o produto. Quando aparece “gente” dentro do enunciado não existe uma definição de quem sejam as pessoas, ou mesmo, a nacionalidade que pertencem.

Figura 4: Feito por gente



Fonte: Elaboração das autoras.

Da mesma forma como em enunciados anteriores, “Feito por gente” expressa a voz passiva e destaca que o chocolate é produzido por gente. Apesar de o chocolate ser produzido no Brasil, o enunciado não expõe nenhuma identidade específica e, assim, abrange uma perspectiva mundial, pois quando se pensa em gente, pode ser de qualquer lugar.

O enunciado se apresenta como pertinente por meio da associação a um referencial histórico de cuidados com a produção do chocolate. Uma das relações de sentido é que, muitas vezes, as pessoas que fazem o produto nem sempre estão preocupadas com o resultado final, ou mesmo, no bem estar do cliente. Nesse caso, quando se pensa em “feito por gente”, produz-se a ideia de que há uma maior preocupação com a qualidade do produto que vai ser entregue a pessoa que está adquirindo o produto.

Outro sentido que pode ser atribuído à ideia de “gente” é a ideia de coletividade, pois pode estar associado a um número indeterminado de pessoas e representar, dentro da metonímia (figura de linguagem), o sentido de expansão. Entretanto, esse pensamento de coletivo e de identidade indeterminada pode, também, projetar um efeito contrário, pois se o chocolate Cookoa é feito por gente, poderia significar que os “outros” chocolates, de outras marcas, não são produzidos por gente, o quê, de certa forma apresenta uma identidade para o produto, mas ao mesmo tempo, evoca sentidos de discriminação/desvalorização em relação aos fabricantes de todas as outras marcas produzidas. Com isso, apenas o Cookoa seria feito por gente, já indicando certa confiabilidade quanto à imagem do produto, enquanto os outros chocolates talvez apresentem uma fabricação duvidosa.

Portanto, podemos perceber que as formações nominais articuladas em enunciados, de uma forma geral, buscam projetar a valorização de uma identidade, de uma marca, baseada nos espectadores do produto, como forma aproximação. Também é importante ressaltar que os acontecimentos enunciativos analisados apresentam muitas semelhanças, pois possuem base em referenciais históricos que já circularam socialmente e que não necessariamente desenvolvem a mesma significação.

ENCERRANDO O CAPÍTULO

No decorrer desse trabalho, foi significativo o estudo de enunciados corriqueiros do no nosso cotidiano para entender como a Semântica da Enunciação pode nos propiciar muitas reflexões sobre os acontecimentos enunciativos que nos rodeiam. Nesse âmbito, é importante destacar que cada estrutura enunciativa deve ser analisada com base em todos aspectos possíveis, pois existem muitas relações que não ficam visíveis dentro dos enunciados, mas que interferem de forma significativa para o sentido.

Dentro do meio social e da língua em funcionamento, existem muitas possibilidades de acontecimentos enunciativos, que assumem sentido por meio das relações de articulação. É necessário então que a leitura e compreensão desses acontecimentos considerem fatores exteriores à estrutura de enunciados, como o referencial histórico, a pertinência enunciativa, a articulação internominal e outros conceitos presentes na Semântica da Enunciação, destacados ao longo da pesquisa, como forma de refletir e resgatar processos importantes na formulação enunciativa.

Por intermédio da abordagem enunciativa é possível destacar que a análise de enunciados como os que apresentamos, na maioria das vezes, acaba fazendo considerações direcionadas ao plano da organicidade sintática e deixa de abordar o plano do enunciável, extremamente fundamental para o processo que envolve a compreensão. É importante salientar que ambos os planos são importantes e devem ser relacionados nas análises enunciativas.

É possível destacar que enunciados semelhantes, como “Feito por brasileiros”, “Feito aqui! Pelas mãos de brasileiros que amam o que

fazem” e “Feito por gente”, podem apresentar pontos de aproximação ou distanciamento, através de uma abordagem enunciativa. Essas reflexões são realizadas a partir dos estudos do professor Luiz Francisco Dias, pelo viés da Semântica da Enunciação.

Portanto, é necessário compreendermos que os acontecimentos enunciativos são advindos das relações articulatórias e anteriores a cada acontecimento dentro do meio social, para que de alguma forma possam produzir significação na medida das necessidades comunicativas. Contudo, apesar de todos os estudos já desenvolvidos pelo viés enunciativo, é importante refletir ainda mais sobre essa abordagem dentro do processo de construção de enunciados, seja no meio escolar, acadêmico ou social.

REFERÊNCIAS

DIAS, L. F. **Enunciação e Relações Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

DIAS, L. F. **O português brasileiro no cotidiano: enunciação e ensino**. no prelo.

GOMES, H. **O segredo do sucesso é amar o que você faz?** Quando proferidas por gurus como Steve Jobs, frases de efeito acabam se tornando mantras. Super Interessante, 2013, atualizado em 13 jul. 2018. Disponível em: <https://super.abril.com.br/comportamento/o-segredo-do-sucesso-e-amar-o-que-voce-faz/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

OLYMPIKUS apresenta nova campanha “Feito por brasileiros”. **Marcas mais**, 2020. Disponível em: <https://marcasmais.com.br/minforma/noticias/comunicacao/olympikus-apresenta-nova-campanha-feito-por-brasileiros/>. Acesso em: 15 fev. 2021.

PENA, E. B. F. **Enunciação e regularidades gramaticais**: apontamentos para o ensino de língua portuguesa para o ensino médio. Orientador: Prof. Dr. Luiz Francisco Dias. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SILVA, C. D. da. **Glossário de Semântica da Enunciação**. Supervisor: Prof. Dr. Luiz Francisco Dias. Trabalho (Seleção de Estágio Pós-Doutoral). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

ZORTÉA, M. A. **A constituição de enunciados**: um olhar sobre a formação nominal e articulação enunciativa em “feito por brasileiros”, “feito aqui” e “feito por gente”. Orientadora: Profa. Dra. Luciana Fracassi Stefaniu. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras/Português). Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2022.

O MEME E O “CIDADÃO DE BEM”: UM OLHAR ENUNCIATIVO

Kamilla Tratsch Gula¹
Luciana Fracassi Stefaniu²

INTRODUÇÃO

A nossa realidade está entremeada com a internet. Se antes da pandemia já tínhamos uma relação próxima com ela, agora isso foi amplificado: o contato com o outro passou a ser realizado por meio dela, resolução de problemas pessoais, operações bancárias e, até mesmo, o ensino. As redes sociais e as mídias sociais³ também fizeram e (fazem) parte deste momento. Vídeos curtos, vlogs, booktubes, memes, foram algumas das formas de distração que as pessoas encontraram na pandemia.

Por essa utilização tão crescente das redes sociais, um gênero textual⁴ se destaca: o meme. Esse gênero textual é uma das formas de interação em rede, onde imagens, vídeos e frases tornam-se conhecidos e passam a

1 Graduada da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO-PR). E-mail: kamillagula25@gmail.com.

2 Doutorado e Mestrado em Estudos da Linguagem (UEL). Especialização em Língua Portuguesa (UEL) Professora do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Campus Santa Cruz/Guarapuava- Paraná. E-mail: lufracasse@gmail.com.

3 Segundo Monteiro (2020, p. 6), “a principal diferença entre uma rede e uma mídia social é que a rede se forma a partir de um vínculo [...], por outro lado, a mídia social nasce a partir da interação gerada por interesse, não exige vínculo e não há obrigatoriedade de reciprocidade”.

4 O gênero textual é entendido neste estudo como “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” (MARCUSCHI, 2003, p. 1).

ser reproduzidos por diferentes pessoas. Não podemos deixar de ressaltar que uma imagem como meme é diferente de uma imagem viral.

Os virais são difundidos em grande velocidade pelas redes, de pessoa para pessoa, assim como um vírus. Contudo, eles apenas se espalham e se propagam como cópias pela internet sem nenhuma alteração, enquanto os memes “se difundem através da variabilidade e modificação textual, como uma coleção de textos que faz referência a algo em uma espécie de versão modificada” (SILVA, 2019, p. 33). Ou seja, todo meme é viral, mas nem todo viral é um meme.

Feita essa distinção, tratemos sobre o meme. Ele é um gênero digital próprio da internet, que espalha humor e também desperta a “criatividade e a participação de usuários.” (SILVA, 2019, p. 48). Esta última é fundamental, pois o meme pode surgir de qualquer situação, de um pronunciamento oficial do governo, de uma notícia, de uma entrevista, de situações inusitadas, inclusive, de textos com problemas estruturais e semânticos.

O usuário da internet, a partir de uma situação cotidiana, vai alterar o original e adaptar conforme a sua necessidade. Por isso, o meme também é visto como um propagador de opiniões, visto que o usuário pode utilizar para expressar as suas diversas opiniões. Por esse caráter de resignificar, encontrado nos memes, podemos estudá-lo pelo viés da Semântica da Enunciação e tentar entender como ele pode adquirir diferentes significados.

Com essa teoria, podemos entender o funcionamento dos enunciados, como diferentes enunciados ganham diferentes sentidos. Como exemplo, temos uma entrevista realizada por Lucky Cassol com o cantor de Música Popular Brasileira Belchior (2022). Nessa entrevista,

depois de a entrevistadora citar o nome completo do cantor, ela comenta como o nome dele é grande, ao qual ele responde: “Como você está vendo, um dos maiores nomes da música popular brasileira.”

O interessante nesse enunciado é o uso da palavra “maiores”, já que ela pode ter dois sentidos diferentes: o primeiro relacionado ao tamanho/à extensão do seu nome, já o segundo é relacionado à sua popularidade dentro da música e do país. E por que as duas interpretações são possíveis? Elas são possíveis visto que, sabendo o nome de Belchior, que é Antônio Carlos Gomes Belchior Fontenelle Fernandes, vemos que é um nome extenso e, ao observarmos a sua carreira musical, notamos que ele foi/é um artista de grande importância no país, com sucessos como “Sujeito de Sorte” (1976), uma música que é lembrada todo fim de ano nas redes sociais por conta do seguinte trecho “Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro”.

Com este exemplo da frase dita por Belchior, queremos demonstrar como um mesmo enunciado pode adquirir sentidos diferentes, a depender de qual referencial histórico (DIAS, 2018) estamos utilizando. Por conta dessa mudança de sentido, que é própria da linguagem, com seu caráter de resignificar, os memes tornam-se um campo fértil para análises com a teoria citada.

Contudo, devido ao espaço da pesquisa e à imensidão de memes que circulam na internet é necessário fazer um recorte. Como já dito, o meme possui um caráter humorístico, no entanto, como evidencia Silva (2019), esse gênero digital não é apenas humor, mas também é crítica, já que ele é um propagador de opiniões em larga escala. Por conta disso, escolhemos analisar os memes políticos, que são definidos por esse autor, como “fenômeno linguístico-discursivo que possibilita aos usuários da internet

expressar opiniões políticas e demonstrar certo tipo de engajamento, operando na produção e ressignificação de sentidos.” (SILVA, 2019, p. 51). Aqui é necessário outro recorte, referente ao assunto adotado pelos memes, o qual se refere ao gasto de 15 milhões do governo federal, em 2020, com leite condensado. Esse fato gerou muitas críticas e revoltas na sociedade brasileira e, é claro, muitos memes, alguns dos quais serão analisados aqui.

Por meio desse estudo, queremos elucidar ainda mais alguns conceitos da Semântica da Enunciação, como referencial histórico e pertinência enunciativa. E para que o nosso estudo seja ainda mais significativo, traremos luz para a expressão “cidadão de bem”. Sabemos que essa expressão, assim como “novo normal”, “família tradicional”, “alecrim dourado”, ganharam novos sentidos quando usados, hoje, em nosso cotidiano.

A expressão, por exemplo, “Não tenho nem roupa para isso!” possui sentidos diferentes: pode significar que o enunciador não possui roupa para determinada ocasião, mas também é uma frase popular na internet usada para se referir a situações tão irreais ao enunciador que ele não sabe como estar preparado para tal evento. Um processo semelhante aconteceu com a expressão “cidadão de bem”, que foi atualizado para um novo sentido, sem perder de vista o sentido anterior. Por ser uma frase que teve seu sentido ressignificado durante o ano de 2018, devido às eleições presidenciais daquele ano, consideramos que a análise desse enunciado pode ser proveitosa para compreendermos o funcionamento da língua, sem esquecer a teoria estudada.

Por isto, esta é uma pesquisa de natureza aplicada, com uma abordagem de dados qualitativa, pois são analisados memes políticos

e a formação nominal “cidadão de bem”. Também é vista como uma pesquisa documental, tendo o seu material de análise recolhido nas/das redes sociais. Além de ser também uma pesquisa bibliográfica, realizada em textos que falam sobre a Semântica da Enunciação, tendo como principal autor o professor e pesquisador Luiz Francisco Dias, da Universidade Federal de Minas Gerais e demais autores, como Silva (2019), Fracassi (2020) e Dalmaschio (2021).

A SEMÂNTICA DA ENUNCIÇÃO

Há diferentes formas de compreender um enunciado e o seu significado. Podemos olhar para uma frase e buscar os significados das palavras em um dicionário ou analisar, gramaticalmente, a estruturação do enunciado. Porém, o nosso foco não está somente no enunciado, mas também para além dele. Isto é, buscamos compreender o enunciado como um processo e não um produto finalizado. Para isso, a teoria que utilizamos é a Semântica da Enunciação. Com ela, compreendemos que o sentido está além do que foi enunciado, ultrapassando-o (DIAS, 2018).

Essa teoria vem sendo desenvolvida desde década de 1980 por Eduardo Guimarães e, desde a década de 1990, pelo professor e pesquisador Luiz Francisco Dias, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e demais autores que demonstram, em seus trabalhos, como a relação sentido e significado é complexa, sendo atravessada pela história e pela sociedade.

O que é enunciação dentro dessa perspectiva? Dias (2018, p. 45) a define como “o acontecimento da produção de sentido, resultando em

um enunciado que adquire pertinência social”. Em outras palavras, o enunciado é entendido como um acontecimento que vai possuir a sua importância socialmente. É visto como um acontecimento, pois há um antes e um depois que vão definir o seu sentido, há uma passagem do individual para o social, local em que “acontece” o enunciado.

Segundo o mesmo autor, a significação de um enunciado tem o lado individual e o social: “significar tem um lado individual, porque precisada elaboração das expressões de um sujeito determinado, e um lado social, porque é motivado e direcionado para os outros membros do grupo social” (DIAS, 2018, p. 21). Isto é, de forma individual o enunciado pode ter um sentido diferente do que socialmente. A expressão “alecrim dourado” para uma pessoa, de forma individual, pode ter um sentido carinhoso ou até nostálgico, quando se lembra de uma cantiga infantil de mesmo nome. Contudo quando a utilizamos para um grupo de pessoas que utilizam a internet, pelo lado social, o sentido é diferente, produzindo um tom sarcástico e, muitas vezes, ironizando a situação de uma pessoa que se acha “única”.

Com essa mesma expressão, podemos pensar nos domínios de mobilização apresentados por Dias (2018). Para ele, as palavras podem ter duas formas de adquirir significado: a primeira é quando utilizamos o significado “dicionarizado” para compreender a sequência da qual faz parte. A segunda é quando partimos do ‘sentido’ da palavra no acontecimento enunciativo, observando o domínio de mobilização, isto é, “as motivações sociais para significar numa determinada direção” (DIAS, 2018, p. 22-23).

Ou seja, pensando no sentido dicionarizado, teríamos uma planta de cor dourada dentro dessa expressão. Já com a segunda visão, teríamos

diferentes domínios de mobilização: carinhoso, nostálgico, irônico.

Os domínios de mobilização também só são possíveis por conta dos referenciais históricos, pois, como aponta Dias (2018, p. 20), “no confronto de dois domínios de mobilização, as articulações de sentido formam divisões sociais. É nesse espaço de diferença, de conflito, que se constitui a história”. São nesses espaços que surgem os referenciais históricos.

O referencial histórico é entendido como “suporte institucional dos nossos dizeres, isto é, na filiação que eles adquirem tendo em vista o funcionamento histórico da sociedade, especificamente o complexo de regulações, admissões, proibições, incentivos” (DIAS, 2018, p. 100). Ou seja, ele funciona como uma âncora do que é enunciado. Com isso, a memória de outros dizeres, o “já enunciado”, faz parte do referencial histórico.

Mas além de o enunciado estar filiado a um referencial histórico, ele também precisa possuir pertinência enunciativa. Ou seja, a demanda do presente precisa ser aceita pelo grupo que o recebe. O conceito de pertinência enunciativa vem de pertencimento, isto é, “o conceito de pertinência enunciativa se fundamenta na ideia de adesão” (DIAS, 2018, p. 103).

Um exemplo é com a formação “novo normal” (DINIZ, 2020). É possível compreender o seu sentido por conta do seu referencial histórico e da sua pertinência enunciativa. O referencial histórico é o momento pandêmico e a sua pertinência enunciativa está relacionada à nova forma de viver em sociedade, com o uso de máscaras e álcool em gel.

Com os exemplos expostos, percebemos como a linguagem possui uma capacidade de resignificação: são palavras já usadas no cotidiano,

porém aparecem com um novo sentido devido às mudanças que acontecem na sociedade. Por essa característica da linguagem em alterar o seu sentido, conforme o seu referencial histórico, consideramos que o meme pode ser um amplo campo de estudo dessa característica, como veremos nas análises. O mesmo acontece com a formação nominal “cidadão de bem”, que adquiriu novos sentidos.

Dentro dessa perspectiva, a formação nominal é desenvolvida por Dias (2018) como um contraponto ao conceito de sintagma nominal⁵, todavia, diferente deste último, o estudo não vai considerar o enunciado como um produto e observar os seus componentes, mas, sim, o seu processo enunciativo, isto é, o objetivo é “compreender não só as funções dos determinantes mas também o seu funcionamento enunciativo” (DIAS, 2018, p. 166; grifos do autor). Em uma definição mais específica, a formação nominal “é a constituição interna e externa das formas para a constituição da unidade nominal” (DIAS, 2018. p. 143). Ou seja, para a construção do enunciado é necessário tanto a língua com as suas funções, mas também os referenciais históricos que trarão o sentido e a pertinência enunciativa para o que é enunciado.

Após a elaboração desse conceito, é necessário pensar em uma forma de análise em que possam ser verificados os diferentes referenciais históricos que podem sustentar o mesmo enunciado, a mesma formação nominal, como no caso de “alecrim dourado” e “família tradicional brasileira”. Com o objetivo de uma melhor análise, Dias (2018) elabora o método da rede enunciativa, em que há uma:

⁵ Conforme apontam Fante e Othero (2015), os sintagmas organizam-se em torno de um núcleo, no caso do sintagma nominal, a organização acontece em torno de um substantivo ou pronome substantivo.

formação de contrastes entre a construção linguística em estudo e outras construções com estruturas semelhantes e palavras iguais, no sentido de permitir a percepção dos domínios de mobilização que a enunciação sustenta. [...] (DIAS, 2018, p. 35).

Isto é, com esse procedimento, é possível articular pontos de aproximação e distanciamento entre os enunciados. Sendo uma forma de análise de enunciados, torna-se necessário ressaltar que não é uma forma de exercitar estruturas ou observar a gramaticalidade, mas sim todas as dimensões de sentido, explicitando que o enunciado pode ser permeado por níveis diferentes de significados (DIAS, 2018).

O MEME

Alguns anos atrás, quando falavam em avanços na tecnologia e no futuro, os carros voadores era uma das especulações. Porém, ainda não chegamos nesse momento. Entretanto, no campo referente à linguagem, tivemos um avanço enorme na forma de nos comunicar, tudo influenciado pela internet, já que o meio digital “é um dos espaços no qual a linguagem está sendo sujeita a constante transformações” (SILVA, 2019, p. 17). Linguagem multimodal, gírias próprias da internet (internetês), palavras abreviadas, porque não há tempo a se perder. Com isso, um gênero textual surge e invade as redes sociais diariamente com diferentes formatos: o meme⁶.

⁶ Em Gula, Tullio e Gavioli-Prestes (2021), há mais informações sobre esse gênero digital, além de uma proposta de ensino aliada à análise linguística-semiótica, uma das práticas de linguagem da Base Nacional Comum Curricular (2017).

Com uma linguagem dinâmica que acompanha o ambiente ao seu redor e uma linguagem multimodal, ele circula pelas redes, sendo atualizado constantemente com diferentes assuntos. Conforme aponta Silva (2019, p. 21), o meme é “um importante fenômeno linguístico, próprio da cibercultura, cuja característica principal é (re)significar diversos aspectos da vida social”. Isto é, a imagem é atualizada e recebe um novo significado.

O meme é uma forma de interação social entre as pessoas e produção de humor, seja para expor uma opinião, fazer uma reivindicação ou expor um produto. De acordo com Guerra e Botta (2018), os memes mostram-se grandes indicadores de opiniões e propagação delas, já que após qualquer fato de grande impacto social, os memes começam a circular nas redes sociais e, muitas vezes, chegam a ser compartilhado nos meios de comunicação.

É notável que, após os avanços da internet, esse termo espalhou-se, contudo ele surgiu em 1976, cunhado pelo etólogo Richard Dawkins, em “O Gene Egoísta”, só que restrito ao meio acadêmico. Para esse autor, o gene transmitiria as características físicas de uma pessoa e o meme transmitiria as características culturais:

um nome para o novo replicador, um nome que transmita a idéia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. ‘Mimeme’ provém de uma raiz grega adequada, mas eu procuro uma palavra mais curta que soe mais ou menos como ‘gene’. Espero que meus amigos classicistas me perdoem se abreviar mimeme para meme. Se isso servir de consolo, podemos pensar, alternativamente, que a palavra ‘meme’ guarda relação com ‘memória’, ou com a palavra francesa *même*. Devemos pronunciá-la de forma a rimar com ‘creme’ (DAWKINS, 2007, p.329-330).

Este autor aponta que assim como o gene possui qualidade que garantem a sua sobrevivência por meio da seleção natural, o meme também apresenta essas três qualidades: a longevidade, a fecundidade e a fidelidade. Nas palavras de Fracassi-Stefaniu (2020, p. 11), a longevidade é o “tempo em que o memes e mantém em circulação”. A fecundidade é a capacidade de difusão e aceitação do meme por outras pessoas, sendo essa considerada mais importante, pois se refere à intensidade de propagação. Por fim, a fidelidade é o “nível de precisão e imitação que o meme carrega” (FRACASSI-STEFANIU, 2020, p. 11).

Vemos nas redes sociais, diariamente, imagens que são alteradas conforme a necessidade de cada pessoa, para que a sua opinião ou brincadeira atinja mais pessoas, já que essas alterações “podem ocorrer em diferentes níveis e diversas maneiras” (SILVA, 2019, p. 20). Com isso, percebemos as qualidades do meme expostas por Dawkins. Um exemplo é o meme “Menina Fã”, que apresenta uma menina em frente a uma parede branca, que foi postado em 2016, no Twitter, contudo a partir de 2017, ela passou a circular amplamente nas redes sociais “sendo utilizada para expressar um posicionamento de apoio a diferentes sujeitos e produtos midiáticos – como filmes, séries e álbuns” (MUSEU DE MEMES, 2021) e até hoje é utilizada nas redes sociais, pois apresenta as três qualidades do meme expostas por Dawkins:

Imagem 1: Foto que originou o meme “Menina Fã”



Fonte: Museu de Memes (2021).

Imagem 2: Meme Menina Fã Instituto Butantan



Fonte: Museu de Memes (2021).

Esse meme apresenta as três características expostas por Dawkins, pelos seguintes motivos: a. longevidade, porque foi uma imagem que surgiu em 2016 e, em 2021, ela foi utilizada novamente, quando o Instituto Butantan (2022) anunciou que produziria uma vacina brasileira, a CoronaVac; b. fecundidade, já que a difusão dele e suas variantes foi grande e foi aceita por quem o recebia; c. fidelidade visto que, comparado com a imagem original, não houve grandes mudanças, tendo um nível alto de imitação. De certa forma, o meme manteve-se o mesmo, mas, com a chegada da vacina, ele ganhou um novo significado: o apoio à produção de vacinas pelo Instituto Butantan.

Há diversos tipos de memes que circulam na internet, com diversos assuntos: filmes, livros, programas de TV, publicitários e políticos. Devido ao nosso recorte de objeto de estudo, escolhemos o meme político para as análises, pois eles são considerados novos veículos de opiniões.

Como coloca Silva (2019), com base nas ideias de Shifman (2014):

Os memes políticos contribuem para uma mudança significativa nas formas de participação política nas redes digitais, consolidando a noção de cultura

participativa por meio da disseminação ativa e da recriação de conteúdos pelos usuários da internet (SILVA, 2019, p. 49).

Assim, embora os memes pareçam apenas gêneros de entretenimento e humor, eles “são capazes de orientar um posicionamento político e social” (SILVA, 2019, p. 51). Por isso a escolha desse determinado tipo de meme, visto que ele é um grande campo para circulação de opiniões que conferem diferentes sentidos a imagens que já circulam na internet e, dessa forma, ressignificam a linguagem.

GESTO DE ANÁLISE PELO VIÉS DA SEMÂNTICA DA ENUNCIÇÃO

Como já exposto aqui, a internet aumentou as interações entre pessoas de diferentes partes do mundo, desde as que compartilham o mesmo pensamento ou que divergem sobre o mesmo assunto. Isso é acentuado com as redes sociais e, principalmente agora, com os memes, pois eles, além de apresentarem o humor como uma forma de diversão, também, o trazem como uma forma de crítica social e expressão de opinião. Como há diferentes formatos de memes, a nossa pesquisa delimitou o meme político, considerando-o como uma fonte de opinião popular sobre situações que envolvem assuntos relacionados à administração do nosso país.

Por meio desse recorte, selecionamos como tema de nosso estudo os memes que foram elaborados durante o início de 2021, relacionados com o gasto do governo federal de mais de 15 milhões de reais em leite condensado, durante o ano de 2020, no governo de Jair Messias Bolsonaro. Por conta dessa seleção, também adicionamos ao nosso trabalho a

formação nominal “cidadão de bem”, pois essa expressão ganhou força durante a campanha do então candidato Bolsonaro, adquirindo sentidos divergentes.

Vejamos, nas análises abaixo, as relações de sentido que podem ser encontradas nos materiais selecionados:

Imagem 3: Meme Sinhá Moça



Fonte: *Facebook*.

A imagem acima foi selecionada durante as nossas pesquisas sobre os memes relacionados ao enorme gasto do governo federal com leite condensado durante o ano de 2020, que foi um total de 15,6 milhões de reais. Esse valor refere-se a todo o governo federal, porém, a maioria dos memes que foi produzido, utiliza, principalmente, a imagem do presidente como consumidor, como essa acima. Há algumas exceções, mas que também ficam restritas ao exército. Ou seja, os memes produzidos tiveram como objetivo criticar duas figuras: o presidente e as forças armadas.

Nesse meme, vemos uma imagem que foi alterada na parte do rosto para que se inserir a face de Jair Messias Bolsonaro, presidente do país, de modo que a foto ganhasse um novo significado. Originalmente, essa imagem é referente a um *remake* da novela “Sinhá Moça”, de 2006, exibida na TV Globo e apresentava a atriz Débora Falabella na abertura.

Nesse meme há a ressignificação de uma imagem que possui dois referenciais históricos que corroboram para a construção de sentido. O primeiro foi a novela já citada. O segundo reside na palavra “Moça”, que além de carregar o referencial da novela também carrega o referencial histórico de uma famosa marca de leite condensado, pertencente ao grupo Nestlé, o “Leite Moça”. Com isso identificamos o conceito de pertinência enunciativa, visto que o enunciado que o meme carrega é aceito por quem o recebe.

Imagem 4: Meme Lata de Leite Condensado



Fonte: *Facebook*

Esse é outro enunciado que ressignifica algo que já circula na sociedade: o leite “Moça”. Nessa imagem, há diversos referenciais históricos referentes ao governo de Bolsonaro. O primeiro referencial histórico é o tema central do meme que é o gasto de 15 milhões de reais com o derivado de leite. O “Taoquei” que se localiza no local que fica a marca “Nestlé” das latas normais, é uma expressão bastante utilizada pelo presidente em seus discursos. Nesse meme, também há alteração da imagem da moça que aparece na embalagem do leite Moça para que seja inserida a face do presidente. Além dos enunciados “sabor de mamata no pão que o diabo amassou” e “leite condensado com cloroquina”.

Inicialmente, identificamos que a formação nominal “mamata” foi muito utilizada durante o período da sua campanha política para presidente. Ancorada em um referencial histórico político voltado à vida boa, dinheiro fácil, mamata funciona em situações como: o representante político que usufrui de seu cargo político para benefício próprio. Isto é, seria o cargo político um modo de vida no qual a pessoa que o ocupa retira proveito para seu sustento, sem fazer muito esforço. A utilização dessa formação nominal não é à toa aqui, pois, durante sua campanha, Jair Bolsonaro produzia enunciados como “a mamata vai acabar”, mas, como aponta o repórter Lee (2022), em uma reportagem para a *Folha de S. Paulo*, não foi isso que aconteceu.

Com relação ao enunciado “no pão que o diabo amassou”, um dos possíveis sentidos se refere à relação com o fato de que o presidente gosta de comer leite condensado com pão (ESTADÃO, 2022). Mas, quando observamos a origem desse enunciado, acabamos encontrando outros sentidos. Silva (2018) aponta que a origem se encontra na própria Bíblia, depois de realizado o pecado capital, o homem passou a comer o pão do próprio suor (o pão amassado), por consequência do pecado (amassado

pelo diabo). Fonseca (1986) relaciona essa origem a uma menção na Bíblia, no livro de Gênesis⁷, quando há o início do chamado pecado original e Adão e Eva são expulsos do paraíso. Mas, como ele explica, também possui relação com a história do pão, com os preços abusivos que eram cobrados pelo trigo, sendo os moinhos e os moleiros considerados obras do demônio e que poderiam roubar da população, ficando, portanto, as pessoas sujeitas ao pão que o diabo amassou.

Com o exposto até aqui, compreendemos que os enunciados “sabor de mamata” e “pão que o diabo amassou” possuem pertinência enunciativa pelo fato de estarem diretamente relacionadas ao gasto de 15 milhões de reais do governo federal, com leite condensado, fato que pode ser considerado o “pão que o diabo amassou”, preparado pelos governantes, em uma época de extrema dificuldade financeira, causada com a chegada da pandemia, e que muitas pessoas não têm comida para por à mesa, restando apenas esse “pão”, enquanto o governante, com esse gasto, ficaria na mamata, aproveitando o que consegue retirar da população por meio de impostos, enquanto esta vive uma situação de grande desigualdade social.

Retomando o meme da imagem 4, temos, por fim, a frase “leite condensado com cloroquina”, já que, durante a pandemia, o presidente apostou na hidroxicloroquina, mesmo não havendo nenhuma comprovação científica de sua eficácia e, até hoje, o governo mantém cerca de 2,5 milhões de comprimidos (ICTQ, 2022) em estoque, devido a sua baixa procura. Ou seja, outro dinheiro público que acabou sendo investido sem que houvesse um retorno, pois, como explica Gussen (2021), em uma reportagem que escreveu sobre o que estaria por trás para que o presidente se tornasse o “garoto propaganda” da cloroquina,

⁷Bíblia Sagrada: Gênesis 3, 19.

foi como uma forma de “agradar” o então presidente Donald Trump, já que o único laboratório, a Sanofi Aventis, que possuía a permissão para comercializar esse medicamento no país, possuía um investidor do partido Republicano (partido de Donald Trump) que era acionista nessa empresa. Isto é, com essa simples menção, o meme sinaliza para o descontentamento da população com o que acontece no país, mobilizando também a noção de “mamata” sustentada pelo referencial histórico das alianças políticas, o qual permeia muitas decisões que são benéficas apenas para os sujeitos políticos que delas participam, como poderia ser o uso desse medicamento, em detrimento do que realmente seja o melhor para a sociedade.

Como pudemos observar, o meme político se mostra como uma forma de as pessoas utilizarem o humor em situações de denúncia, crítica e, até mesmo indignação, sobre os fatos vivenciados no cotidiano. Pode parecer tendenciosa a escolha dos memes, porém, buscamos os memes que possuíssem um amplo campo para análise. Não apenas o governo de Jair Bolsonaro é alvo de memes, governantes anteriores já passaram por isso e os futuros também passarão, pois é uma das maneiras de se expressar opiniões, pontos de vista, quer seja de forma crítica ou de forma elogiosa. Contudo, é necessário sempre se ter a noção de que aquilo que fazemos pode atingir outras pessoas e o efeito de um meme pode ser negativo sobre a pessoa que se torna tema desse gênero digital.

A REDE ENUNCIATIVA E O CIDADÃO DE BEM

Como já exposto nesse trabalho, a língua está em constante resignificação. Uma formação nominal ou um enunciado que possua

um sentido, com a mudança dos referenciais históricos, ganha uma nova significação. Como o caso da expressão “alecrim dourado”.

Há outra expressão que ganhou novos sentidos: “cidadão de bem”. Durante as eleições, o então candidato da extrema direita, Jair Messias Bolsonaro, utilizava, frequentemente, essa expressão para se referir aos seus eleitores, como pessoas boas e honestas. Contudo, a sua oposição começou a utilizar a mesma formação nominal para referir-se a essas pessoas de forma negativa: pessoas preconceituosas, violentas, desonestas. Com isso, houve uma nova pertinência enunciativa para a formação nominal, na medida em que passou a significar a partir de um novo referencial histórico. De acordo com Costa (2021, p. 1), o “cidadão de bem”, em um aspecto ideológico, “se revela um verdadeiro anticidadão e, portanto, um risco para a democracia”.

Ao definir que é um “cidadão de bem” cria-se a noção de que tudo que não o segue é “mal”, é errado, como a oposição “cidadão de bem” *versus* “vagabundo”. Apesar de sempre haver a noção de que se um lado é bom, o outro é ruim, isso foi intensificado no ano eleitoral de 2018, pois o cidadão de bem foi associado a alguém que é religioso, mas apoia a pena de morte, é tradicional e, por isso, homofóbico, é conservador e quer porte de armas. Nesse efeito de contradição, pessoas que não concordam com esse posicionamento acabam por considerar essa expressão hipócrita e passam a usá-la em tom pejorativo e sarcástico.

A fim de perceber essa mudança, buscamos enunciados que trazem essa frase e utilizamos o método de rede enunciativa, proposto pelo professor e pesquisador Luiz Francisco Dias (2018) para que comparássemos esses enunciados.

Como já exposto acima, a rede enunciativa é vista como um “procedimento para observar a enunciação [...], as quais podem fornecer

visibilidade na produção de um enunciado” (DIAS, 2018, p. 31). Além disso, com esse método não buscamos exercitar estruturas e nem observar aspectos gramaticais e sim estabelecer pontos de observação, do ponto de vista enunciativo, sobre as produções de sentido.

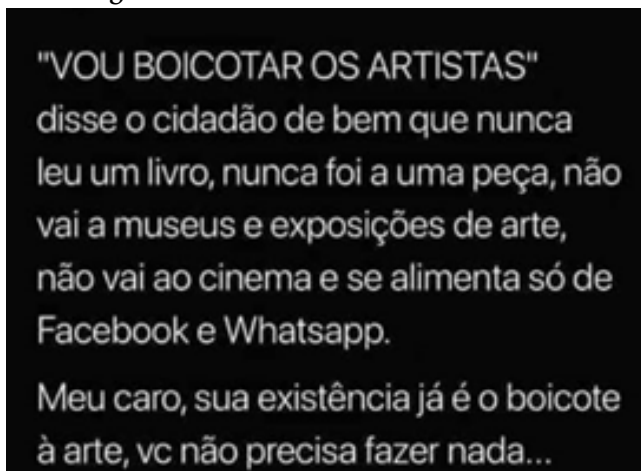
Com essa explicação sobre o método de rede enunciativa, faremos as análises dos enunciados encontrados. Inicialmente, o nosso objetivo era realizar uma pesquisa com a formação nominal “cidadão de bem”, porém, nos deparamos com situações na rede social *Facebook* e consideramos pertinente para a nossa pesquisa o estudo dos enunciados e como eles foram encontrados, para expressar como o referencial histórico possibilita diferentes sentidos.

Imagem 5: O violão que todo cidadão de bem precisa



Fonte: *Facebook*

Imagem 6: O cidadão de bem e o boicote à arte



Fonte: *Facebook*.

Tabela 1: Rede enunciativa para “Cidadão de Bem”

| X | Cidadão de Bem | Y |
|--------------|---------------------|------------------|
| O violão que | todo Cidadão de bem | precisa |
| Disse | o Cidadão de bem | que nunca leu... |

Fonte: Elaboração das autoras.

Para iniciar a nossa análise, é importante verificar como os enunciados sem a identificação dos referenciais históricos que os sustentam ficam contraditórios: um sujeito envolvido com arte que nunca leu um livro? Porém, ao relermos os enunciados, percebemos que eles possuem referenciais históricos diferentes: por um lado, um sujeito que apoia o uso de armas e, de outro, um sujeito que diz que o “boicote” à arte não pode vir de alguém que não a consome.

Em ambos os enunciados, vemos que o cidadão de bem é antecedido e precedido de outras palavras, estando ao centro do enunciado. Estando

como sujeito nos dois enunciados, eles ficam na posição da falta de algo: no primeiro, de um violão/local para as armas, no segundo, da falta de leituras. No primeiro enunciado, a falta é material, no segundo, a falta é intelectual.

Retomando a nossa análise semântica, apenas nesses dois enunciados, já é possível perceber que há uma diferença de sentido fundamental entre eles. Primeiro já há uma contradição na posição de que um cidadão de bem precisaria ter um local para guardar tantas armas, porém, essa pertinência enunciativa é materializada a partir de seu posicionamento político, de direita, em que há a busca pela liberação do porte de armas, por exemplo. Por outro lado, o segundo enunciado quer demonstrar que o “cidadão de bem” não consome a arte (literatura, música, cinema, teatro), então não há a possibilidade de boicote por parte dele. Assim sendo, esse meme produz a significação de que o cidadão de bem é uma pessoa que não possui afinidade com as artes, como se fosse um “sem cultura”.

Com estes dois enunciados, é clara a divergência de sentido que pode ser vista em “cidadão de bem”: um alinhado à chamada “direita” do país e outro à “esquerda”. Isto é, o primeiro enunciado é produzido por pessoas que compartilham a ideia da direita política do país e o segundo é enunciado por alguém que está alinhado com os ideais da “esquerda”, visto que esse novo referencial histórico passou a ter significado depois das eleições de 2018, após o candidato, da direita, usar esse termo para os seus eleitores, com isso, a “esquerda”, em forma de reação, passou a usar de forma irônica. É claro que existem outras possíveis leituras a partir desse enunciado, pois há a ironia que permite que o primeiro enunciado seja utilizado em tom irônico para debochar das pessoas de direita, porém, isso vai depender do referencial histórico utilizado, assim como da sua pertinência.

ENCERRANDO O CAPÍTULO

Como exposto, a internet se tornou uma das formas mais ágeis de comunicação e consumo. Inclusive, relacionada com o entretenimento, como é o caso do meme. Contudo, esse último não é apenas entretenimento, ele também serve para mobilizar opiniões pessoais ou de um grupo social, como é o caso do meme político, exposto aqui. Por meio deles, as opiniões são expressas e compartilhadas com pessoas que possuem posicionamentos semelhantes.

Por possuir diferentes formatos, eles acabam adquirindo diferentes sentidos e significados, o que torna relevante a sua análise por meio da Semântica da Enunciação, a qual analisa os enunciados como um processo, considerando o seu referencial histórico, isto é, a ancoragem do enunciado para tal significação, assim como, a sua pertinência enunciativa. Além disso, o método de rede enunciativa possibilita a observação de diferentes enunciados e a comparação entre eles, a fim de percebermos diferentes produções de sentido.

Como vimos, com relação aos memes políticos selecionados, referentes ao gasto de 15 milhões de reais do governo federal com o leite condensado, a população utiliza-os para demonstrar o seu descontentamento com a situação em que está submetida, sujeita ao pão que o diabo amassou, a reação ao ver o seu dinheiro sendo gasto com isso, com os governantes na “mamata”, quando a sociedade está desamparada, carecendo de empregos, moradias e até mesmo alimento.

Sobre o nosso segundo material de análise, percebemos como o uso da linguagem pelos enunciadores possibilita a criação de diferentes sentidos, como nessa situação, em que a formação nominal “cidadão de

bem” mobiliza referenciais históricos distintos, um de direita, expondo o uso de armas como algo positivo e outro de esquerda, ironizando o “cidadão de bem” que nada sabe sobre Arte. Ressaltamos que essa análise foi propiciada pela rede enunciativa, que ao colocar os enunciados lado a lado possibilitou visualizar a estrutura que suporta os enunciados.

Todo o material aqui analisado pode ser ainda bastante estudado, aprofundando todos os referenciais aqui apresentados e trazendo outros, pois a linguagem constantemente produz diferentes sentidos. Aqui, foi feita uma breve exposição destes e como a Semântica da Enunciação pode ser um amplo campo para o estudo dos sentidos e do modo pelo qual a linguagem vai construindo.

REFERÊNCIAS

BELCHIOR, A. C. **Entrevista**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ghA9iLTuO8g>. Acesso em: 24 mar. 2022.

COSTA, J. F. de. Quem é o cidadão de bem? **Psicologia USP**, São Paulo, v. 32. p. 1-10, 2021.

DALMASCHIO, L. A língua em acontecimento, a língua em enunciação. **I Ciclo de Palestras do GEP (Gramáticas em Perspectivas)**. Transmitido ao vivo em 04 ago. 2021, por Unicentro TV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qOePtBpDjLM&t=17s>. Acesso em: 06 set. 2021.

DAWKINS, R. **O gene egoísta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DIAS, L. F. **Enunciação e relações linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

DINIZ, C. Significação como acontecimento histórico. **I CiPLiN**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ErjNRD7kQAI>. Acesso em: 11 abr. 2021.

ESTADÃO. **Gasto de R\$ 15,6 milhões com leite condensado é de todo o Executivo, não de Bolsonaro.** Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/estadao-verifica/gasto-de-r-156-milhoes-em-leite-condensado-e-de-todo-o-executivo-nao-de-bolsonaro/>. Acesso em: 24 mar. 2022.

FANTE, I. P.; OTHERO, G. de Á.. Descrição do sintagma nominal em português. **Especialização em Gramática e Ensino da Língua Portuguesa**, 8. ed., Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Instituto de Letras, p. 1-31, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/117504/000967280.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FONSECA, C. da. Do pão de Deus ao pão que o diabo amassou. **O Sagrado e o Profano**. Coimbra: Instituto de História e teoria das Ideias, 1986. Disponível em: https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/45270/1/Do_pao_de_Deus.pdf. Acesso em: 06 fev. 2022.

FRACASSI-STEFANIU, L. **Leitura de memes num viés enunciativo:** possibilidades para o ensino de Língua Portuguesa. Artigo para defesa pública para promoção à professora Associada, 2020.

GULA, K.; TULLIO, C. M.; GAVIOLLI-PRESTES, C. O “Booktube” e o incentivo a leitura. *In*: VASCONCELOS, A. W. S. (Org.). **Letras em Trânsito**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2021.

GUSSEN, A. F. O que há por trás do lobby de Bolsonaro pelo uso da cloroquina. **Carta Capital**. Publicado em 01 mar. 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/o-que-ha-por-tras-do-lobby-de-bolsonaro-pelo-uso-da-cloroquina/>. Acesso em: 06 fev. 2022.

GUERRA, C.; BOTTA, M. G. O meme como gênero discursivo nativo do meio digital: principais características e análise preliminar. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 12, n 13, p. 1859-1877, jul.-set. 2018.

ICTQ. **Governo gasta mais R\$ 250 milhões para distribuir hidroxcloroquina em farmácias populares.** Disponível em: <https://ictq.com.br/politica-farmaceutica/2388-governo-gasta-mais-r-250-milhoes-para-distribuir-hidroxcloroquina-em-farmacias-populares>. Acesso em: 24 mar. 2022.

INSTITUTO BUTANTAN. **Governo de SP vai testar e produzir vacina contra coronavírus.** Disponível em: <https://vacinacovid.butantan.gov.br/>

imprensa/governo-de-sp-vai-testar-e-produzir-vacina-contracoronavirus. Acesso em: 03 fev. 2022.

LEE, **Reportagem**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/12/acabou-a-mamata-sob-bolsonaro-episodios-em-serie-mostram-que-nao.shtml>. Acesso em: 24 mar. 2022.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. 2003. Disponível em: https://disciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidad e.pdf. Acesso em: 25 mai. 2021.

MUSEU DE MEMES. **Menina fã**. 2021. Disponível em: <https://museudememes.com.br/collection/menina-fa>. Acesso em: 07 jan. 2022.

MONTEIRO, J. C. da S. TikTok como novo suporte midiático para a aprendizagem criativa. **Revista Latino Americana de Estudos Científicos – RELAEC**, v. 1, n. 2, p. 5-20, mar.-abr. 2020.

SILVA, J. J. da. **Os memes e os efeitos de sentido**: um olhar histórico-social para a significação. São João del-Rei: Universidade Federal de São João del-Rei, 2019.

SILVA, L. F. Como surgiu a expressão “comer o pão que o diabo amassou”? **Super Interessante**. Publicado em 11 dez. 2015. Atualizado em 4 jul. 2018. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-surgiu-a-expressao-comer-o-pao-que-o-diabo-amassou/#:~:text=Provavelmente%2C%20a%20partir%20de%20um%20trecho%20da%20B%C3%ADblia.&text=Mais%200precisamente%2Co%20vers%C3%ADculo%2019,e%20em%20p%C3%B3%20te%20tornar%C3%A1s%20E%2080%9D.&text=No%20texto%2Co%20suor%20do%20rosto%20equivale%20ao%20p%C3%A3o%20amassado>. Acesso em: 06 fev. 2022.

VILADARGA, Vicente. Os R\$15 milhões de leite condensado derramado e outros chicletes federais. *In: Isto é*. ed. 2712, jan., 2021. Disponível em: <https://istoe.com.br/os-r-15-milhoes-de-leite-condensado-derramado-e-otros-chicletes-federais/>. Acesso em: 19 mar. 2022.

LITERATURA

NONADA, UM QUASE APAGAMENTO DO EU: AS TRAVESSIAS

Rebeca de Oliveira Silva¹
Eugênia Mateus de Souza²

INTRODUÇÃO

O presente estudo aqui apresentado resulta de uma pesquisa que objetivou mapear a obra *Grande sertão: veredas*, de João Guimarães Rosa, a travessia do personagem Riobaldo na composição do ser(tão) infinito e a representação significativa do termo ‘Nonada’, em determinados momentos da narrativa, enquanto elementos narrativo-literários e filosóficos.

A expressão “nonada”, citada seis vezes por Riobaldo, no início e no decorrer da narrativa, pode causar no leitor um estranhamento pelo fato de desconhecer o significado e o sentido pelas quais a palavra foi utilizada, pois o protagonista em nenhum momento deixa explícito de que se trata. O dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 2026) conceitua “nonada” como “insignificância, sem mérito, de pouca valia ou monta”. Desse modo, ao unir o significado etimológico e o contexto situacional da narrativa, pode-se perceber

1 Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas (UNEB). E-mail: rebeca.silva15@hotmail.com.

2 Mestre em Literatura e Diversidade Cultural (UEFS). Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Materna (UEFS), em Estudos Literários (UEFS), em Educação à Distância (UNEB) e em Teorias de Psicanálise (Sociedade Baiana de Psicanálise/FARJ). Professora de Literatura (UNEB). E-mail: e.mateus67@gmail.com.

que o jagunço ao reforçar o termo pretende enfatizar a insignificância que foi a sua vida, pela qual passou constantemente preocupado com determinadas convenções sociais e deixou de viver suas paixões e amores mais profundos com medo de repressões ou julgamentos.

A palavra travessia, constantemente mencionada por Riobaldo, é a mesma que encerra a longa prosa com um visitante, pois estando ele (o narrador) no tempo presente, aposentado, busca nos registros da memória o percurso da sua travessia pelo sertão, uma vez que ela marca a existência do homem em busca do esclarecimento³. De acordo com o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 2758), a palavra travessia refere-se à “ação ou efeito de atravessar uma região, um continente, um mar etc, travessa. Caminho longo e ermo”. O termo se encaixa à vida do protagonista; pois, no percurso narrativo, as suas atribuições de jagunço o fizeram atravessar longos caminhos entre uma região e outra. Por outro lado, a travessia de Riobaldo não se limitou a enveredar apenas uma região por um caminho ermo e distante, e passa para além do plano físico e territorial, no qual o jagunço questiona o caminho percorrido através da sabedoria, fruto de sua experiência. Nesse sentido, pode-se conjecturar a presença de dois tipos de travessia na narrativa: a primeira espacial/geográfica e a segunda, interior; por esta razão, ao longo desse estudo, tratar-se-ão de travessias.

As travessias de Riobaldo estão relacionadas a um mundo misturado que, segundo Arrigucci Jr. (2019, p. 490), tem a ver com o movimento do romance moderno, que é resultado “[...] da mistura das formas épicas tradicionais, com as quais aparentemente nada tem a ver”, mas

3 O sentido da palavra esclarecimento, aqui utilizado, não se refere à busca de conhecimento ou cultura, mas sim de encontrar as possíveis respostas para as profundas inquietações que habitam o interior do protagonista, uma vez que Riobaldo, sendo um homem que agregou diversas experiências e saberes ao longo do seu exercício jagunço, é considerado filósofo.

que apresentam pontos de ligação na própria construção labiríntica de *Grande sertão: veredas* (GSV). Ora, tal aspecto se assemelha, justamente, ao próprio homem moderno, onde a sua existência não é pautada em certezas, mas sim de uma travessia errante e solitária em busca de si mesmo.

O quase apagamento do eu-protagonista ocorrerá, portanto, ao longo das diversas travessias que ele mesmo irá perfazer pelo espaço sertanejo, ou dentro de si mesmo, em um trabalho de desconstrução constante, o qual só depois de aposentado reavaliará todas as travessias por um caminho embaraçado que é o viver pelo sertão. O relato quase ininterrupto com o doutor revela um herói em busca de identidade, que a todo instante monopoliza a fala para se manter seguro e protegido contra os possíveis questionamentos que o seu visitante fizesse. Por isso, o contar perpassa inicialmente pelas alteridades que estão a sua volta para só depois falar de si, denotando muito bem as características do homem sertanejo que com cuidado evita expor a sua vida para alguém desconhecido, temendo o olhar estrangeiro sobre seu mundo e sobre si próprio. No sertão essa prática é bastante comum, as pessoas utilizam uma linguagem curta para se comunicar e preferem falar pouco, mas escolhem as palavras com muita consciência e sabedoria.

O SERTÃO E TRAVESSIAS: AS VEREDAS

A impossibilidade de fixação de sentido das coisas e da linguagem em *Grande sertão: veredas* é uma das temáticas que ultimamente tem sido comentada por parte da crítica literária. O formato fragmentado da narrativa rompe com os conceitos tradicionais de escrita, onde o

fazer literário não se prende mais aos modelos e sim a liberdade artística que o escritor se permite ao encontrar, no universo multifacetado, que é a palavra. A história narrada através do próprio protagonista não obedece a uma sequência cronológica de tempo e espaço, ao contrário, os acontecimentos são contados de forma aleatória e sem uma referência lógica ou temporal e, para o leitor compreender o foco da narrativa, faz-se necessário juntar cada peça fragmentada, como no quebra-cabeça, pois os fatos desta história encontram-se intercalados com as indagações e reflexões sobre assuntos diversos e tudo se esclarecerá somente depois de muitas páginas do romance.

Esse formato não estrutural da linguagem, adotado por Guimarães Rosa, faz de *GSV* um romance moderno; ou seja, a composição não segue os critérios realistas dos romances tradicionais, onde é relevante delimitar muito bem o espaço, tempo e personagens, mas articula uma narrativa onde realidade e ficção se misturam de tal modo que não é possível definir o que é real ou imaginário, como bem assinala Antonio Candido (2002). O tempo e o espaço são difíceis de detectar, pois a narrativa vai e volta, caminha entre passado, presente e futuro, entre estar em sua própria casa no presente do ex-jagunço ou por quaisquer veredas deste grande sertão, sem antes dar pistas ao leitor dessas mudanças. Tudo flui na medida em que o escritor exprime uma realidade que está para além do local e constrói uma literatura cósmica problematizadora da vida como ela é.

Neste sentido, o romance em análise demarca um lugar de destaque na produção literária brasileira, na proporção que expõe características marcantes da vida no sertão de modo descontínuo a todos os conceitos anteriores de sertão, porque o sertão – esta narrativa deixa impresso – está em todo lugar. A utilização de neologismos, próximos da realidade

sertaneja⁴, revela conhecer de perto um povo que apesar das lutas não desiste e se mostra sempre forte para vencer os desafios. Os obstáculos enfrentados pelo homem sertanejo não fazem parte apenas de uma matriz regional, mas se aproxima dos sentimentos de qualquer sujeito no mundo, ora o sertão não é apenas um espaço físico, isolado do centro, mas algo muito maior que está em toda parte. E, com a publicação de *GSV*, o sertão é ressignificado tanto pelo escritor, João Guimarães Rosa, quanto pelo protagonista-narrador Riobaldo, além de os leitores também criarem seus novos sentidos.

A noção de sertão ressignificado perpassa, inicialmente, pela ideia das produções regionalistas anteriores ao Modernismo e de que forma tais narrativas traduziram o interior do país. De acordo com Albuquerque Júnior (2011, p. 67), “a relação entre o sertão e a civilização é sempre encarada de forma excludente [...]”, isso porque, segundo ele, as narrativas sobre o espaço sertanejo limitavam-se a um discurso político-excludente de invisibilização do espaço e do povo. Criou-se, portanto, uma visão estereotipada diante da qual se fazia acreditar que o clima árido e seco e a escassez de chuvas tornavam o sertão e seus habitantes inferiores aos demais locais devido às características geoespaciais. Em contrapartida, após a publicação de *GSV*, o sertão não cabe mais ser analisado dentro de uma perspectiva geográfica, pois a dimensão imaginária do narrador não o limita fisicamente e garante que “[...] O sertão é do tamanho do mundo” (ROSA, 2019, p. 59).

Essa dimensão do sertão de qual fala Riobaldo é um estado de ser e sentir o mundo, que tem a ver com o imaginário e a identidade de

⁴ Sabe-se o quanto é comum a gente do sertão inventar palavras, de modo a se perguntar o que é aquilo e ter como resposta “Sei lá!”. Muito sabidamente, G. Rosa usa de seus neologismos ao tempo que se alinha a linguagem sertaneja, embora não se possa comprovar que tenha sido involuntariamente. Deste autor, nunca se sabe.

cada sujeito, ou seja, a construção do sertão pelo ponto de vista desse narrador abarca uma trajetória de experiências armazenadas na memória, que o torna único no mundo e, através desse lugar, onde só a criação literária permite, compreende o diálogo entre o sertão e o mundo a partir de si mesmo. É claro que ao longo da travessia, as identidades do ex-jagunço confrontam-se constantemente, pois lidam com alguns assuntos existenciais, como amor, ódio, Deus, Diabo, alegria e tristeza, que o tiram da zona de conforto, porém só depois de aposentado entende que essas situações possibilitaram-no enxergar essa grandeza de sertão. Apesar de relatar a imensa dificuldade em narrar o passado, porque as situações e lugares parecem se misturar na memória, o ex-jagunço consegue gradativamente contar como as suas travessias pelo sertão abriram os seus caminhos.

O relato ao visitante mostra as muitas travessias realizadas por ele em diferentes localidades do sertão com os bandos de jagunço, que percorriam longos caminhos a fim de fazer justiça. Em contrapartida, os deslocamentos espaciais do protagonista são algumas vezes incertos, pois nem tudo que conta é real, o conceito de sertão, no romance, diz respeito à própria subjetividade do sujeito, uma vez que envolve o seu imaginário na recriação dos fatos. Com isso, ao contar sobre as travessias, ele deseja reconstruir a história da sua vida a partir de outra perspectiva, aquela que lhe traga paz e orgulho, posto que estas travessias só foram formadas a partir das veredas. O entendimento das veredas está relacionado a caminhos estreitos, ou um tipo de caminho secundário utilizado para chegar mais rápido a determinado local, popularmente conhecido como atalho. Desta forma, Guimarães Rosa se apropria do conceito para construir um romance capaz de representar a vida do homem do sertão a

partir dos seus caminhos, estes, porém, são estreitos pelos quais não pode percorrer com facilidade o que exige de Riobaldo força e coragem.

As veredas que serão desbravadas pelo ex-jagunço são cheias de espinhos, pois a ideia imediata de sertão é de dureza, aridez, secura, pedregulho e todos esses adjetivos servem para representar a própria trajetória de Riobaldo, por onde teve que lidar com diversas dificuldades ao ponto de dizer que “[...] esta vida está cheia de ocultos caminhos [...]” (ROSA, 2019, p. 115), ou seja, revela desconhecer os territórios que está percorrendo, parece caminhar por uma estrada que não leva a lugar nenhum e, talvez tenha dificuldade de entender o seu propósito de vida. O dizer do narrador faz parte de uma realidade e um meio específico, que é o sertão, onde a educação do povo está ligada à terra, desde que nascem convivem com o martírio dos apedrejados pelas forças da natureza e pelas leis pedregosas da história. As palavras são duras como pedras, porque a busca da ideia pelo sertanejo é um processo árduo, como bem vai dizer o poema *O Sertanejo Falando*, de João Cabral de Melo Neto: “as palavras de pedra ulceram a boca/ e no idioma pedra se fala doloroso;/ o natural desse idioma fala à força” (2008, p. 202). É um processo que exige cuidado devido à escolha da linguagem, pois a fala do sertanejo transmite as dificuldades da vida, nesse ambiente que lhe exige força o tempo todo, fato observado na dificuldade de se expressar. Nesse sentido, o eu-lírico ao dizer que “as palavras dele vêm, como rebuçadas” (MELO NETO, 2008, p. 202), revela que o código linguístico imposto (a língua) é insuficiente e inadequado como instrumento de expressão e comunicação na realidade do sertanejo, uma vez que não obedece às fronteiras impostas pela língua.

As circunstâncias vividas por ele e por seus companheiros foram de muita luta e sacrifício; não é fácil contar. As palavras parecem

insuficientes para traduzir tudo o que viveu, porque o meio físico (o sertão) é a matéria que o forma enquanto sujeito e, de acordo com Candido (2002, p. 127), “[...] o Sertão os encaminha e desencaminha, propiciando um comportamento adequado à sua rudeza [...]”. Essas condições oscilatórias da vida sertaneja, no romance, farão de Riobaldo um sujeito em busca da razão, essa, que o difere da desumanidade dos outros jagunços, pois tem consciência da realidade: “[...] De certo nadas e noves – iam como o costume – sertanejos tão sofridos [...]” (ROSA, 2019, p. 43). Ele deseja compreender esse sofrimento que habita o seu ser e que, conseqüentemente, modifica o seu estado.

Na busca pelo sentido da existência, Riobaldo fará diversas travessias pela cartografia sertaneja, entre elas fará menção da primeira travessia realizada por ele quando atravessa o rio São Francisco com o Menino (Diadorim). Trata-se de uma travessia iniciática, porque após o reencontro com o amigo, Riobaldo se engajará no bando de Joca Ramiro, rebelando-se a ordem instituída pelo governo e buscará a vingança pelo assassinato do chefe, pai de Reinaldo (Diadorim). As travessias realizadas pelo protagonista só ganharão sentido, dentro da narrativa, a partir da consolidação dessa amizade que fez o jagunço acreditar em si mesmo: “[...] – “Riobaldo, você é valente... Você é um homem pelo homem...” – ele no fim falou. Sopesei meu coração, povoado enchido, se diz; me cri capaz de altos, para toda seriedade certa proporcionado” (ROSA, 2019, p. 109). O narrador revela a necessidade de Riobaldo estar sempre ao lado de Diadorim, porque nele encontra confiança de falar sobre seus medos e condição necessária de se reafirmar enquanto sujeito: “[...] E, aí desde aquela hora, conheci que, o Reinaldo, qualquer coisa que ele falasse, para mim virava sete vezes” (ROSA, 2019, p. 109). A segunda

travessia e as que sucedem, a partir desta, estão relacionadas à própria atuação do personagem como jagunço. É nesta parte que são narrados os conflitos existenciais do sujeito e ao mesmo tempo as dificuldades de percorrer pelo sertão, com o objetivo de encontrar e matar Hermógenes e Ricardão.

Nesses extensos caminhos, Riobaldo compreenderá que, para vencer o mal, terá que se tornar um pactário, vai até as Veredas-Mortas, busca efetivar uma aliança com o Demo, tornando-se em seguida chefe do bando. Um processo que aparentemente o fortaleceu enquanto sujeito, ao passo que o apagou, pois não foi suficiente para se firmar e dominar, uma vez que, no tempo presente do diálogo, revela para o companheiro de prosa a imaturidade da sua juventude, por desconhecer as preocupações que levariam ao firmar o pacto, colocando em jogo o seu relacionamento com Deus. Só depois de aposentado, portanto, é que fará essa reavaliação das atitudes tomadas no passado e que servirão de reflexões filosóficas tanto dentro da narrativa como fora dela.

A tentativa de Riobaldo e seu bando de atravessar o Liso do Sussuarão exemplifica o que a vida fez com ele, deixando-o sem domínio sobre as situações. Essa travessia em prol de acabar com a vida de Hermógenes é realizada, e Riobaldo consegue a vitória sobre o bando inimigo. O sucesso do projeto, porém, é frustrado após a descoberta da morte de Diadorim, por quem nutriu uma paixão culposa. Só depois descobrirá que seu amigo era, na verdade, uma mulher que escondeu sua identidade para ser aceito na jagunçagem e conseguir vingar a morte do pai. Em contrapartida, a travessia pelo Liso é enigmática, uma vez que o leitor não consegue delimitar a existência dessa paisagem no mapa real da geografia sertaneja, por isso Bolle (2004, p.66) afirma que “[...] quem

mapeia o *Grande Sertão* precisa ter em mente que o romancista trabalha no limite da cartografia: ele usa, sim, muitas referências geográficas reais, mas se reserva sempre a liberdade de inventar [...]”. Nesse sentido, o sertão desenhado por Rosa está muito além de um espaço objetivo, pois envolve a memória subjetiva do narrador no processo narrativo.

Este mapa, que é o sertão, constituído não só de locais geográficos, mas de pequenas veredas representam os registros memorialísticos sobre as trajetórias do protagonista além de registrar aspectos profundos da vida no sertão, a partir do diálogo narrativo do protagonista com seu visitante a partir de uma perspectiva desordenada. O registro que se tem das travessias realizadas pelo narrador é a de que ele não seguiu caminhos lineares; errou e perdeu-se pelo sertão, um processo que exigiu dele suportar o vazio e o esquecimento, pois, diversas vezes, o bando de jagunços se perde pelo caminho, e a sensação que o leitor tem é de que os lugares se movem no processo de ir e vir. A descrição dada pelo narrador sobre o Liso do Sussuarão faz parte de um local inventado para consolidar a imagem criada por Riobaldo sobre o mal; esse lugar é comparado por ele, inicialmente, ao inferno⁵, já em outro momento da narrativa, o protagonista atribui características humanas ao Liso, ao afirmar que o espaço ecoa energias ruins, como fazem as pessoas.⁶

Por este ângulo, a paisagem do sertão vai sendo formada como um lugar impreciso, em que as muitas definições não se mostram suficientes para o ex-jagunço explicar para o senhor da cidade, porque um horizonte do sentido leva sempre a outro, num percurso formado pelas veredas, essas modeladas subjetivamente na memória, onde envolvem fragmentos,

5 “[...] o miúdo mal do sertão residia ali [...]” (ROSA, 2019, p. 42).

6 “[...] o Liso do Sussuarão concebia silêncio, e produzia maldade – feito pessoa” (ROSA, 2019, p. 43).

desejos, lembranças, mas também por um vazio e lacunas que ainda permanecem abertos. A indefinição desse retrato sertanejo se dá, de alguma forma, pelo próprio olhar incerto e duvidoso que tem da vida e de si mesmo, pois Riobaldo atravessou o tempo da pós-modernidade, que impede os sujeitos de cristalizarem o seu eu, a sua identidade e precisa se adequar ao tempo para viver em comunidade.

Essas travessias farão o sertanejo rememorar áreas fragilizadas da sua vida, onde a sua força e coragem de jagunço não foram capazes de resolver alguns problemas, não conseguiu estabelecer a sua identidade e, por isso, os questionamentos sobre qual caminho deveria ter seguido. Dúvidas geraram um estado de melancolia no sujeito por não conseguir lidar com obstáculos criados por seus próprios pensamentos, a ponto de declarar a insignificância que foi a sua travessia ao utilizar o termo ‘nonada’.

DE VEREDAS E TRAVESSIAS: NONADA

O emaranhado de caminhos percorridos pelo narrador de *GSV* perfaz um mapa enigmático e misturado do sertão, uma vez que a história contada não depende apenas dos espaços reais vividos por ele, mas de substâncias guardadas na lembrança na qual se ligam fatos subjetivos alinhados na memória individual ou coletiva que teve de algum acontecimento. Esses relatos são marcados pela voz de um sujeito que buscará explicações sobre a existência do bem e do mal, ou de Deus e do Diabo no tempo de jagunço no sertão:

[...] Mas o demônio não existe real. Deus é que deixa se afinar à vontade o instrumento, até que chegue a hora de se dansar [*sic*]. Travessia, Deus no meio. Quando foi que eu tive minha culpa? Aqui é Minas; lá já é a Bahia?

Estive nessas vilas, velhas, altas cidades... Sertão é o sozinho. Compadre meu Quelemém diz: que eu sou muito do sertão? Sertão: é dentro da gente [...] (ROSA, 2019, p. 224).

As travessias de Riobaldo serão construídas a partir desse movimento entre a afirmação ou negação do que existe ou não existe, pois precisa de uma certeza para se firmar enquanto ser. Os caminhos percorridos através das veredas são difíceis e colocarão em xeque a certeza que parece ter das coisas, porque atravessar o Rio São Francisco, que separa as localidades de Minas Gerais e Bahia, simboliza não só vingar a morte de Joca Ramiro, mas aponta um caminho necessário para refletir sobre a sua existência, essa que talvez não trouxesse resultados esperados por parte do ex-jagunço, pois a palavra que inicia o seu diálogo denuncia os enfrentamentos e a dificuldade que foi atravessar os lugares e a si mesmo: “ – Nonada. Tiros que o Senhor ouviu foram de briga de homem não, Deus esteja [...]” (ROSA, 2019, p. 13). A escolha do termo (nonada), por parte do escritor, faz parte de uma estratégia linguística que remonta a tradição literária, revisitando um sistema de expressão imenso em prol de valorizar a matriz sertaneja no seu sentindo mais puro. Mas não só isso, a própria palavra, através da fala do narrador, trará indícios da identidade do sujeito e servirá para explicar a sua longa travessia, dificultosa e entrecortada por diversas lembranças.

A conversa que se segue, através de Riobaldo, é um relato de uma ocasião onde o chamaram para ver um bezerro com defeitos físicos desde o nascimento. Aparentemente, esse fato é natural no sertão, ou na comunidade animal, onde por fatores genéticos os seres podem nascer com algum tipo de limitação. Chamará atenção do leitor na descrição dessa história o fato de que Riobaldo fará uma comparação entre o

bezerro e o demônio, ou seja, aproxima as características deficientes do animal a uma dimensão humana e maligna: “[...] Mesmo que, por defeito como nasceu, arrebitado de beijos, esse figurava rindo feito pessoa. Cara de gente, cara de cão: determinaram – era o demo [...]” (ROSA, 2019, p. 13). Em outra passagem, ele fará um questionamento acerca da existência ou inexistência do Diabo: “Do demo? Não glosa. Senhor pergunte aos moradores. Em falso receio, desfalcam no nome dele – dizem só: o Que-Diga [...]” (ROSA, 2019, p. 13) e continuará a sua indagação nas páginas seguintes da obra: “[...] O diabo existe e não existe? Dou o dito. [...] Viver é um negócio muito perigoso. [...] O diabo vige dentro do homem – ou é o homem arruinado, ou homem dos avessos. [...] Cidadão, é que não tem diabo nenhum. [...] é o que digo [...]” (ROSA, 2019, p. 15).

Os questionamentos feitos por Riobaldo em busca de uma resposta sobre a existência ou não do demônio perfazem para o narrador um grande problema que é descobrir se o Outro existe ou não, pois a sua travessia parece depender dessa certeza para ter sentido. Após a incerteza do pacto nas Veredas Mortas, o jagunço encontra-se descentrado uma vez que as suas expectativas foram frustradas quando não encontrou o demo na encruzilhada naquela noite e, por isso, indaga ao visitante: “[...] Se pois o Cujo nem não me apareceu, quando esperei, chamei por ele? Vendi minha alma a quem não existe? [...]” (ROSA, 2019, p. 347). A ausência de resposta o fará refletir sobre a sua travessia, a ponto de perceber que o seu desejo era seguir um caminho reto e sem embaraços, onde pudesse trazer tranquilidade e certeza.

A vida, entretanto, o ensinará que a existência é construída em um ambiente complexo e movediço, onde requer do indivíduo esforço e resistência porque diferente do que ele pensava ninguém nasce

pronto para viver, ou segue um modo de vida perfeito. Ao contrário, as condições nas quais os sujeitos são submetidos são complicadas e cada um passará por intempéries ao longo da trajetória que o farão aprender a tornar-se forte, pois a vida não vem com um manual a ser seguido, mas é um processo gradativo onde dia pós dia os aprendizados acontecem mediante cada dificuldade enfrentada e com Riobaldo não será diferente, onde ele mesmo revelará: “[...] E procurar encontrar aquele caminho certo, eu quis, forcejei; só que fui demais, ou que cacei errado. Miséria em minha mão [...]” (ROSA, 2019, p. 348). O sonho do ex-jagunço por esse caminho é entrecortado pela dúvida espiritual que lhe é tomado por não saber se a sua alma é de Deus ou do Diabo, essa incerteza marca a sua travessia tanto geográfica como interior, mas que só foi capaz de reavaliar esses sentimentos depois de aposentado, residindo na fazenda deixada pelo seu padrinho Selorico Mendes.

O problema do mal é um assunto que, de modo geral, preocupou a humanidade. É uma temática tratada ao longo de toda a história da igreja cristã e em vários textos bíblicos como os de Jó e Eclesiastes. No livro de Jó, o narrador descreve as adversidades e a cruel aflição na qual o protagonista (Jó) passou por ser tentado por Satanás e a recompensa dada por Deus por ele não ter cedido às tentações. Nesse sentido, a sociedade cristã medieval atribuiu o surgimento do mal ao Diabo, porque segundo a lenda Lúcifer (o mais belo de todos os anjos) foi expulso para o inferno por se opor à vontade de Deus, por isso decorre a crença na maldade humana a partir desse ser malévolo que se opõe ao divino. Em contrapartida, em *GSV*, o leitor encontrará um sujeito pós-moderno inconformado com a vida e, por isso, questionará sobre a existência ou não do Diabo a fim de compreender a sua travessia, tomado pelos conflitos pulsantes e

instáveis ocasionado pelas instabilidades da vida pós-moderna, na qual o indivíduo encontra-se fragmentado. Assim sendo, Lima (2017, p. 187) exorta que “[...] o senhor dos Infernos passou a habitar a mentalidade do homem de todos os tempos, em especial na obra de Rosa, na mente de Riobaldo, sendo atribuídos a ele formas e nomes diversos; tornando-se um elemento de identidade indefinível [...]”.

Essa definição imprecisa do Diabo, da qual Lima (2017) chama a atenção, faz parte de conceitos misturados e indefinidos criados na própria mentalidade do protagonista, onde ele não consegue estabelecer uma linha de raciocínio capaz de explicar, com diafanidade, as características deste ser. Ora, Riobaldo está ligado a uma tradição cultural que, ao longo do tempo, projetou a noção de pluralismo diabólico, ou seja, qualquer forma de pensamento ou manifestação que fosse contrária ao modelo da sociedade cristã medieval era considerada reprovável ou do mal. Exemplo disto foi o processo de colonização do Brasil pelos portugueses em que instituiu o cristianismo como culto religioso e a partir desse momento trouxe a dualidade do bem e do mal, do sagrado e do profano, numa perspectiva medieval para a formação espiritual do povo. O pesquisador afirma que, para compreender a complexidade dos pensamentos do ex-jagunço de *GSV*, é necessário não perder de vista os resíduos deixados pelo imaginário popular a fim de perceber como isso atua no discurso narrativo da obra a partir da Teoria da Residualidade Cultural e Literária⁷.

A Teoria da Residualidade parte do princípio, formulado por

⁷ Teoria fundada por Roberto Pontes para apontar e explicar as relações híbridas mantidas entre as culturas e a literatura, no processo incessante de retomada de elementos de um período de tempo e espaço específicos que permanecem vivos na cultura de um agrupamento social, os resíduos. De acordo com Soares, Loiola e Pontes (2013, p. 48), “[...] a Teoria da Residualidade faz uma abordagem em grande escala da literatura, uma vez que usa elementos que fazem parte dos aspectos históricos, sociais e antropológicos de um agrupamento social, a fim de abarcar o texto literário em toda a sua amplitude”.

Roberto Pontes, de que não existe nada novo em uma cultura, ou seja, as culturas são construídas a partir dos resíduos deixados por outras anteriores. E segundo Soares, Loilola e Pontes (2013, p. 48), o resíduo é um dos conceitos operacionais da teoria, além do imaginário, hibridação cultural e cristalização, referindo-se à “[...] aquele elemento primeiramente pertencente a uma dada sociedade que é posteriormente encontrado em outra cultura, com pleno vigor [...]”. Estas reminiscências adquirem uma nova roupagem, espécie de adaptação ao novo espaço ou época, dentro do imaginário dos indivíduos, cristalizando-se. Esse processo não significa que algo se tornou melhor do que era, mas que a adaptação foi possível graças às trocas culturais ocorridas ao longo da história das sociedades.

A problemática maligna que se apresenta para Riobaldo em torno do que o Diabo simboliza ou não para a sua travessia expõe o retrato dos resíduos deixados na época medieval para a cultura do povo brasileiro, sobretudo, do interior do país que foram cristalizados como elementos vivos na mentalidade do povo sertanejo. O narrador relata algumas histórias de homens do sertão e o seu diabinho, conhecidos por Aristides, Jisé Simpílício e Andrequicé: “[...] Aristides – o que existe no buritizal [...] todo o mundo crê: ele não pode passar em três lugares, designados: porque então a gente escuta um chorinho, atrás, e uma vozinha que avisando: - ‘Eu já vou! Eu já vou’...” – que é o capioto [...]” (ROSA, 2019, p. 13) e ainda um “[...] Jisé Simpílício – quem qualquer daqui jura ele tem um capeta em casa, miúdo satanazim, preso obrigado a ajudar em toda ganância que executa; razão que o Simpílício se empresa em vias de completar de rico [...]” (ROSA, 2019, p. 13-4). A difusão de uma representação fértil do que remanesceu da imagem apavorante do Diabo europeu entre o povo simples do sertão evidencia como o Cristianismo

daquela época retratou esta ideologia, provocando medo nos populares e na sociedade como um todo e como o imaginário popular cristalizou e atualizou esta crença na mente do povo cristão brasileiro e no protagonista do romance de Guimarães Rosa.

A cristalização do pensamento de Riobaldo sobre o Diabo não é resultado apenas do que sabe, ou acha que sabe, mas dos ensinamentos residuais gerados antes dele e durante o contato com indivíduos diferentes. A sua atividade na jagunçagem representa bem isso, pois através das andanças pelo sertão foi capaz de conhecer histórias como a de Maria Mutema e Aleixo onde as narrativas frisavam sobre a atuação diabólica na vida das pessoas e como levavam a praticar atitudes maldosas por conta da ausência de Deus. Em determinada passagem da narrativa, Riobaldo reavaliará sobre o conflito da existência ou não do Diabo e chega à conclusão de que a maldade é fruto das atitudes humanas e das escolhas mal feitas que levam ao erro, como afirma: “[...] o diabo vige dentro do homem, os crespos do homem – ou é o homem arruinado, ou o homem dos avessos. Solto, por si, cidadão, é que não tem diabo nenhum. Nenhum! – é o que digo [...]” (ROSA, 2019, p. 15). Essa conclusão mais humanizada que tem sobre a maldade humana faz parte de uma reflexão atualizada do sujeito em um tempo e espaço diferente das situações as quais conviveu no passado. É um homem diante dos efeitos da sociedade pós-moderna onde se coloca como centro da sua vida e das decisões, mas incapaz de resolver seus próprios conflitos e incertezas. Esta questão se presentifica no discurso com o senhor que lhe visita a respeito do medo que habita a sua alma diante da dúvida da ocorrência do pacto, como vai dizer:

[...] Mas minha alma tem de ser de Deus: se não, como é que ela podia

ser minha? O senhor reza comigo. A qualquer oração. Olhe: tudo o que não é oração, é maluqueira... Então, não sei se vendi? Digo ao senhor: meu medo é esse. Todos não vendem? Digo ao senhor: o diabo não existe, não há, e a ele eu vendi minha alma... Meu medo é este. A quem vendi? Meu medo é este, meu senhor: então, a alma, a gente vende, só, é sem nenhum comprador...” (ROSA, 2019, p. 348).

O descentramento do sujeito, aqui, evidencia a tensão do eu protagonista em relação à perturbação de ter se tornado ou não pactário, no período da sua chefia no bando. A dúvida e o medo em ter vendido a sua alma ao Diabo revelam o estado de negação que habita o seu interior, tanto que solicita ao viajante uma reza ou oração, como forma de redimir o pecado e se reconciliar com Deus, pois sente que agiu impulsivamente, sem calcular as consequências. Esse estado de negação o acompanhou ao longo da travessia pelo sertão, fazendo-o admitir que a sua existência não teve grandes significados, e reforçará isso com o auxílio do termo ‘nonada’, ecoando a infinitude do ser e ao mesmo tempo a insignificância da vida humana em não ser nada.

O estado de negação que conduz os caminhos do protagonista de *GSV* pode ser compreendido através dos postulados da filosofia sartriana, onde assinala que a origem da negação está ligada a existência do ser e do ato judicativo gerado pela comparação entre o resultado esperado e o resultado obtido, ou seja, o sujeito atribui a si uma qualidade de juízo negativo por conta da frustração entre a expectativa e a realidade projetada no mundo. Riobaldo configura-se como esse sujeito que no presente recorre sempre ao passado para reafirmar o quanto a sua travessia foi insignificante, porque os seus desejos não foram concretizados da maneira esperada. Daí surge ‘nonada’, para simplesmente enfatizar esse lugar do homem não ser nada, de acordo com o conceito da nadificação

descrito por Sartre (2013, p. 46), que “[...] teria sua origem nos juízos negativos, tal como um conceito a estabelecer a unidade transcendente desses juízos [...]”. O nada, nesse sentido, é cunhado pelo ex-jagunço com base na sua participação no bando de jagunços e na relação de amor e amizade construída com Diadorim, no entanto, a negação só se efetivará a partir da consciência que remonta os fatos trazidos pela memória e dos juízos negativos que ele mesmo criou, porque tanto a negação quanto a nadificação dependem da existência do ser para acontecer, como assinala o seguinte excerto:

[...] Aquilo que negamos hoje, nós que estamos instalados no ser, é que houvesse ser antes deste ser. A negação emana aqui de uma consciência que remonta às suas origens. Se eliminássemos desse vazio original seu caráter de ser vazio deste mundo e de todo conjunto que houvesse tomado forma de mundo, assim como também seu caráter de antes, que pressupõe um depois em relação ao qual eu o constituo como antes, então a própria negação desvanecer-se-ia, dando lugar a uma total indeterminação impossível de conceber, mesmo e sobretudo a título de nada [...] (SARTRE, 2013, p. 57,8).

Esse processo de negação, apontado pelo filósofo, gerado pela comparação sinaliza a recusa da existência pelo próprio indivíduo, uma vez que não compreende que os embaraços da vida fazem parte da própria constituição humana. É, pois, um ser que não equilibra as expectativas e deseja apenas resultados favoráveis, sem levar em consideração os riscos advindos da trajetória e, quando ocorre como em *GSV*, o sujeito precisou se apagar ao longo da travessia para só depois consolidar a sua identidade em um movimento de lembrar e esquecer, de fazer com que as memórias e os ressentimentos não alimentem o sujeito para modifica-lo de forma ruim, mas para o seu próprio melhoramento.

A cada travessia Riobaldo busca conhecer um pouco de si mesmo,

e nessa empreitada serão traçados diversos caminhos em direção ao autoconhecimento. Entretanto, cada deslocamento parece insuficiente, pois os fatos do presente não estão nítidos, o que exige sempre novas e longas travessias por parte do protagonista e, só no futuro ele conseguirá bordar as trilhas de um sertão a partir de uma filosofia calcada nas constantes experiências que viveu. Assim, ele é o homem do sertão que, apesar do pouco conhecimento secular, não se deixou levar pelas dificuldades, mas construiu reflexões atemporais que o assemelha a grandes filósofos medievais, pela ambição de querer mudar o mundo e a si mesmo.

RIOBALDO E SER(TÃO): DESLEITURAS FILOSÓFICAS

A sabedoria do sertanejo Riobaldo é um destaque ao longo narrativa, fato que desde o início o narrador expõe as características do protagonista como alguém muito conhecido nas cercanias, a ponto de um visitante deixar a cidade grande por alguns dias com o objetivo de conhecer o sertão, através da voz de um homem simples que tem muito a ensinar. Chama a atenção do leitor o grau elevado de conhecimento apresentado por Riobaldo, uma vez que não teve acesso a escolas, tampouco universidade, mas anuncia como a sua experiência de viver no sertão possibilitou aprender e poetizar situações de dureza, que talvez em nenhum outro lugar fosse capaz. O saber do protagonista construído a partir do seu ofício na jagunçagem e dos aprendizados compartilhados com os companheiros permitiu ressignificar o sertão, que até então carregava uma visão estigmatizada, de um espaço menos valoroso do que outros locais do país por conta das características geoclimáticas.

Em contrapartida, não é apenas a região sertaneja que é revisitada, mas a própria existência humana graças à visão questionadora que habita a memória do ex-chefe de bando.

Alguns companheiros de Riobaldo foram essenciais para a formação da sua trajetória enquanto sujeito; tal formação foi possível aproximá-lo de um grande filósofo. Entre eles, o compadre meu Quelemém é um dos que ele faz questão de relatar, ao senhor que o visita, os relevantes ensinamentos que esse amigo ministrou e que permaneceram vivos na memória e o acompanharam ao longo da vida servindo como uma espécie de amuleto para enfrentar as situações difíceis. Ouvir de alguém mais experiente fez dele um sábio, que encontrou nos conselhos do compadre amparo e refúgio para continuar e, através deles, conseguiu experimentar diversas situações que o colocaram no patamar de grande filósofo, por buscar incansavelmente se conhecer e tratar temas tão próprios e, ao mesmo tempo, universais como fez os grandes heróis da literatura.

Falar de filosofia é trazer a memória os grandes pensadores da Antiguidade Clássica, que tiveram a oportunidade de ser discípulos de grandes mestres instruídos em espaços nobres, com numerosos materiais de pesquisa e momentos de reflexão a disposição. O filósofo Riobaldo, porém, nada tem a ver com esse padrão, tendo em vista que habita no interior do sertão, onde na época o conhecimento filosófico produzido pela academia lhe era talvez desconhecido ou nem se tivesse conhecimento da sua existência. Todavia, isso não o impediu de elaborar pensamentos tão nobres e atemporais que servem como verdadeiros manuais para a filosofia moderna, visto que, de acordo com Grayling (2019, s.p.), o estudo filosófico consiste na “[...] tentativa de dar sentido às coisas, de alcançar a compreensão e perspectiva, em relação às muitas áreas da vida e

do pensamento nas quais a dúvida, a dificuldade, obscuridade e ignorância prevalecem”. Nesse sentido, a filosofia narrada por Riobaldo diz respeito a uma existência que não tem um ponto de partida nem de chegada, nem um processo racionalmente organizado que permita segurança, mas sim uma travessia afetada por tortuosos caminhos que o impulsionam a ressignificar a sua vida a partir da lembrança e do esquecimento. Trazer à tona essas memórias gera um desgaste e medo para Riobaldo, pois tem a ver com lembrar os ressentimentos que enfrentou pelo sertão.

O medo descrito por Riobaldo diz respeito às dificuldades enfrentadas nas suas andanças pelo sertão no ofício de jagunço, tendo que encarar diversos perigos, entre eles, o conflito entre o bando inimigo de Hermógenes e Ricardão, mas o seu medo maior, aparentemente, não era o da morte e sim o de errar e prejudicar a si mesmo. O erro impedia que ele continuasse a travessia, por isso temia a liberdade de viver, com receio da culpa. Esse posicionamento tem a ver com o advento do niilismo que, segundo Silva e Décio (2020, p. 288), “[...] trouxe a eliminação de categorias metafísicas, como por exemplo: a crença na verdade absoluta, que sempre sustentou nossa tradição”. A ruptura dos valores propicia a formação de um tempo estranho, onde o sujeito se vê rodeado de inúmeras perturbações e da perda do sossego, fato revelado no próprio dizer do ex-jagunço: “[...] A vida é muito discordada. Tem partes. Tem artes. Tem as neblinas do Siruiz. Tem as caras todas do Cão, e as vertentes do viver” (ROSA, 2019, p. 362). Com isso, o narrador expõe uma fotografia trágica da sua vida ao revelar a crise existencial a qual estava acometido em decorrência de um tempo que lhe era desconfortável.

Esse tempo obscuro influenciou a formação de um homem do

sertão em filósofo, já que “[...] todos os homens são filósofos [...]” (GRAMSCI, 1999, p. 93). Nesse silogismo do autor, pode-se afirmar Riobaldo é homem conclui-se, portanto, Riobaldo é filósofo. Um sujeito que, com o passar do tempo, diferenciou-se porque se permitiu experimentar e não deixar os medos modificá-lo de forma ruim, mas para o seu próprio bem. Com isso, o ex-jagunço afirma que: “[...] Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende [...]” (ROSA, 2019, p. 224), e ele conseguiu alcançar esse lugar de mestre, pois primeiro aprendeu com o compadre Quelemém, e, sobretudo, com Diadorim que lhe ensinou muito sobre a vida, por isso não cabe apenas falar da filosofia de Riobaldo sem fazer referência ao grande amigo que muito o ensinou pela longa travessia.

O estado de sentir de Riobaldo é transformado desde o primeiro momento que conhece Diadorim. Tudo começa pela admiração e carinho por um grande amigo de ofício, mas com o passar do tempo ele começa a se apaixonar por Diadorim. É um amor proibido em razão de dois homens não puderem se relacionar, pelo pensamento do ex-jagunço e, por isso, tantas vezes a sua trajetória oscila entre o amor e o ódio numa mistura, onde o próprio sertanejo dirá: “[...] no viver tudo cabe [...]” (ROSA, 2019, p. 56). Essa expressão carrega uma filosofia que faz o leitor adentrar os mais profundos pensamentos para refletir a sua existência, pois, no dizer riobaldiano, a vida não é só feita de desejos, mas de irrealizações, por isso no viver tudo comporta.

O grau de amadurecimento do ex-jagunço, agora aposentado, acontece no processo de tecer os fios da memória em busca de ressignificar um passado descontente. Assentado numa cadeira confortável, com vista para o rio, Riobaldo entre um gole de café e o pitar do cigarro consegue

retorcer os fatos mais marcantes ao seu visitante, de modo a garantir: “[...] Tenho saquinho de relíquias. Sou homem ignorante. Gosto de ser. Não é só no escuro que a gente percebe a luzinha dividida? Eu quero ver essas águas, a lume de lua...” (ROSA, 2019, p. 224) e a partir desta lembrança construir uma filosofia de vida, que tem a ver com a sua identidade entre o que foi e desejaria tornar-se: “[...] Eu era assim. Sou? Não creia o senhor. Fui o chefe Urutú-Branco – depois de ser Tatarana e de ter sido o jagunço Riobaldo. Essas coisas larguei, largaram de mim, na remotidão. Hoje eu quero é a fé, mais a bondade [...]” (ROSA, 2019, p. 390). A alusão a um tempo de desassossego produz em Riobaldo a necessidade de uma nova forma de vida, que não o mantenha refém de si mesmo.

A complexidade da existência no tempo moderno propiciou um ambiente movediço, onde os sujeitos exibem uma sensação de vazio, de solidão e incompreensão diante do mundo e de si próprios. “[...] Trata-se de um procurar sem encontrar-se, de um “não-lugar” ao infinito, de um “estar estagnado” em meio às relações cotidianas [...]” (SILVA; DÉCIO, 2020, p. 301). Esse sentimento de impotência está presente em diversas cenas da enigmática travessia de Riobaldo, em que mesmo diante de pessoas sentia-se sozinho e incompreendido.

O ex-jagunço Tatarana, agora de cabelos brancos, exorta uma filosofia que contempla não só a vida no sertão, mas o mundo. Os perigos enfrentados por ele ao longo da travessia servem de ensinamento para outras pessoas que terão acesso a esse diálogo-monólogo, de forma a ensinar que a experiência do viver é única e não existe apenas um caminho a ser seguido, pois a vida não é um manual de instruções, mas uma caixa de surpresas que se descortina a cada etapa. Riobaldo faz questão de

mencionar, várias vezes, o quanto a vida é perigosa a fim de elucidar a dimensão maior do seu sofrimento, que ocorreu no sertão da Bahia no último com combate entre o seu bando e a tropa inimiga. A batalha final resulta na morte do grande inimigo Hermógenes, por Diadorim, que conseguiu vingar a morte do seu pai, todavia acaba atingido e não resiste aos ferimentos. A morte do amigo deixa Riobaldo bastante abalado e muito triste, pois nunca se imaginava longe de Diadorim, porém, o sofrimento maior acontece quando a mulher retira as roupas do jagunço morto para lavar e revela que aquele corpo é de uma mulher. Com isso, Riobaldo não consegue conter-se e conta para o amigo visitante a sua reação após descobrir que Diadorim era na verdade uma mulher travestida de homem.

A dor da perda de um grande amor faz Riobaldo abandonar a jagunçagem, pois não vê mais sentido de lutar sem ter Diadorim. A frustração e a incompreensão sobre a vida por não ter revelado o seu amor gera em Riobaldo o sentimento de impotência e desvalor, a sua vida, naquele momento, perde todo o sentido e só através do diálogo que conseguirá costurar essas emoções e ressignificar o presente. Essa desconstrução acontece graças ao processo literário, que permite os sujeitos reinventarem a existência a partir do meio social em que vivem e das relações estabelecidas com outros indivíduos por meio da arte, como bem compreende Antonio Candido (2006). O autor ainda discorre sobre a função social da literatura, que tem a ver com a representatividade e o papel social que essas narrativas terão na formação de sujeitos críticos e leitores.

A literatura, enquanto arte social, como defende Candido (2006),

percorre toda a travessia de Riobaldo em *GSV*, de forma a mimetizar os problemas sociais e existenciais da época em um formato singular e subjetivo, capaz de adentrar o sertão de maneira tão profunda que os problemas humanos serão reconhecidos universalmente. A fala que Riobaldo encerra o diálogo-monólogo representa esse tipo de arte que objetiva falar de uma realidade que é própria dos sujeitos:

Cerro. O senhor vê. Conteí tudo. Agora estou aqui, quase barranqueiro. Para a velhice vou, com ordem e trabalho. [...] Amável o senhor me ouviu, minha ideia confirmou: que o Diabo não existe. Pois não? O senhor é um homem soberano, circunspecto. Amigos somos. Nonada. O diabo não há! É o que eu digo, se for... Existe é homem humano. Travessia” (ROSA, 2019, p. 435).

A narrativa se encerra na fala do filósofo Riobaldo, com a afirmação de que a travessia humana nunca acaba, pois o ser humano está sempre mudando e aprendendo na constante e desafiante tarefa que é o viver. A complexidade da travessia sertaneja realizada pelo protagonista é relegada ao nada e em diversas etapas do contar faz lembrar o poema *Tabacaria*, de Álvaro de Campos, onde o eu-lírico garante: “Não sou nada./ Nunca serei nada./ Não posso querer ser nada./ À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo” (PESSOA, 1944, p. 252). Esse pessimismo pelo qual o sujeito encara a vida denuncia a depressão e o vazio que estava sentindo diante da avalanche de mudanças trazidas pela modernidade. O poeta, assim como Riobaldo, corajosamente se desnuda na frente do leitor expondo as fragilidades, dúvidas e a sensação de um ser fracassado, mas capaz de partilhar as emoções mais profundas em busca de uma verdade que preencha a sua existência, revelando não só um retrato pessoal e individual, mas simultaneamente coletivo.

ENCERRANDO O CAPÍTULO

A literatura e a filosofia, contudo, são áreas essenciais no sentido de identificar o papel social desenvolvido por Riobaldo nessa travessia pelo ser(tão), uma vez que é através da palavra que os sujeitos se reconhecem e partilham as suas experiências. O filósofo de *GSV* fala de si e também do outro, reconhecendo existir um sentimento de partilha que reúne os seres humanos nas suas dúvidas e problemas, afinal é um sujeito como todos os outros, as quais são possíveis se identificar e partilhar das mesmas inquietações filosóficas.

As ocorrências da expressão ‘nonada’ perfilam, o atravessamento de Riobaldo pelas veredas do sertão e traduzem o apagamento de protagonista frente às adversidades que enfrentou. Evidencia a própria fragilidade humana, a partir das experiências que viveu na jagunçagem e as dores e frustrações sentidas no decorrer das travessias, entre elas a de descobrir após a morte do amigo Diadorim que ele não era um homem, mas uma mulher. Nesse sentido, o ex-jagunço possui uma papel social muito relevante, dentro da cena literária: narrar as suas fragilidades e a partir delas construir reflexões filosóficas atemporais, que servem de verdadeiros fundamentos sobre a complexidade da existência.

REFERÊNCIAS

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

ARRIGUCCI JR., D. O mundo misturado. In: ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. 22. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BOLLE, W. **Grandesertão.br**: o romance de formação do Brasil. São Paulo: Duas cidades; 34, 2004.

CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CANDIDO, A. **Tese e antítese**: ensaios. São Paulo: T.A. Queiroz, 2002.

GRAMSCI, A. Introdução ao estudo da filosofia. *In*: **Cadernos do cárcere**. Tradução Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAYLING, A. C. Introdução à história da filosofia. **Crítica**, 22 jul. 2019. Disponível em: https://criticanarede.com/fil_historia.html. Acesso em: 31 jul. 2021.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LIMA, F. W. R. “Nonada”: Resíduos do Diabo Medieval em *Grande sertão: veredas*. *In*: LIMA, F. W. R. *et al.* **Grande sertão, 60 anos**. Macapá: UNIFAP, 2017.

MELO NETO, J. C. O sertanejo falando. *In*: **A educação pela pedra e outros poemas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2008.

PESSOA, F. Tabacaria. *In*: **Poesias de Álvaro de Campos**. Lisboa: Ática, 1944. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/163>. Acesso em: 28 set. 2021.

ROSA, J. G. **Grande sertão**: veredas. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SARTRE, J. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, R. H.; DÉCIO, R. Um Olhar Fenomenológico sobre as Crises Existenciais na Contemporaneidade. **Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea**, Brasília, v. 8, n.1, p. 285-305, 2020.

SOARES, J.; LOIOLA, T.; PONTES, R. A teoria da residualidade como abordagem literária: uma breve análise de *Marília de Dirceu*. **Entrelaces**, Fortaleza, v.1, n.1, p. 47-54, 2013.

A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NOS CONTOS “AMOR” E “A FUGA”, DE CLARICE LISPECTOR

Gabriela Carneiro Maciel¹
Lilian Almeida de Oliveira Lima²

INTRODUÇÃO

O presente capítulo³ possui como propósito analisar a representação da mulher sob a perspectiva de Clarice Lispector, especificamente, nos contos “Amor” (LISPECTOR, 2009) e “A Fuga” (LISPECTOR, 1991), os quais retratam pequenos instantes do cotidiano das personagens femininas e o contexto machista e opressor em que estavam inclusas. Lispector retrata a mulher do seu tempo nas suas narrativas, Ana, personagem do conto “Amor” e Elvira, protagonista de “A Fuga” são representações das mulheres que viveram sob os costumes machistas e de base patriarcal que regiam a sociedade com suas normas e preceitos. Ambos os contos mostram como o contexto social da época e as regras pesavam a vida das mulheres, estritamente as casadas, as quais, tinham a todo custo que seguir o destino de mulher imposto pelos costumes e

1 Graduada em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade do Estado da Bahia. E-mail: macielcarneirogabriela@gmail.com

2 Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail: lilianlima@uneb.br

3 Um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso homônimo da autora do capítulo (MACIEL, 2021) orientado pela Profa. Dra. Lilian Almeida de Oliveira Lima.

leis regentes nesses períodos. Mesmo com momentos epifânicos capazes de descortinar o olhar das personagens para a situação em que viviam, tanto no aspecto privado, nos lares, quanto no público, no mundo, Ana e Elvira não completaram o processo da transcendência e voltaram para a suas vidas pacatas e isoladas.

Através desse estudo, foi possível investigar os paralelos entre a narrativa dos contos e os estudos teóricos referentes ao contexto social das décadas citadas. A aquisição dos resultados possui como estrutura uma pesquisa de caráter bibliográfico, a partir dos estudos de Pinsky (2014), Perrot (2007), Ribeiro (2008), Cândido (1970), Abiahy (2006), Lima (2007), entre outros.

O presente trabalho é composto por dois tópicos, o primeiro, “Clarice Lispector: escrita e representação do feminino”, expõe brevemente sobre a relação de Clarice Lispector com a escrita, além disso, discute sobre a representação da mulher nas narrativas da autora e as particularidades internas dessas personagens femininas, além do mundo repleto de infinitas possibilidades que Lispector elaborou para as mulheres presentes em suas narrativas. No subtópico, “Representação feminina em Clarice Lispector e a consciência de si”, aborda um pouco mais sobre tais personagens femininas, expõe sobre os sentimentos, o perfil, os comportamentos e a crise existencial que essas mulheres experimentam ao terem consciência da condição em que vivem e do mundo que as cerca.

O segundo tópico, “A figura feminina e a questão do casamento presentes nos contos “Amor” e “A Fuga”, de Clarice Lispector”, expõe brevemente sobre o casamento na sociedade visto como um costume machista e patriarcal, sendo o matrimônio imposto sobre as

mulheres como o único caminho a seguir. Diante dessa questão sobre o matrimônio, os contos “Amor” e “A Fuga” foram analisados a partir dos estudos teóricos relacionados às mulheres que viveram no contexto social e histórico das décadas supracitadas, com evidência para o destino de mulher.

Portanto, por meio das análises que foram realizadas nesse trabalho, constatou-se que as mulheres representadas sob a perspectiva de Clarice Lispector, particularmente, nos contos “Amor” e “A Fuga”, são mulheres, que, viviam imersas numa sociedade machista, seguiam os modelos, regras e comportamentos do destino de mulher pregado durante muito tempo no Brasil, tendo o casamento como porta de entrada para tal destino.

CLARICE LISPECTOR: ESCRITA E REPRESENTAÇÃO DO FEMININO

A literatura de autoria feminina registra os processos de emancipação feminina ao longo do tempo, as lutas das mulheres contra o machismo, o patriarcado, as repressões sociais e a libertação de um “eu” que estava encoberto por todos esses fatores limitantes. A partir do século XX, o coletivo feminino conseguiu a sua ascensão e teve o direito de se expressar sobre as mudanças, as questões femininas, as lutas e as reflexões, e tudo isso foi e ainda é transmitindo de uma maneira mais aberta por meio dos seus versos e narrativas, a fim de proporcionar a sua leitora ou ao seu leitor a consciência sobre a condição feminina e o que a envolve. Desse modo, as mulheres escritoras quebraram os limites que o machismo e o patriarcalismo colocaram sobre seus escritos e suas leituras e passaram a

ocupar as páginas dos jornais e das revistas com seus escritos, a escrever livros de romance, poesia, ficção e muito mais.

Entre essas escritoras está Clarice Lispector, que, desde criança quando aprendeu a ler apaixonou-se pelos livros e já nutria o desejo de se tornar escritora. Ao longo de sua vida, Lispector escreveu para muitos jornais e revistas, publicou contos e romances. O ato da escrita foi, então, um elemento essencial na existência de Clarice Lispector. Era como um combustível responsável por mantê-la viva, assim como disse a autora numa entrevista concedida ao programa *Panorama*, da *TV Cultura* em 1977: “eu acho que enquanto não escrevo estou morta” (LISPECTOR, 2021[1977]). Era por meio da escrita que a autora controlava a realidade a qual pertencia, de modo que o ato da escrita a ajudava a “suportar a realidade que em nada lhe satisfazia” (RIBEIRO 2008, p. 15).

Na prática, Lispector modificava o rumo da vida das suas personagens e esse procedimento representava para ela a mudança que desejava para sua vida. A autora fugia da sua vida real para um mundo com infinitas possibilidades e situações, ou seja, “a escrita torna-se a válvula de escape, fuga da realidade” (RIBEIRO 2008, p. 15) para Lispector. A escrita era, então, esse lugar para onde Clarice Lispector se refugiava, um mundo que lhe permitia viver, ser e criar uma imensidão de situações. Segundo Ribeiro (2008, p. 15), a atividade da escrita para a autora parecia ser mesmo algo primordial para “[...] continuar a viver, a resistir à difícil arte que é manter-se viva”. Ao criar suas narrativas, Lispector não necessitava de uma inspiração pré-estabelecida, o estímulo que a autora precisava para escrever vinha repentinamente por meio de algo que escutou, sentiu, presenciou e assim sua narrativa se formava conforme escrevia. Clarice Lispector se apegava aos seus sentidos e sentimentos no momento da criação,

Escrevia deixando transparecer seu fluxo de consciência, muitas vezes confuso [...], no entanto rico de impressões e emoções as quais poderiam até levá-la ao inefável, mas se tornava dizível pela genialidade da autora em transformar sensações em palavras (RIBEIRO, 2008, p. 16).

É por meio dessa sensibilidade de Clarice Lispector, que a sua escrita reflete com nitidez a união existente entre a realidade e a linguagem. Esse processo de escrita usado por Lispector, que envolve ambos os elementos, se formava, segundo Cândido (1970, p. 128), à medida que a autora acolhia a “... provocação das coisas à sua sensibilidade e procura criar um mundo partindo das suas próprias emoções, da sua própria capacidade de interpretação”. Assim, as vivências, as experiências, os sentidos e sentimentos da autora se tornaram matéria prima para as suas narrativas. Esses elementos, cativados por Lispector, geraram essa escrita que aborda temas intensos da vida, como “o medo de viver, o tédio, o amor, o ódio, a vingança, a inveja, o desespero, a crueldade, a loucura, a culpa, a felicidade” (LIMA, 2007, p. 15).

As obras de Lispector representam, no geral, as relações humanas. A sua escrita expressa a defesa à “ética da existência” e discute sobre essas questões por meio da sua noção crítica quanto ao racionalismo, em relação a princípios como a “cidadania, dignidade humana, consciência da existência de uma subjetividade feminina, ética nas relações humanas, respeito às individualidades e poetização do cotidiano através da recriação da linguagem” (LIMA, 2007, p. 15). A autora retrata, também, em suas obras, a sua vivência como mulher e as circunstâncias vividas pelas mulheres nas décadas de 1940 a 1970, subjugadas às normas da sociedade patriarcal e machista que estavam imersas. Clarice Lispector utilizava os pseudônimos, quando escrevia para revistas, e as suas personagens,

quando escrevia seus contos, como canais de transmissão dos seus pensamentos, opiniões, denúncias sobre situações da vida.

REPRESENTAÇÃO FEMININA EM CLARICE LISPECTOR E A CONSCIÊNCIA DE SI

As mulheres que povoam as narrativas e as tramas das obras de Clarice Lispector são retratos daquelas que viviam imersas numa sociedade ditada a partir dos costumes e regras machistas e de base patriarcal. Diante desse contexto, a autora criou personagens condizentes com a sua realidade, mulheres reprimidas, sem direito de falar, de se revoltar, de serem donas das suas vidas e de suas vontades, a única maneira de se opor e escapar dessa realidade era por meio do silêncio, no momento em que iam ao encontro do seu interior. Segundo, Nunes ao retratar sobre a vida das mulheres, Lispector dispunha do “... cuidado na escolha das palavras para apresentar as sensações das personagens femininas, o fluxo da consciência, o discurso centrado na mulher, a exposição de conflitos íntimos sobre os diferentes modos de amar...” (NUNES, 2006 *apud* RIBEIRO 2008, p. 25). Desse modo, Lispector criou figuras femininas que representam as mulheres que viveram nas décadas de 1940 a 1970, sendo elas personagens isoladas, sozinhas e que enfrentavam obstáculos ao se relacionarem consigo mesmas e com as outras pessoas. O destino das mulheres que viveram nessas décadas era o casamento, logo se ocupavam a cuidar da casa, viver sob a sombra do marido e depois ter e cuidar dos filhos. Tornavam-se esquecidas e diminuídas. Sua existência se resumia a servir e cuidar, como relata Freitas e Santos (2018, p. 106):

Essas personagens femininas possuem vidas limitadas ao espaço doméstico, sem qualquer atuação significativa na esfera pública. Elas se dedicam a viver para possibilitar o sucesso do marido e dos filhos, em detrimento de suas individualidades e independências, pois o sucesso dos seus também é seu.

Por viverem reprimidas no silêncio, essas personagens não possuem um bom desenvolvimento na linguagem, “a palavra é sempre uma dificuldade presente para as mulheres clariceanas [...] ao contrário de suas personagens masculinas, que exercem através da palavra seu poder patriarcal” (RIBEIRO, 2008, p. 21). Nessa quietude em que as personagens femininas vivem, o ato de mergulhar em si mesmas é uma forma de fuga, mas, nesse encontro com o mais íntimo de si, as personagens se defrontam com sentimentos de raiva, ódio, ira, angústia, sendo esses classificados por Nunes (1989 *apud* RIBEIRO, 2008) como sensações primárias e destrutivas que causam uma violência retida, a qual se encontra no interior dessas mulheres, e que é capaz de irromper a qualquer instante.

Quando os sentimentos presentes no interior das personagens alcançam o seu auge acontece a epifania, e na narrativa de Lispector esse ápice de sentimentos contém sensações como não pertencimento, mal-estar, náusea e nojo. Assim, essas personagens se dividem em um conflito constante entre a relação consigo mesmas e com as situações à sua volta presentes no seu cotidiano. Esses sentimentos, as sensações, situações, tanto internas quanto externas, presentes no cotidiano das personagens femininas, são responsáveis por provocar o estado de crise. Nesse momento as personagens ficam imersas em uma condição reflexiva sobre seus atos e sua vida como um todo. Alguns dos elementos que fazem parte de suas personalidades se vão e outros surgem e dessa forma

as personagens passam por um renascimento. A crise existencial que essas mulheres atravessam, segundo Ribeiro (2008, p. 22), representa os

‘ritos de passagem’ das personagens, ou seja, transição da ignorância e alienação à consciência de si como indivíduo e iniciativa de mudança, seja de sua própria vida ou da vida das que as cercam, para retomar um ponto de equilíbrio que as permita continuar vivendo.

No entanto, quando ainda se encontram nesses momentos de crise, as mulheres de Clarice Lispector são incapazes de perceber as competências que possuem e as adversidades que enfrentam, exceto por alguns acontecimentos presentes no seu dia a dia. Ao sair da crise existencial, as personagens renascem, tornam-se conscientes do contexto em que suas vidas estão situadas, constituem-se mulheres mais resistentes e realizadas consigo mesmas, além disso, tocam o seu cotidiano com uma condição interna melhor do que se encontravam antes de viver essa experiência e restabelecem suas relações com outras pessoas.

Há também personagens que passam por essas vivências e optam por não seguir o desenvolvimento pessoal. Algumas dessas mulheres permitem que o cotidiano as carregue e, dessa forma, preferem não experimentar o contato consigo mesmas e com a imaginação. Quando essas personagens se defrontam com seu íntimo e embarcam nos instantes em que seus sentimentos atingem o ápice, não enxergam o valor que possuem, somente o incômodo que sentem e logo são tomadas pelo desejo de voltarem para a banalidade do seu dia a dia. Quando regressam para a sua rotina costumeira, sentem-se agradecidas e dispostas a continuarem na ignorância sobre si mesmas (RIBEIRO, 2008).

Por meio dos contos Clarice Lispector revelou a liberdade da sina de ser casada, mãe, submissa ao marido, apagada e diminuída por aquela

sociedade. Através das personagens femininas criadas pela autora, que são representações de mulheres reais, existe uma grande identificação de suas leitoras com as personagens. As leitoras acompanhavam os pequenos e intensos momentos de liberdade experimentados por essas mulheres presentes nos contos, como é o caso de Ana do conto “Amor”, que adentra em uma experiência libertadora e íntima no Jardim Botânico, quando saiu um instante de casa, distante dos filhos e do marido, para fazer compras. Naquele momento Ana encontrou-se consigo mesma.

Há também outras personagens como Elvira do conto “A Fuga”, que, experimenta momentos de liberdade ao fugir de casa, do casamento que há doze anos à aprisionava. Assim como essas duas personagens, há tantas outras que provam a liberdade, a introspecção, os encontros internos e tornam-se conscientes sobre si, sobre a vida. Dentre as personagens femininas criadas por Clarice Lispector, as personagens Elvira do conto “A Fuga” e Ana do conto “Amor”, presentes nas obras *Laços de Família* (LISPECTOR, 2009) e *O primeiro beijo e outros contos* (LISPECTOR, 1991), foram as personagens femininas escolhidas para serem analisadas de uma forma mais profunda no presente trabalho.

A FIGURA FEMININA E A QUESTÃO DO CASAMENTO PRESENTES NOS CONTOS “AMOR” E “A FUGA”, DE CLARICE LISPECTOR

O casamento, segundo Scottini (2019, p. 198), consiste em uma “junção oficial ou consentida pelas partes, de um homem e uma mulher; matrimônio, núpcias”. A união conjugal como se conhece atualmente passou por diversas mudanças ao longo do tempo, não se restringe

mais a uma união entre pessoas de sexos diferentes e é realizado sob o consentimento de ambos os envolvidos. A moral judaico-cristã elaborou o modelo de união conjugal, cujas definições consistiam em uma relação monogâmica e indestrutível, a qual não poderia conter o prazer carnal, sendo esse motivo de punição.

Diferente do que muitos devem pensar, o casamento não foi uma criação do cristianismo. Nos seus primórdios, a religião cristã valorizava a castidade e a virgindade, e então, não acatava a ideia de casamento, sequer de família. Julgava a união matrimonial como algo terrível. A união conjugal trata-se, no entanto, de um costume de caráter machista e pertencente ao patriarcado, sendo este, “o poder masculino, centrado na figura do homem” (NOGUEIRA, 2021[2016], p. 3). Atualmente, com diversas mudanças que ocorrem no casamento, existem resquícios advindos do regime patriarcal e das atitudes machistas que se encontram tanto nas relações conjugais quanto na sociedade em geral.

As personagens femininas de Clarice Lispector são representações das mulheres que viveram precisamente nos chamados “anos dourados” (PINSKY, 2014, p. 49), como citado anteriormente. Nesses períodos os costumes machistas e de base patriarcal ainda eram muito marcantes e foram responsáveis por moldar a vida dos homens e das mulheres. Nessa época, mesmo com muitas transformações ocorridas na sociedade, e com a valorização da educação feminina, a desigualdade de gênero imperava e era notória. Muitas normas de caráter machista e patriarcal eram transmitidas por meio das revistas femininas, se acreditava na concepção de “natureza feminina” (PINSKY, 2014, p. 49) e com base em tal ideia a sociedade ditava o destino da mulher. Essa natureza feminina, segundo Pinsky (2014, p. 49) “conduz as mulheres ao casamento, à maternidade

e à domesticidade”. O casamento era, então, o futuro destinado para as mulheres, segundo o pensamento e costume da época.

O contexto social, no qual a própria Clarice Lispector esteve imersa, se tornou matéria prima para as narrativas repletas de denúncias contra o machismo, patriarcado, as regras e os modelos que as mulheres eram obrigadas a seguir. A autora reflete sobre os sentimentos, pensamentos e sensações que as mulheres retinham dentro de si. Além disso, as narrativas mostram, por meio das personagens femininas, o descontentamento das mulheres com suas vidas pacatas e refreadas. As personagens, Ana e Elvira representam o perfil feminino dos anos 40 aos 70, as quais eram criadas para viverem o destino que foram obrigadas a seguir, o casamento. Ou seja, “na proposta crítica de Clarice Lispector é ressaltado um mundo de mulheres encerradas em suas vidas limitadas ao lar e subjugadas à cultura universal derivada do masculino” (FREITAS; SANTOS, 2018, p. 107).

No conto “Amor” (LISPECTOR, 2009) é narrada a experiência da personagem Ana, em um momento de reflexão e contato direto com seu interior. Numa tarde, ao sair para fazer compras, Ana é surpreendida com um turbilhão de sentimentos que a faz refletir sobre a vida que se passa ao seu redor e, nesse momento, a personagem experiencia desprender-se da vida pacata e doméstica que levava, a se preocupar apenas com os afazeres do lar e o cuidado com os filhos e o marido. Ana representa as mulheres que, desde a mocidade, se prepararam para ser esposa, mãe e a senhora recatada que cuida do lar e da família, ou seja, para cumprir o destino de mulher, como mostra o fragmento: “por caminhos tortos, viera a cair num destino de mulher, com a surpresa de nele caber como se o tivesse inventado” (LISPECTOR, 2009, p. 20).

O casamento tradicional teve seus anos de ouro “entre o final da Segunda Guerra Mundial e 1964” (PINSKY, 2014, p. 209), sendo o matrimônio, a porta de entrada para o destino de mulher. A família da personagem seguia o modelo tradicional pregado na sociedade, que segundo Pinsky (2014, p. 211), mesmo tendo diferentes arranjos familiares, o modelo que prevalecia era “...o nuclear – aquele da família composta por um casal com filhos vivendo sob o mesmo teto”, ou seja, Ana se casou com um homem verdadeiro e teve seus filhos. Nesse período, ainda era concedido ao marido o título de chefe da família, o poder e a superioridade sobre a esposa. E as mulheres, possuíam o espaço doméstico, os cuidados com a casa e a família. Ana se encontra nesse espaço doméstico, a narradora relata que era primordial para a personagem “sentir a firmeza das coisas” e foi no lar que Ana pode sentir a solidez que necessitava. Assim, a personagem vive seus dias a cuidar do lar, dos filhos, das compras e da organização. O lar que Ana possuía o poder de comandar é descrito da seguinte forma:

A cozinha era enfim espaçosa, o fogão enguiçado dava estouros. O calor era forte no apartamento que estava aos poucos pagando. Mas o vento batendo nas cortinas que ela mesma cortara [...] crescia sua rápida conversa com o cobrador de luz, crescia a água enchendo o tanque, cresciam seus filhos, crescia a mesa com comidas, o marido chegando com os jornais e sorrindo de fome... (LISPECTOR, 2009, p. 19).

Como a união conjugal determinava, de forma desigual, direitos e funções diferentes para o marido e a esposa, era concedida ao homem a responsabilidade de cuidar das despesas que eram consideradas significativas, escolher o imóvel e a localização onde iriam residir, além disso, cabia ao marido cuidar da educação escolar dos filhos. As leis vigentes no período determinavam para a mulher um nível inferior

de independência, mesmo com algumas transformações e avanços favoráveis à mulher casada, a leis não se desvinculam do modelo familiar que era baseado na desigualdade de “gênero e geracional” (PINSKY, 2014, p. 210). Mesmo com a vantagem, que o Estatuto da Mulher Casada conquistou para as mulheres no ano de 1962, de “reconhecer a mulher como “companheira e consorte”, podendo colaborar com o marido no orçamento familiar” (PINSKY, 2014, p. 210), o Estado ainda considerava o homem superior a mulher e, portanto o responsável pelas despesas familiares.

A sociedade só reconhecia a mulher, principalmente, pelos quesitos de fidelidade e procriação, sendo esses considerados como deveres primordiais que a esposa tinha ao marido. Além disso, as atividades e os deveres do marido e da esposa eram extremamente determinados pelo gênero. Dentro do espaço doméstico a mulher deveria cumprir “as tarefas de cozinhar, limpar, lavar, passar...”, já o homem era encarregado “... apenas por pequenos concertos ou tarefas esporádicas que exigem muita força física” (PINSKY, 2014, p. 213). Acreditavam na ideia de que, se os cônjuges seguissem dessa forma, o casamento ia bem e teria paz para o lar. Ana seguia essa regra e dessa forma:

...dava a tudo, tranquilamente, sua mão pequena e forte, sua corrente de vida [...] saía então para fazer compras ou levar objetos para concertar, cuidando do lar e da família à revalia deles. Quando voltasse era o fim da tarde e as crianças vindas do colégio exigiam-na [...] de manhã acordaria aureolada pelos calmos deveres. Encontrava os móveis de novo empoeirados e sujeitos, como se voltassem arrependidos (LISPECTOR, 2009, p. 19 -21).

Nesse período, os afazeres domésticos não eram considerados como um dever do marido, mas como uma ajuda ou gentileza, da mesma

forma que a contribuição financeira, para as despesas da casa, por parte da esposa não era vista como obrigação. Ana cuidava de tudo, servia ao marido e aos filhos. A personagem possuía apenas o poder de mandar no lar. A seguinte passagem mostra o quanto Ana internaliza o dever de servir ao outro, a ideia de que o homem deve ser servido e cuidado, afinal, o marido é quem sustenta o lar e deve ser tratado como rei:

Se fora um estouro do fogão, o fogo já teria pegado em toda a casa! Pensou correndo para a cozinha e deparando com seu marido diante do café derramado. - O que foi?! gritou vibrando toda. Ele se assustou com o medo da mulher. E de repente riu entendendo: - Não foi nada, disse, sou um desajeitado. - Ele parecia cansado, com olheiras. Mas diante do estranho rosto de Ana, espiou-a com maior atenção. Depois atraiu-a a si, em rápido afago. - Não quero que lhe aconteça nada, nunca! disse ela. - Deixe que pelo menos me aconteça o fogão dar um estouro, respondeu ele sorrindo (LISPECTOR, 2009, p. 29).

As mulheres, nos anos 1940 a 1970, por serem “educadas para adquirir um senso detalhista e quase obsessivo por limpeza, levadas a manter as aparências e pressionadas a viver praticamente em torno das tarefas domésticas e das necessidades dos familiares...” (PINSKY, 2014, p. 239), viviam isoladas dentro do espaço doméstico, tendo que conviver com a solidão e sofrer com mal-estar, ansiedade e desgosto. Como bem ilustra a personagem Ana no seguinte trecho:

Sua precaução reduzia-se a tomar cuidado na hora perigosa da tarde, quando a casa estava vazia sem precisar mais dela, o sol alto, cada membro da família distribuído nas suas funções. Olhando os móveis limpos, seu coração se apertava um pouco em espanto. Mas na sua vida não havia lugar para que sentisse ternura pelo seu espanto – ela o abafava com a mesma habilidade que as lides em casa lhe haviam transmitido (LISPECTOR, 2009, p. 21).

No caso do conto “Amor”, a personagem reprimia os seus sentimentos como as mulheres eram ensinadas. Deveriam colocar os seus objetivos, as sensações, pensamentos, opiniões a um nível inferior ou nem os mencionar. Discussões, questionamentos e reclamações não poderiam acontecer e, além disso, as mulheres tinham que suportar as decepções e consentir como indiscutível as diferenças da “dupla moral sexual” (PINSKY, 2014, p. 239). As revistas eram os veículos responsáveis por aconselhar a repressão dos sentimentos e opiniões femininas, chegavam a julgar como não amada as mulheres que tinham comportamentos expressivos. Ana representa essa invisibilidade e o conformismo de ter sua existência fixada nesse destino de mulher, que muitas mulheres viveram nesse período, “Quanto a ela mesma, fazia obscuramente parte das raízes negras e suaves do mundo. E alimentava anonimamente a vida. Estava bom assim. Assim ela o quisera e escolhera” (LISPECTOR, 2009, p. 21).

Boa parte do conto “Amor” mostra o contexto em que Ana vive, uma mulher totalmente voltada para o lar e para a família, ou seja, o retrato de uma mulher que cuida de tudo e esquece de si, ouve a todos e abafa a sua própria voz com os afazeres domésticos. Que, quando se vê só consigo mesma teme por isso, como é descrito na seguinte passagem: “sua precaução reduzia-se a tomar cuidado na hora perigosa da tarde, quando a casa estava vazia sem precisar mais dela...” (LISPECTOR, 2009, p. 20). Abiahy (2006, p. 120) relata que:

A conduta que Ana adota em sua vida, como o cuidado com a família, a valorização da piedade e o esquecimento do prazer, é nitidamente o que a civilização patriarcal incutiu nas mulheres, e nos homens, como sendo anseios naturais dos sujeitos femininos.

Mesmo parecendo que Ana está totalmente conformada com a vida que escolhera, com o destino de mulher, em uma determinada parte da narrativa, se permitiu abrir os olhos para o mundo e ver a vida que está para além do espaço doméstico, da vida pacata em que estava plantada. Nesse momento, advindo de um mal-estar, náuseas e crise, Ana acessa a consciência sobre si e a realidade em que vive no instante em que avista o cego mascarando chiclete enquanto andava de bonde pela cidade.

O conto “A Fuga” (LISPECTOR, 1991), escrito quando Clarice Lispector tinha vinte anos, descreve a experiência da personagem Elvira, que em um determinado dia toma a decisão de fugir de casa e de todo aquele mundo de regras que a sociedade lhe obrigava a seguir como mulher casada. A personagem segue para a rua com o intuito de se libertar do destino de mulher em que estava imersa. Depois de tanto andar pelos espaços públicos e de encontra-se com suas percepções e pensamentos, Elvira volta para casa, pois lembra que, sendo mulher, ela não poderia adentrar em certos ambientes sem uma companhia masculina e, além disso, a personagem era totalmente dependente financeiramente, do marido e não possuía recursos suficientes para fugir.

A personagem, no entanto, retrata a insatisfação da mulher com a união conjugal, com a vida domesticada, refreada e pacata que foi ensinada a seguir. Para Elvira, o casamento era um peso, que ela carregava há doze anos, como mostra o seguinte fragmento: “há doze anos era casada e três horas de liberdade restituíam-na quase inteira a si mesma [...] Sim, doze anos pesam como quilos de chumbo” (LISPECTOR, 1991, p. 24 - 25). Nessa época, segundo Pinsky (2014, p. 258), a união conjugal era considerada “como a fonte por excelência da autorrealização feminina e o paraíso das mulheres, a possibilidade da desilusão feminina

com o matrimônio só existe como brincadeira”, como afirmava algumas revistas desse período: o “Noivado é vinho, o casamento é vinagre, o marido é o noivo que azedou” (Jornal das Moças, 1945, *apud* PINSKY, 2014, p. 258-259). O relacionamento de Elvira com seu marido parecia ser opressivo, a ponto de seus pensamentos pararem na presença do cônjuge, como lembra a personagem no seguinte fragmento:

Mas nesse momento a recordação do homem não a angustiava e, pelo contrário, trazia-lhe um sabor de liberdade há doze anos não sentido. Porque seu marido tinha uma propriedade singular: bastava sua presença para que os menores movimentos de seu pensamento ficassem tolhidos (LISPECTOR, 1991, p. 24-25).

As mulheres casadas seguiam com a expectativa de realizar o destino de mulher idealizado por elas antes de contrair o matrimônio, e quando se veem numa união sufocante, se sentem angustiadas ao perceber as frustrações que preenchiavam suas existências. A romantização da união conjugal era uma ilusão plantada no interior de muitas moças que, ao experimentar a realidade, se tornavam insatisfeitas com a vida conjugal, sofriam de desgostos e, conseqüentemente, muitas chegavam a manifestar nervoso, indisposições e uma seqüência de doenças. Outras, assim como Elvira, tentavam se libertar dessa prisão, onde “Os dias se derretem, fundem-se e formam um só bloco, uma grande âncora. E a pessoa está perdida. Seu olhar adquire um jeito de posso fundo. Água escura e silenciosa” (LISPECTOR, 1991, p. 25).

Por não suportar mais viver no ambiente doméstico solitário e desigual e em um casamento que lhe pesava, Elvira toma a decisão de fugir, como mostra o seguinte trecho:

Ficou imóvel no meio do quarto, ofegante. A chuva aumentava. Ouvia seu tamborilar no zinco do quintal e o grito da criada recolhendo a roupa. Agora era como um dilúvio. Um vento fresco circulava pela casa, alisava seu rosto quente. Ficou mais calma, então. Vestiu-se, juntou todo o dinheiro que havia em casa e foi embora (LISPECTOR, 1991, p. 26).

Elvira saiu a vagar pela cidade, acompanhada apenas com sua própria presença. Diante dessa atitude que tomara, a personagem sente alegria, alívio, medo e também o peso do casamento de doze anos, que tanto oprimia a sua existência. Elvira não acreditava no que tinha feito, sair de casa parecia um ato de coragem para a personagem, sentia-se como se estivesse em outra dimensão, como mostra o seguinte fragmento: “Se representasse num palco essa mesma tragédia, se apalparia, beliscaria para saber-se desperta...” (LISPECTOR, 1991, p. 24). A personagem se sentia livre por fugir do casamento, da domesticidade que lhe aprisionava, porém, os espaços públicos eram destinados para os homens, devido à invisibilidade atribuída a presença feminina, como relata Perrot (2007, p. 16):

Elas atuam em família, confinadas em casa, ou no que serve de casa. São invisíveis. Em muitas sociedades, a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da ordem das coisas. É a garantia de uma sociedade tranquila. Sua aparição em grupo causa medo [...] Sua fala em público é indecente.

A sociedade dessa época considerava a regra de que as mulheres não deveriam andar sozinhas, não viam com bons olhos as mulheres que andavam pelas ruas só. Tinha que ter sempre um homem a lhe acompanhar, seja o pai, irmão ou marido, pois, “o homem público é honra; mulher pública é uma vergonha, mulher da rua, [...] do bordel” (PERROT, 2007, p. 136). Por ser uma mulher e estar andando sozinha

em um espaço público, as pessoas que passavam na rua viam Elvira com estranheza, como ilustra o trecho abaixo:

Quis sentar-se num banco do jardim, porque na verdade não sentia a chuva e não se importava com o frio. Só mesmo um pouco de medo, porque ainda não resolvera o caminho a tomar. O banco seria um ponto de repouso. Mas os transeuntes olhavam-na com estranheza e ela prosseguia na marcha (LISPECTOR, 1991, p. 23).

Agora que estava livre, como ela mesma disse: “Meu filho, eu era uma mulher casada e sou agora uma mulher” (LISPECTOR, 1991, p. 25), Elvira podia pensar, imaginar e ser o que quisesse sem o obstáculo, que é representado pelo seu cônjuge. No pensamento da personagem surgiu o seguinte questionamento: “Por que é que os maridos são o bom senso? O seu é particularmente sólido, bom e nunca erra” (LISPECTOR, 1991, p. 25). Muitas esposas, assim como Elvira, sofriam tanto com a repressão dos seus maridos, que até os pensamentos sequer ousavam fluir livre pelas suas mentes. Questionar o poder do homem sobre a última palavra em todas as ocasiões, pela personagem, era mesmo um sinônimo de estar livre, já que seus pensamentos ficavam “tolhidos” quando Elvira estava na presença do seu companheiro. Segundo o Código Civil, do ano de 1916, em vigor até as décadas de 40 a 60, julgava

a mulher casada ‘relativamente incapaz’, sem poder de decisão sobre o patrimônio e a prole. Por lei, todo o poder se concentrava nas mãos do homem, chefe da sociedade conjugal, administrador dos bens e representante legal da família (ALVES; BARSTED, 1987 [grifos dos autores] *apud*, PINSKY, 2014, p. 210).

E conseqüentemente, o poder do homem se estendia sobre o vestir, o falar e a vida da mulher como um todo. Mesmo se sentindo liberta do

seu lar, Elvira agora sente o peso da sociedade machista que não permitia a entrada de mulheres desacompanhadas em alguns estabelecimentos, e além disso, a personagem era dependente financeiramente do marido e isso prejudicou a fuga, como ilustra a seguinte passagem:

Mas ela não tem suficiente dinheiro para viajar. As passagens são tão caras. E toda aquela chuva que apanhou, deixou-lhe um frio agudo por dentro. Bem que pode ir a um hotel. Isso é verdade. Mas os hotéis do Rio não são próprios para uma senhora desacompanhada, salvo os de primeira classe. E nestes pode talvez encontrar algum conhecido do marido, o que certamente lhe prejudicará os negócios (LISPECTOR, 1991, p. 26).

A questão da dependência das mulheres foi um grande obstáculo para que muitas conseguissem se libertar de uniões conjugais opressoras como a de Elvira. Muitas esposas, por mais que desejassem, temiam o rompimento do casamento, pois elas eram dependentes afetiva e economicamente e, além disso, mulheres que passaram por divórcio e separação não eram bem vistas socialmente (PRIORE, 2006). Ao sofrer com as normas dessa sociedade machista e baseada no patriarcalismo, Elvira parece não ter forças para transgredir tais regras e toma a decisão que temia, voltar para casa. Os doze anos de casada eram um peso tão grande, que a personagem não aproveitou de forma tranquila os momentos de liberdade, parecia mesmo uma âncora a lhe prender ao lar e ao casamento, a ponto de fazê-la voltar. Retornou com consciência de si e do contexto que a cerca, como mostra o seguinte fragmento:

Oh, tudo isso é mentira. Qual a verdade? Doze anos pesam como quilos de chumbo e os dias se fecham em torno do corpo da gente e apertam cada vez mais. Volto para casa. Não posso ter raiva de mim, porque estou cansada. E mesmo tudo está acontecendo, eu nada estou provocando. São doze anos. Entra em casa. É tarde e seu marido está lendo na cama. Diz-lhe que

Rosinha esteve doente. Não recebeu seu recado avisando que só voltaria de noite? Não, diz ele. Toma um copo de leite quente porque não tem fome. Veste um pijama de flanela azul, de pintinhas brancas, muito macio mesmo. Pede ao marido que apague a luz. Ele beija-a no rosto e diz que o acorde às sete horas em ponto. Ela promete, ele torce o comutador [...] Fica de olhos abertos durante algum tempo. Depois enxuga as lágrimas no lençol, fecha os olhos e ajeita-se na cama. Sente o luar cobri-la vagorosamente. Dentro do silêncio da noite, o navio se afasta cada vez mais (LISPECTOR, 1991, p. 26 -27).

Assim, Ana e Elvira representam as mulheres que foram educadas sob os moldes e as regras desenvolvidas por um sistema totalmente machista e de base patriarcal que sempre colocava o casamento como destino certo para as mulheres. Os contos ilustram a situação social e emocional que essas mulheres estavam imersas e mesmo tendo consciência desse fato, as protagonistas, assim como muitas mulheres, não conseguiram transgredir a tais normas sociais completamente oprimidas em relação ao gênero feminino.

ENCERRANDO O CAPÍTULO

Todo esse contexto e a vida íntima das mulheres são retratados nas narrativas, as personagens povoam um mundo frágil, delicado que exige muito cuidado ao ler, mas repleto de infinitas possibilidades de ser e viver o que quiser. No entanto, as personagens femininas da autora são, então, o retrato das mulheres reprimidas as quais viviam numa vida pacata, regrada, sem liberdade e submissas ao seu lar e ao marido.

Verificou que, o destino de mulher, como modelo de esposa ideal difundido pela sociedade, reduziu a vida das mulheres a se dedicar

inteiramente ao lar, o marido e os filhos. Pensar, falar, experimentar a vida ao seu redor e acessar o seu interior eram ações proibidas e consideradas, pelas mulheres, algo perigoso.

A partir das análises realizadas nesse capítulo, se constatou, por meio da comparação entre o contexto social dos contos e das teorias relacionadas às mulheres nas décadas de 1940 a 1970, como as mulheres são representadas, através do olhar de Clarice Lispector, nos contos “Amor” e “A Fuga”. Portanto, as protagonistas, Ana e Elvira refletem nitidamente as mulheres imersas na sociedade machista, sendo essas personagens retrato das mulheres que seguiam os modelos, regras e comportamentos do destino de mulher pregado durante muito tempo no Brasil, tendo o casamento como porta de entrada para tal destino.

REFERÊNCIAS

ABIAHY, A. C. A. **Representações da tensão entre o sujeito feminino e a sociedade em Clarice Lispector: uma análise dos contos “A fuga”, “A imitação da rosa” e “Amor”**. Orientadora: Profa. Dra. Liane Schneider. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

CÂNDIDO, A. **No raiar de Clarice Lispector**. *In: Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1970.

FREITAS, O. M. S.; SANTOS, A. C. A liberdade refreada das personagens femininas de Clarice Lispector nos contos “Amor” e “A Fuga”. **Anais do XXII CNLF**, Rio de Janeiro, n. 3, v. 22. p. 104 –121, 2018.

LIMA, L. R. **Clarice Lispector comparada: narrativas de conscientização em Clarice Lispector, Virginia Woolf, Susan Glaspell, Katherine Mansfield e A. s. Byatt**. Salvador: EDUFBA, 2007.

LISPECTOR, C. **Amor**. *In: Laços de família*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

LISPECTOR, Clarice. **A Fuga**. *In*: O primeiro beijo e outros contos. São Paulo: Editora Ática, 1991.

MACIEL, G. C. **A representação da mulher nos contos “Amor” e “A fuga” de Clarice Lispector**. Orientadora: Profa. Dra. Lilian Almeida de Oliveira Lima. Monografia (Licenciatura em Letras//Português). Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité, 2021.

NOGUEIRA, R. M. **A evolução da sociedade patriarcal e sua influência sobre a**

identidade feminina e a violência de gênero. Disponível em: <<https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direitos-humanos/a-evolucao-da-sociedade-patriarcal-e-sua-influencia-sobre-a-identidade-feminina-e-a-violencia-de-genero/>>. Acesso em: 26 mai. 2021[2016].

PANORAMA COM CLARICE LISPECTOR. 1 vídeo (28:31minutos). Publicado pelo canal: TV Cultura. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ohHP1l2EVnU&t=649s>. Acesso em: 30 mar. 2021[1977].

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

PINSKY, C. B. Mulheres dos anos dourados. *In*: PRIORE, D. M. (org). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006. P. 607 -639.

PINSKY, C. B. **Mulheres dos anos dourados**. São Paulo: Contexto, 2014.

PRIORE, D. M. **História do amor no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006.

RIBEIRO, M. S. J. **Mulheres Perversas**: um estudo de personagens femininas nos contos de Clarice Lispector. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=129606. Acesso em: 16 mar. 2021.

SCOTTINI, A. **Dicionário escola da língua portuguesa**. Blumenau: Todolivro, 2019.

Índice remissivo

A

ADC 88, 89, 90, 91, 92

Aprendizagem 12, 13, 16, 18, 20, 21, 22, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 39, 41, 47, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 62, 63, 65, 67, 68, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 88, 95, 125, 134, 298

B

BNCC 66, 72, 80, 110

C

Ciberespaço 39, 41, 65

Concordância nominal 155, 156, 161, 162

Covid-19 57, 58, 78, 262

D

Discurso 8, 9, 66, 80, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 98, 99, 103, 111, 112, 116, 117, 134, 152, 169, 171, 221, 223, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 240, 241, 242, 243, 245, 249, 250, 265, 304, 314, 316, 333

Discurso de ódio 221, 223, 230, 231, 232, 233, 235, 241, 243, 245

E

Ensino 4, 8, 9, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 42, 47, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 62, 63, 65, 68, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 83, 88, 95, 96, 97, 100, 105, 124, 129, 130, 131, 132, 133, 260, 270, 271, 272, 280, 297

F

Formações nominais 246, 255, 268

G

Gêneros textuais 39, 44, 54, 68, 228

Gírias 188, 189, 190, 197, 198, 199, 201, 202, 212, 215, 216, 217, 218, 219, 280

I

Identidade 86, 87, 95, 101, 108, 109, 111, 113, 187, 188, 216, 223, 233, 262, 263, 264, 265, 267, 268, 302, 304, 308, 310, 311, 314, 318, 323, 350

Ideologia 88, 92, 93, 105, 106, 107, 316

Internet 12, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 29, 32, 35, 41, 42, 44, 53, 55, 61, 62, 65, 66, 71, 82, 131, 221, 230, 231, 232, 272, 273, 274, 275, 277, 280, 281, 284, 285, 295

L

Letramentos 37, 50, 51, 54, 55, 66

LGBTQIA+ 6, 221, 222, 223, 224, 225, 233, 234, 235, 241, 244

Linguagem 12, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 29, 31, 35, 36, 40, 44, 48, 50, 51, 52, 54, 71, 89, 90, 92, 168, 186, 187, 188, 189, 192, 194, 195, 197, 199, 215, 216, 219, 228, 229, 232, 240, 245, 250, 257, 258, 259, 263, 268, 274, 278, 279, 280, 281, 285, 295, 296, 302, 303, 304, 306, 332, 334

Língua Portuguesa 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 49, 51, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 67, 75, 76, 77, 78, 81, 85, 113, 166, 186, 217, 221, 242, 246, 272, 297, 300, 301, 328

Linguística 4, 8, 9, 85, 166, 186, 221, 300, 327

Literatura 4, 8, 9, 85, 166, 186, 221, 300, 327

M

Multiletramentos 28, 29, 33, 35, 36, 37, 40, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 58, 69, 70, 71, 72, 75, 78, 79, 83

P

Pandemia 54, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 74, 78, 83, 261, 262, 272, 289

Pesquisa 8, 11, 13, 14, 24, 26, 29, 34, 42, 57, 59, 74, 81, 85, 86, 87, 88, 93, 103, 108, 111, 117, 131, 133, 135, 152, 157, 158, 166, 175, 185, 186, 188, 200, 221, 223, 226, 227, 230, 235, 241, 248, 258, 269, 274, 275, 276, 285, 292, 300, 320, 329, 350

Professor 12, 13, 14, 17, 18, 25, 30, 31, 32, 46, 47, 48, 49, 51, 53, 58, 64, 66, 67, 70, 75, 85, 86, 87, 91, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 112, 117, 130, 135, 172, 176, 227, 245, 247, 248, 251, 257, 270, 276, 291

Q

Quilombolas 119, 139, 141, 145, 147, 150, 151, 155, 157, 158, 160, 162

S

Semântica da Enunciação 247, 248, 249, 254, 258, 260, 269, 270, 271, 273, 275, 276, 295, 296

Sociolinguística 139, 140, 141, 166, 167, 168, 169, 170, 184, 185, 189, 215, 219

T

TDIC 11, 15, 17, 21, 23, 24, 25, 29, 30, 31, 34, 40, 45, 46, 47, 53, 54, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79

V

Varição lexical 167, 168, 172, 173, 183

Varição linguística 139, 169, 170, 171, 172, 173, 174