

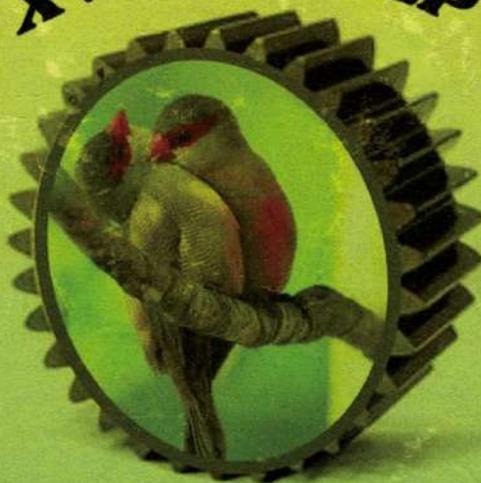
Organizador  
**José Mario Botelho**

Caderno Especial:

# **ANAIS DA XVIII JORNADA NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA**

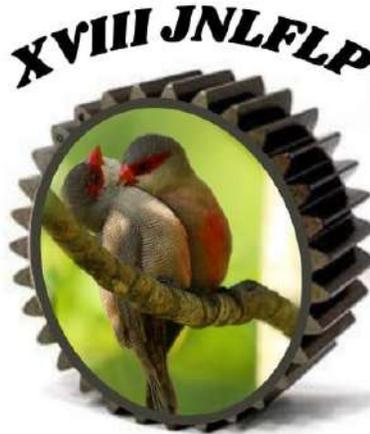
Em comemoração ao dia 5 de novembro,  
Dia Nacional da Língua Portuguesa e Em homenagem  
ao Prof. Dr. Eugenio Coseriu

**XVIII JNLFLP**



 **Pedro & João**  
editores

**José Mario Botelho (Org.)**



**EM COMEMORAÇÃO AO DIA 5 DE NOVEMBRO,  
DIA NACIONAL DA LÍNGUA PORTUGUESA  
E EM HOMENAGEM AO PROF. DR. EUGENIO COSERIU**

**CADERNO ESPECIAL:  
ANAIS DA XVIII JORNADA NACIONAL DE LINGUÍSTICA E  
FILOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA**

## Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**José Mario Botelho [Org.]**

**Caderno Especial: Anais da XVIII Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 308p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1016-2 [Digital]**

1. Anais. 2. Filologia. 3. Linguística. 4. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. I. Título.

---

CDD – 469

**Capa:** Luidi Belga Ignacio

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** José Mario Botelho

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

### **Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFS-Car/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos  
Rua da Alfândega, 115, Sala 108 – Centro  
20.070-003 – Rio de Janeiro-RJ  
eventos@filologia.org.br – (21) 3368 8483 / (21) 99999 0947  
<http://www.filologia.org.br>

---

**DIRETOR-PRESIDENTE:**

*José Mario Botelho*

---

**VICE-DIRETORA PRESIDENTE:**

*Anne Caroline de Moraes Santos*

---

**SECRETÁRIA:**

*Celina Márcia de Souza Abbade*

---

**DIRETORA DE PUBLICAÇÕES:**

*Melyssa Cardozo Silva dos Santos*

---

**VICE-DIRETORA DE PUBLICAÇÕES:**

*Regina Céli Alves da Silva*

---

**DIRETOR CULTURAL:**

*Leonardo Ferreira Kaltner*

---

**DIRETOR DE FINANCEIRO (INTERINO):**

*José Mario Botelho*

---

**XVIII JORNADA NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA  
DA LÍNGUA PORTUGUESA  
de 5 a 10 de novembro de 2023**

---

**COORDENAÇÃO GERAL:**

*José Mario Botelho  
Leonardo Ferreira Kaltner*

---

**COMISSÃO ORGANIZADORA:**

*Celina Márcia de Souza Abbade  
José Mario Botelho  
Leonardo Ferreira Kaltner  
Melyssa Cardozo Silva dos Santos*

---

**COMISSÃO EXECUTIVA:**

*Celina Márcia de Souza Abbade  
José Mario Botelho  
Leonardo Ferreira Kaltner  
Melyssa Cardozo Silva dos Santos*

---

**COMISSÃO CIENTÍFICA:**

*Anne Caroline de Moraes Santos  
Celina Márcia de Souza Abbade  
José Mario Botelho  
Leonardo Ferreira Kaltner  
Melyssa Cardozo Silva dos Santos  
Regina Céli Alves da Silva*

---

**COORDENAÇÃO LOCAL:**

*Leonardo Ferreira Kaltner*

---

**SECRETARIA GERAL:**

*Celina Márcia de Souza Abbade*

---

## EXPEDIENTE

Os Anais das edições da Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa (JNLFLP) vinham sendo publicados em uma Edição Suplementar da Revista *Philologus* (ISSN 1413-6457 e e-ISSN 2675-6846), que é um periódico quadrimestral do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL), o qual se destina a veicular a transmissão e a produção de conhecimentos e reflexões científicas, desta entidade, nas áreas de filologia e de linguística por ela abrangidas.

Este é um Caderno Especial, composto pelos artigos, que foram indicados por Pareceristas da Comissão Científica do Evento, referentes às apresentações das atividades programadas para essa XVIII JNLFLP.

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

## EQUIPE DE APOIO EDITORIAL

Constituída pela Comissão Organizadora e Executiva de cada edição do Congresso Nacional de Linguística e Filologia: Anne Caroline de Moraes Santos, Celina Márcia de Souza Abbade, José Mario Botelho, Leonardo Ferreira Kaltner, Melyssa Cardozo Silva dos Santos e Regina Céli Alves da Silva, que são os atuais Diretores do Círculo.

**Organização:** José Mario Botelho

**Redação:** José Mario Botelho

**Diagramação, editoração e edição:** José Mario Botelho

**Revisão:** Regina Céli Alves da Silva

## CONSELHO EDITORIAL

Constituído pela Comissão Científica de cada edição da Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa e uma Comissão Consultiva: Aira Suzana Ribeiro Martins (CPII), Álvaro Alfredo Bragança Júnior (UFRJ), Anne Caroline de Moraes Santos (UVA), Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues (UERJ), Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes (IFNMG), José Mario Botelho (FFP-UERJ), Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO), Márcio Luiz Moitinha Ribeiro (FFP-UERJ e UERJ), Mário Eduardo Viaro (USP), Nataniel dos Santos Gomes (UEMS), Paulo Osório (Uni. Of Beira Interior), Renata da Silva de Barcelos (UNICARIOCA).

Esta Equipe, constituída de Professores Doutores, normalmente é a responsável pela avaliação dos textos completos que compõem os Anais dos Eventos do Círculo.

## APRESENTAÇÃO

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe este Número Especial, com os 22 artigos, referentes aos trabalhos recebidos até o dia 30 de novembro de 2023, que foram apresentados na XVIII Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, do dia 5 a 10 de novembro de 2023, em formato híbrido, totalizando 308 páginas neste Caderno Especial, dos Anais dessa XVIII JNLFLP.

Na história das locações dessa Jornada Nacional, vale lembrar que ela foi realizada, pela primeira vez, em 5 de novembro de 2006, tendo como Sede a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (São Gonçalo-RJ), sob a coordenação geral do Prof. Mario Botelho, num **pool** com mais 6 (seis) Instituições brasileiras. Desde então, outras tantas edições consecutivas foram realizadas com a participação de, em média, 10 (dez) Instituições de todo o país, sempre no dia 5 de novembro, em que se comemora o Dia Nacional da Língua Portuguesa. Logo, trata-se de um dos Eventos tradicionais do CiFEFiL, que conta com a participação efetiva dessa enorme família cifefiliana.

Este Caderno Especial é composto pelos artigos com seus respectivos resumos, referentes às apresentações das atividades programadas nos dias 5, 7, 8, 9 e 10 de novembro de 2023 pelas seguintes Instituições de todo o país que participaram do Evento: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – *campus* Açu, sob a coordenação local da Prof<sup>a</sup> Guianezza Mescherichia de Góis S. Meira – em Açu-RN; Universidade Estadual de Roraima (UERR), sob a coordenação local da Prof<sup>a</sup> Iris Anita Fabian Ramírez – em Bela Vista-RR; Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), sob a coordenação local do Prof. José Herbertt Neves Florencio, da Prof<sup>a</sup> Laura Dourado Loula Régis e da Prof<sup>a</sup> Viviane Moraes de Caldas – em Campina Grande-PB; Universidade Federal Fluminense (UFF), sob a coordenação local do Prof. Leonardo Ferreira Kaltner e da Prof<sup>a</sup> Melyssa Cardozo Silva dos Santos – em Niterói-RJ; Universidade Federal do Norte de Tocantins (UFNT), sob a coordenação local da Prof<sup>a</sup> Beatriz Santana do Carmo e do Prof. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira – em Araguaína-TO; e Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – *campus* XXIII, sob a coordenação local do Prof. Elias de Souza Santos – em Salvador-BA.

Esperamos que esta publicação seja útil aos seus autores e aos colegas que tiverem interesse nos temas aqui disponibilizados e que a possamos fazer cada vez melhor.

Por fim, o CiFEFiL agradece por qualquer crítica que nos puder enviar sobre este Caderno Especial dos *Anais da XVIII JNLFLP*, uma vez que o Círculo pretende produzir *e-books* para os Anais das Jornadas Nacionais

futuras cada vez mais qualificados e importantes para a maior interação entre os profissionais de linguística e letras e, muito especialmente, para os que atuam diretamente com a filologia em seu sentido mais restrito.

Rio de Janeiro, 30 de janeiro de 2024.

**José Mario Botelho**  
**Organizador**

## SUMÁRIO

<b>Apresentação.....</b>	<b>5-6</b>
<i>José Mario Botelho</i>	
<b>1. A expressão variável de [ei] em terras áureas: uma abordagem variacionista.....</b>	<b>10-26</b>
<i>Raiane Barreto Alves</i>	
<b>2. “A gente varia ou nós variamos?” A concordância verbal com a primeira pessoa do plural na fala seabrense.....</b>	<b>27-45</b>
<i>Juliane de Souza Viana, Letícia Souza Silva e Elias de Souza Santos</i>	
<b>3. A indígena sutil nas “Crônicas ordinárias”, de Fernanda Vieira (Xocó).....</b>	<b>46-61</b>
<i>Ariele Cíntia Rodrigues da Silva e Luama Socio</i>	
<b>4. A literatura sáfica de Cassandra Rios: uma análise crítica discursiva do preconceito e das mudanças sociais.....</b>	<b>62-70</b>
<i>Amanda Miranda</i>	
<b>5. Análise linguística: polissemia e ambiguidade o enfoque da semântica no livro didático do 3º ano do Ensino Médio.....</b>	<b>71-81</b>
<i>Adrielle Pereira Andrade, Jhenifer Campelo Cavalcante, Weslane Alves Rodrigues, Veríssimo José C. Guimarães e João de Deus Leite</i>	
<b>6. Aspectos sociais da península Ibérica dos séculos VIII e IX, época em que se dava a formação das línguas românicas.....</b>	<b>82-96</b>
<i>José Mario Botelho</i>	
<b>7. “Chico, se tu me quiseres”: Da romantização do amor ideal ao cancelamento nas redes sociais – uma perspectiva crítica do discurso da carta aberta de Luísa Sonza.....</b>	<b>97-111</b>
<i>Alana Alves de Souza, Alyne Bezerra Frutuoso, Maria Eduarda Nunes da Rocha e Guianezza Mescherichia de Gois Saraiva Meira</i>	
<b>8. “Como corrigir redações escolares?” Discutindo o processo de (re)escrita de textos argumentativos.....</b>	<b>112-24</b>
<i>Guianezza Mescherichia de Gois Saraiva Meira</i>	
<b>9. Do ler ao compreender: a leitura no Ensino Superior.....</b>	<b>125-30</b>
<i>Pedro Henrique Lopes de Melo, Raissa da Silva Pereira e Nádia Maria Silveira Costa de Melo</i>	
<b>10. Do maridinho à mulherzinha: metáforas do feminino e do masculino em crônicas contemporâneas.....</b>	<b>131-47</b>

*Ana Paula Ferreira, Gabriela Lima Loureiro, Giovanna Ribeiro da Silva Cerdeiras, Lara Rocha Fernandes e Letícia Theodoro Machado*

11. **Estratégias tecnológicas no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa: prática docente numa escola de Ensino Fundamental...**148-62  
*Antonio Cilírio da Silva Neto*
12. **Latim para linguistas: um debate interdisciplinar sobre o pensamento de Ernesto Faria (1906–1962)**.....163-71  
*Leonardo Ferreira Kaltner e Melyssa Cardozo Silva dos Santos*
13. **Linguagem oral na Educação Infantil: formação continuada do Documento Curricular de Roraima**.....172-88  
*Maria Janilda da Silva Damascena e Enia Maria Ferst*
14. **Linguagem e discurso: relações afetivas inter-raciais em novelas de época do século XX**.....189-205  
*Pedro Lucas Pereira da Silva e Francisca Ramos-Lopes*
15. **Linguagem e identidades negras: uma análise da obra “Cartas para minha avó”** .....206-15  
*Queren Hapuque da Silva e Francisca Ramos-Lopes*
16. **O adjetivo *custoso(a)* no falar da cidade de Cláudio-MG**....216-25  
*Juraci da Silva Carmo*
17. **O *negro* na obra literária “Pedro noite”: enunciação e sentidos**.....226-41  
*Florisbete de Jesus Silva, Marcelle Bittencourt Xavier, Graciete da Silva de Souza e Jorge Viana Santos*
18. **“O senhor não repare não, mas de besta eu só tenho a cara”: Análise do discurso jurídico em o “Auto da Compadecida”**.....242-50  
*Camila Amâncio Pereira, Raissa da Silva Pereira e Carla Daniele Saraiva Bertuleza*
19. **O uso variável da preposição “para” na fala ibitiarense: um estudo à luz da Sociolinguística**.....251-66  
*Lenilza Alvim Silva Lima e Elias de Souza Santo*
20. **Os conhecimentos necessários ao professor para atuar na Educação Infantil**.....267-83  
*Mágda Lima Silva*
21. **“Os rastro deles”: A concordância nominal de número na fala seabrense**.....284-95  
*Elias de Souza Santos*

- 22. Uma proposta aplicada sobre o ensino e aprendizagem de ortografia: Da estrutura à produção de sentidos.....296-307**  
*Antonio Cílrio da Silva Neto, Marilene Souza da Silva e Aldenice da Silva Marques*

## A EXPRESSÃO VARIÁVEL DE [EI] EM TERRAS ÁUREAS: UMA ABORDAGEM VARIACIONISTA

Raiane Barreto Alves (UNEB)  
[raiane.barreto15@hotmail.com](mailto:raiane.barreto15@hotmail.com)

### RESUMO

Sabendo que a monotongação do ditongo oral decrescente [ei] (bandera, brincadeira), é um fenômeno recorrente no português brasileiro (daqui em diante PB) e que já foi amplamente estudado em dados de fala de diversas regiões do país, de modo a contribuir com a sua compreensão, objetivou-se com este estudo analisá-lo na fala espontânea de moradores da comunidade Lagoa do Dionísio, localizada em Ibitiara, Bahia, Brasil, sob a égide da Teoria da Variação e Mudança Linguística (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]). O *corpus* da pesquisa foi constituído de 18 entrevistas sociolinguísticas que integram o banco de dados do Projeto “Se abra à Chapada: coletando, explorando e mapeando dados sociolinguísticos”, para o qual os participantes foram estratificados conforme o sexo (masculino e feminino), a faixa etária (um: 18 a 33; dois: 35 a 48; três: 50+ anos) e a escolaridade (fundamental, média e universitária). Após tabulação dos dados, tendo em conta o controle de variáveis sociais e linguísticas, submeteu-os a uma análise estatística de correlação com o auxílio da linguagem de programação R (R CORE TEAM, 2021), cujos resultados obtidos apontaram que o fenômeno na comunidade de fala investigada é condicionado tanto por fatores sociais quanto por fatores linguísticos, para citar o sexo, o contexto seguinte, a extensão do vocábulo, a posição do ditongo na palavra e a classe gramatical.

### Palavras-chave:

Ditongo. Monotongo. Variação.

### ABSTRACT

Knowing that the monophthongization of the falling oral diphthong [ei] is a recurrent phenomenon in Brazilian Portuguese (hereinafter BP) and that it has already been widely studied in speech data from different regions of the country, in order to contribute to its understanding, the aim of this study was to analyze it in the spontaneous speech of residents of the Lagoa do Dionísio community, located in Ibitiara, Bahia, Brazil, under the aegis of the Theory of Linguistic Variation and Change (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]). The corpus of the research consisted of 18 sociolinguistic interviews that integrate the database of the Project *Se abra à Chapada: coletando, explorando e mapeando dados sociolinguísticos* data, for which the participants were stratified according to gender (male and female), age group (one: 18 to 33; two: 35 to 48; three: 50+ years) and education (elementary, secondary and university). After tabulating the data, taking into account the control of social and linguistic variables, it was submitted to a statistical analysis of correlation with the aid of the R programming language (R CORE TEAM, 2021), whose the obtained results indicated that the phenomenon in the investigated community of speech is conditioned by both social and linguistic factors, to mention sex, the following context, the length of the word, the position of the diphthong in the word and the grammatical class.

### Keywords:

Diphthong. Monophthong. Variation.

## 1. Introdução

A língua portuguesa, assim como as demais línguas naturais, sofreu e sofre variação e mudanças à medida que é utilizada por seus falantes temporal e espacialmente, um fato que lhes é inerente e concebe a língua como um sistema heterogêneo ordenado. Evidentemente, o reconhecimento do português brasileiro (daqui em diante PB) como heterogêneo permitiu, com este estudo, entender, descrever e explicar a sistematicidade que apresenta o comportamento variável do ditongo [ei] na comunidade de fala Lagoa do Dionísio-BA, buscando identificar condicionamentos sociais e estruturais dessa variação.

Na conjuntura que se coloca no parágrafo anterior, o ditongo, contexto variável, [ei], investigado neste estudo, pode ser entendido como o resultado do encontro de uma vogal com uma semivogal, podendo, diante de restrições socioculturais linguísticas, sofrer alterações em sua estrutura, caracterizando, desse modo, o fenômeno da monotongação, que consiste no apagamento da semivogal que compreende parte dos ditongos decrescentes orais.

(1) Ditongo: leite, feijão, primeira;

(2) Monotongo: bandera, madeira, brincadeira.

Esse fenômeno é bastante recorrente no PB, tendo sido amplamente estudado em diferentes amostras de fala representativas do português falado no Brasil cujos objetivos estavam relacionados ao exame de condicionamentos sociais e estruturais dessa variação (Cf. NUNES, 1951; PAIVA, 1996a; 1996b; CARVALHO, 2007; RAZKY; FARIAS, 2012; CYSNE, 2016; FREITAS, 2017; SILVEIRA, 2019; *inter alia*).

Segundo Paiva (2003) o fenômeno da monotongação está enraizado nas origens do português, fundamentando sua posição ao dizer que, “(...) assim como a monotongação de [ow], ele poderia ter sido transportado para a Península Ibérica pelos próprios colonizadores (Cf. MEIER (1948), embora não seja fácil definir a origem dos primeiros focos do processo”, bem como “(...) determinar de forma mais exata sua difusão”. Com efeito, ao identificar a presença do fenômeno em foco na comunidade de fala Lagoa do Dionísio, distrito de Ibitiara, município brasileiro do estado da Bahia, buscou-se com este estudo, fundamentado nos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria da variação e Mudança Linguística (Cf. WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]), verificar se o processo se tratava de mudança em curso ou variação estável, de sorte que as evidências fornecidas por estudos prévios, baseados em sua maioria no controle de variáveis sociais e linguísticas, têm sugerido a existência de uma variação estável.

Lagoa do Dionísio, povoado fundado em agosto de 1956, era denominado de Lagoa Grande, devido ao tamanho de uma lagoa situada em suas proximidades, cujos primeiros habitantes a povoarem a região foram o Sr. Dionísio Vieira da Silva e família, que após sua morte, como forma de homenageá-lo, tem seu nome transferido para o do topônimo Lagoa Grande. Com o tempo o contingente populacional se ampliou, graças a novos moradores que migraram de Olhos d'água do Seco e de outros povoados vizinhos. A comunidade conta com aproximadamente mil habitantes, segundo estimativas do IBGE (2021).

É um dos maiores povoamentos do município de Ibitiara. Fica situado às margens da rodovia Milton Santos, popularmente conhecida como BR 242, rodovia projetada na década de 1970 com o objetivo de conectar a região Centro-Oeste do país ao estado da Bahia. O lugar apresenta uma riqueza sócio-histórico-cultural, a citar a feira livre, realizada aos domingos, o ponto turístico conhecido como Morro do Pinga, que recebeu esse nome devido a um pingador<sup>1</sup> que existe no local, a tradicional festa de Santo Antônio, que sempre ocorre no mês de junho, mês em que é celebrado o dia do santo padroeiro, dentre outros. A comunidade conta com três escolas, sendo duas de ensino fundamental (Escola Municipal Sebastiana Brandão Pereira e Escola Municipal José Pereira de Araújo) e uma de ensino médio e cursos técnicos profissionalizantes (Colégio Estadual de Lagoa do Dionísio).

O *corpus* da presente investigação integra o banco de dados do Projeto “Se abra à Chapada: coletando, explorando e mapeando dados sociolinguísticos”<sup>2</sup> (Cf. SANTOS, 2018), sediado no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT XXIII) da Universidade do Estado da Bahia. A amostra é constituída por entrevistas sociolinguísticas, com duração média de 45 minutos, realizadas com falantes da comunidade Lagoa do Dionísio, e estratificada quanto as variáveis sociais sexo (feminino e masculino), faixa etária (um: 18-33; dois: 35-48; três: 50+ anos) e escolaridade (fundamental, média e universitária) dos falantes e as variáveis linguística Contexto seguinte, Tonicidade, Natureza morfológica, Classe gramatical, Posição do ditongo na palavra e Extensão do vocábulo.

Diante dos postulados apresentados nas seções anteriores, com a finalidade de cumprir o objetivo proposto e socializar os resultados obtidos com o estudo, o texto que aqui se apresenta está organizado da seguinte maneira: na seção 2, seguida desta breve introdução, apresenta-se uma revisão siste-

---

<sup>1</sup> Ato de pingar. Local no morro onde a água se desponta em forma de pingos, daí o nome pingador.

<sup>2</sup> Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia (CAAE: 98916718.9.0000.0057).

mática de estudos prévios sobre a monotongação de [ei]; na seção 3, exibem-se os resultados obtidos e uma discussão dos dados que, acompanha em seguida, a última seção, com as considerações finais.

## **2. A monotongação de /ei/ no PB: uma revisão sistemática**

Nesta seção é apresentada uma breve revisão de trabalhos já realizados sobre a monotongação do ditongo <EI> em corpora sincrônicos representativos do português falado no Brasil, um fenômeno linguístico que consiste na redução do ditongo a uma vogal simples, cujas variantes têm sido condicionadas, principalmente, por fatores sociais e linguísticos (Cf. SILVEIRA, 2019; FREITAS, 2017; CYSNE, 2016; RAZKY; FARIAS, 2012; CARVALHO, 2007; dentre outros), como se verá a seguir.

Silveira (2019) investigou o comportamento variável dos ditongos decrescentes /ej/, /oj/ e /ow/ nas cidades de Porto Alegre-RS, Florianópolis-SC e Pato Branco-PR, que elevam as vogais simples que compreendem os ditongos em foco, e nas cidades de Flores da Cunha-RS, Chapecó-SC e Curitiba-PR, que as preservam, levando em consideração o que se tem sobre o fenômeno na literatura existente. Como seu objetivo central era analisar as variáveis linguísticas e extralinguísticas envolvidas no processo de monotongação de /ej/, /oj/ e /ow/, comparando os resultados obtidos com os de outros estudos já realizados no Brasil, a pesquisa foi baseada nos pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria da Variação e Mudança (Cf. WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]; 1994; 2001; 2010).

O estudo foi composto de 48 entrevistas pertencentes ao banco de dados do Projeto Variação Linguística do Sul do Brasil (VARSUL), sendo que da soma das entrevistas, 16 foram realizadas no Rio Grande do Sul: 8 em Porto Alegre e 8 em Flores da Cunha; 16 em Santa Catarina: 8 em Florianópolis e 8 em Chapecó e 16 no Paraná: 8 em Curitiba e 8 em Pato Branco. Na análise foram controladas as variáveis linguísticas: item lexical, localização do ditongo na palavra, extensão do vocábulo, localização morfológica, classe de palavras, tonicidade da sílaba em que se encontra o ditongo e contexto seguinte, e as variáveis sociais: localidade, escolaridade e sexo, com o auxílio da ferramenta de computação GoldVarbX.

Os resultados da pesquisa apontaram que os três ditongos estudados têm comportamentos diferentes, em /ej/ a monotongação é determinada por variáveis linguísticas como localização do morfema do ditongo na palavra, extensão do vocábulo e contexto fonológico seguinte ao ditongo, enquanto o ditongo /oj/ é motivado quase categoricamente pela predominância lexical.

Já a monotongação de /ow/, apesar de ser um processo quase categórico, evidencia uma motivação lexical, influenciada por variáveis linguísticas como o acento e a localização morfológica do ditongo.

Freitas (2017) também se dedicou a estudar o fenômeno da monotongação de ditongos, identificando quais fatores linguísticos e extralinguísticos favoreciam a redução dos ditongos orais decrescentes /aj/, /ej/ e /ow/ no falar dos moradores de Uberaba-MG. Tendo como base os estudos laboviano, o autor organizou um corpus da língua falada na comunidade investigada por meio de entrevistas com 24 informantes estratificados por anos de escolarização, faixa etária e sexo, controlando tais variáveis em conjunto com outras de cunho linguístico, tais como contexto fonológico seguinte, tonicidade e número de sílabas, fazendo usufruto do programa computacional denominado Goldvarb X.

O autor levantou com o corpus um total de 1.204 ocorrências de ditongos decrescentes orais, entre os quais 41 ocorreram em palavras com o ditongo /aj/, 779 com o ditongo /ej/ e 384 com o ditongo /ow/, tendo sido excluídos da análise os verbos com terminações em “ei” e “ou”. À face do exposto, Freitas (2017) observou que na fala uberabense há uma preferência pela forma monotongada dos ditongos /aj/, /ej/ e /ow/, motivada, de um lado, por fatores linguísticos como o contexto fonológico seguinte, a extensão da palavra e a tonicidade e, de outro, não sofrem influência das variáveis sociais.

Cysne (2016) investigou a monotongação de /ei/ no falar popular do fortalezense, tendo como base os fundamentos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista (Cf. WEINREINCH; LABOV; HERZOG, 2006 [1986]; LABOV, 2008 [1972]). Tendo como corpus o banco de dados do Projeto Norma Oral do Português Popular de Fortaleza (NORPOFOR) (ARAÚJO, 2011), o autor analisou uma amostra composta por 54 informantes, e, com ela, obteve um total de 1.491 dados, 1.020 (68%) referentes à redução do ditongo /ei/ e 471 (32%) referentes à sua manutenção. Foram controlados nove grupos de fatores, quais sejam: seis linguísticos (contexto fonético seguinte, contexto fonético precedente, tonicidade da sílaba, extensão do vocábulo, natureza morfológica e classe de palavras) e três sociais (sexo, escolaridade e faixa etária).

Com a última rodada estatística, especificamente a quarta, Cysne (2016) observou que os fatores linguísticos e sociais que mais favoreceram a redução do ditongo à uma vogal simples foram: a classe de palavras (nomes), a extensão do vocábulo (dissílabas), a tonicidade (tônica) e a escolaridade (0-4 anos). Diante disso, os resultados obtidos apontaram que os fatores

que mais influenciam a regra variável são os substantivos e adjetivos dissílabos tônicos na fala dos informantes com baixa escolarização.

Razky e Freitas (2012) investigaram a distribuição do ditongo <ej> no estado do Pará. O estudo integrou o Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), que forneceu meios para o arranjo teórico-metodológico da pesquisa. Os dados analisados foram depreendidos de inquéritos aplicados a 20 informantes de ambos os sexos, sendo 8 da capital (4 com escolaridade fundamental e 4 com escolaridade universitária) e os demais correspondentes a moradores de outras localidades da unidade federativa em foco (todos com escolaridade fundamental), distribuídos igualmente em duas faixas etárias, a saber: faixa etária um: 18 a 30 anos e faixa etária dois: de 50 a 60, preferencialmente nascidos na região e filhos de pais também nascidos nessas mesmas imediações. De um lado, as variáveis linguísticas controladas foram seguimento fonético subsequente, tonicidade da sílaba, estrutura silábica da palavra, posição do ditongo na palavra e classe da palavra que contém o ditongo, de outro lado, as extralinguísticas, a exemplo do sexo, da idade, da escolaridade e da localidade. Dos 869 dados observados com os resultados obtidos pelo programa computacional VARBRUL, 58% estavam relacionados à monotongação de <ej> na fala de paraenses.

Os resultados obtidos apontaram que o apagamento do glide <sup>3</sup>não ocorre em todo o estado do Pará, ele parece estar concentrado na cidade de Bragança, fato que, segundo os autores, só poderá ser confirmado ou refutado mediante análise da fala em todo o território estadual.

Ademais, outra conclusão a que chegaram os pesquisadores é que os fatores estruturais são determinantes na realização do monotongo, tendo os sociais se mostrado frágeis no condicionamento da regra variável, mas com base nos dados é possível afirmar que as mulheres parecem apresentar uma tendência maior para o uso da forma ditonga, indivíduos jovens a utilizar a forma monotongada; falantes com escolaridade fundamental preferem fazer uso da variante monotongada, seguidos daqueles que nasceram e cresceram em Bragança mais propensos ao uso da forma monotongada, frente aos da capital que tendem a manter o ditongo. Percebeu-se também que ao produzir o ditongo, via leitura, os informantes o realizam em sua forma plena categoricamente, já na fala espontânea há uma maior tendência à manutenção do ditongo, no mesmo tempo em que a probabilidade de variação aumentava quando da resposta aos questionários.

---

<sup>3</sup> O glide é uma unidade fonética, com características idênticas a uma vogal, mas distinguindo-se desta por apresentar uma pronúncia mais breve, não ser acentuável e não constituir núcleo de sílaba (MATEUS, 2002, p. 172; MATEUS, 2003, p. 993).

Carvalho (2007) estudou o fenômeno da monotongação, analisando o apagamento do glide que compõe os ditongos orais /aj/, /ej/, /oj/, /aw/, /ew/, /ow/ nos falares de Recife, tendo como base a perspectiva variacionista, que seguia a metodologia Laboviana (Cf. LABOV, 1972) da Teoria da Variação e Mudança Linguística (Cf. WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]). Com o intuito de controlar a variação linguística *vs.* origem social do falante, a autora levou em consideração os fatores extralinguísticos: sexo, faixa etária e bairro de origem do informante, e os fatores linguísticos: contexto seguinte, posição do ditongo, tonicidade, contexto precedente e classe gramatical.

O *corpus* foi constituído de 48 informantes; sendo 24 de falantes residentes em bairros periféricos e 24 residentes em bairros centrais, totalizando com ele 1.135 ocorrências do fenômeno, das quais 690 foram formadas com o glide /w/ e 445 com o glide /j/.

As análises dos dados apontaram que o apagamento dos ditongos decrescentes orais patenteia uma mudança, de sorte que os glides, quando em contextos específicos, foram quase que categóricos diante de consoantes palatais e de tepe.

Conforme trabalhos revisados nesta seção, no que concerne ao comportamento variável dos ditongos decrescentes orais, notadamente o ditongo /ei/, constatou-se que a simplificação de tal ditongo a uma vogal simples na fala dos brasileiros é bastante produtiva, ainda que o fenômeno não tenha sido descrito em todas as regiões do país, a exemplo da região centro-oeste, para a qual não se verificou estudos dessa natureza. Frente a isso, quando possível, na seção de análise, que sucede à seção metodológica, apresentada a seguir, retomar-se-ão os estudos aqui sumarizados, a fim de comparar os resultados obtidos com a análise proposta neste texto.

### ***2.1. Tratamento estatístico dos dados***

A primeira etapa da pesquisa consistiu na realização das entrevistas, seguida da transcrição ortográfica das mesmas e do levantamento das ocorrências das variantes ditongo e monotongo, as quais foram tabuladas conforme as variáveis preditivas sociais e linguísticas, e submetidas a uma análise estatística descritiva e inferencial no R (R CORE TEAM, 2021), mais especificamente por meio de uma de suas interfaces, o RStudio (Cf. EQUIPE RSTUDIO, 2021).

Com a intenção de testar a distribuição da variável resposta em função das variáveis preditivas, utilizou-se do teste estatístico de associação qui-quadrado (de Pearson), testando a hipótese nula ( $H_0$ ), de que as variáveis não

apresentariam associação entre si, com a hipótese alternativa ( $H_1$ ), de que há associação entre as variáveis, cujo limite para a aceitação da hipótese nula seria de  $\alpha = 0.05$ . À face disto, “[n]a comparação entre o p-valor obtido no teste e o valor de  $\alpha$  assumido, se: p-valor obtido for menor que o valor de  $\alpha$ , rejeitamos a hipótese nula; p-valor obtido for maior ou igual ao valor de  $\alpha$ , falhamos em rejeitar a hipótese nula” (FREITAG, 2020).

Nesse universo que se apresentou, a partir da realização do teste de qui-quadrado, examinou-se a intensidade de associação por meio do  $V^2$  de Crámer<sup>4</sup>, cujos resultados se encontram entre 0 e 1 (associação entre: 0.0-0.10 é insignificante; 0.10-0.20 é fraca; 0.20-0.40 é moderada; 0.40-0.60 é relativamente forte; 0.60-0.80 é forte; e 0.80-1.00 é muito forte, (LEE, 2005, p. 555). Dito isto, na próxima seção, encontram-se os resultados obtidos e discussões.

### 3. Resultados e discussões

Nessa seção, apresenta-se uma análise do fenômeno de monotongação do ditongo decrescente [ei] na fala espontânea dos moradores de Lagoa do Dionísio, com a confirmação ou refutação de tendências já apontadas por estudos anteriores e testadas nesse estudo.

#### 3.1. Monotongação de [ei]

A monotongação de [ei] é um fenômeno que apresenta diferentes percentuais de uso nas diversas variedades do PB falado no Brasil, como tem demonstrado os estudos prévios sobre o fenômeno em perspectiva.

Na presente análise, observou-se que o fenômeno da monotongação nos dados de fala representativos da Lagoa do Dionísio aqui analisados, obteve uma percentagem de 76% para a manutenção e 24% para o apagamento da semivogal que caracteriza o ditongo decrescente [ei], conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1: Distribuição geral dos dados.

VARIANTES	DITONGO	MONOTONGO	TOTAL
N	530	166	696
%	76	24	100

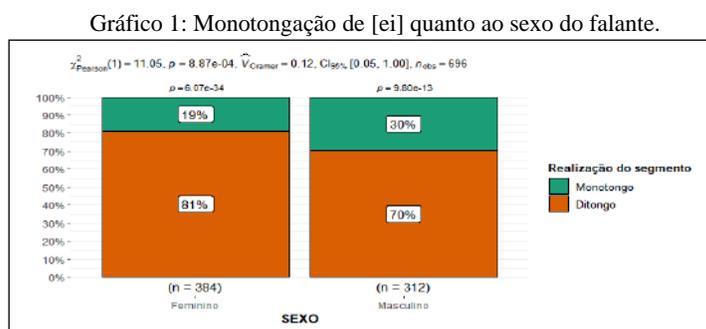
Fonte: Elaborada com dados da pesquisa.

<sup>4</sup> V de Cramér é uma medida de tamanho do efeito para o teste qui-quadrado de independência. Ele é utilizado para medir o grau de associação entre dois campos e categorias. O  $V^2$  de Cramer mede a associação entre duas variáveis (a variável de linha e a variável de coluna).

Os resultados exibidos na Tabela 1 demonstram o caráter heterogêneo do fenômeno analisado, cuja distribuição é regulada por diferentes condicionamentos, demonstrados pela descrição dos resultados obtido com o exame de associação entre a variável resposta e as variáveis preditivas consideradas para o ditongo [ei] neste estudo, visualizada nas subseções que se seguem.

### 3.1.1. Sexo

Os resultados obtidos para a variável sexo demonstram que há associação entre a monotongação de [ei] e o sexo ( $X^2 = 10,463$  (1),  $p = 0,001218$ ), com associação fraca ( $V^2 = 0.12$ ).

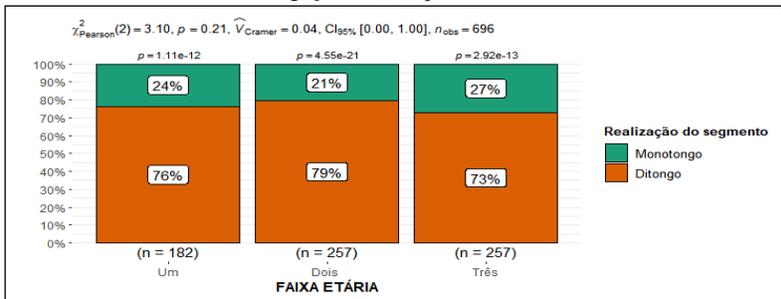


A diferença no uso da variável entres os falantes de ambos os sexos é de 19% por mulheres e 30% por homens em referência à variante monotongada, frente a 81% por mulheres e 70% por homens em referência à preservação da semivogal no ditongo [ei]. Nota-se que na comunidade de fala examinada os homens tendem a favorecer o uso do monotongo, demonstrado que as mulheres são mais conservadoras quanto aos usos linguísticos, um fato anteriormente apontado por Razky e Freitas (2012) em seus estudos. Esses resultados talvez estejam relacionados às redes sociais às quais encontram homens e mulheres na comunidade, visto que os homens tendem a participar de redes mais densas e múltiplas que as mulheres, permitindo estes se adaptarem linguisticamente a uma variada gama de situações sociolinguísticas.

### 3.1.2. Faixa etária

Os resultados obtidos com a variável em foco evidenciam que não há associação entre a monotongação de [ei] e a faixa etária ( $X^2 = 3, 1026$  (2),  $p = 0,212$ ), com associação insignificante ( $V^2 = 0.04$ ).

Gráfico 2: Monotongação de [ei] quanto à faixa etária do falante.



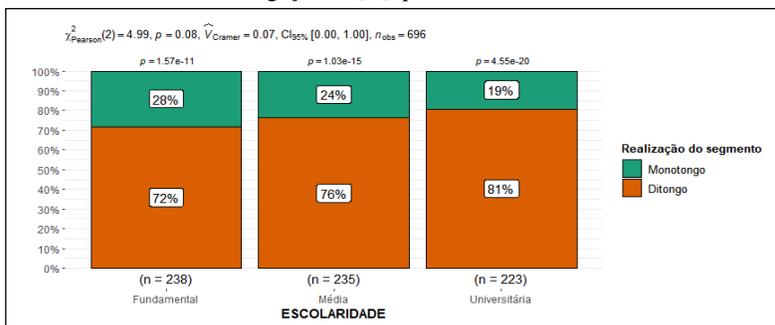
Fonte: Elaborado com dados da pesquisa.

O Gráfico 2 demonstra que os informantes da faixa etária três monotongam mais (27%) que os falantes das faixas etárias um (24%) e dois (21%) frente aos usos da variante com a preservação da semivogal em 76% para a faixa etária um, 79% para a dois e 73% para a três. Esses valores demonstram uma variação estável, pois não há associação nem diferenças significativas entre as faixas etárias. Com isso não há indícios de que a mudança esteja em progresso, um dado que se mostra contrário ao observado por Carvalho (2007).

### 3.1.3. Escolaridade

Os resultados obtidos com essa variável demonstram que não há associação entre a monotongação de [ei] e a escolaridade ( $X^2 = 4,9859 (2), p = 0,08266$ ), com associação insignificante ( $V^2 = 0.07$ ).

Gráfico 3: Monotongação de [ei] quanto à escolaridade do falante.



Fonte: Elaborado com dados da pesquisa.

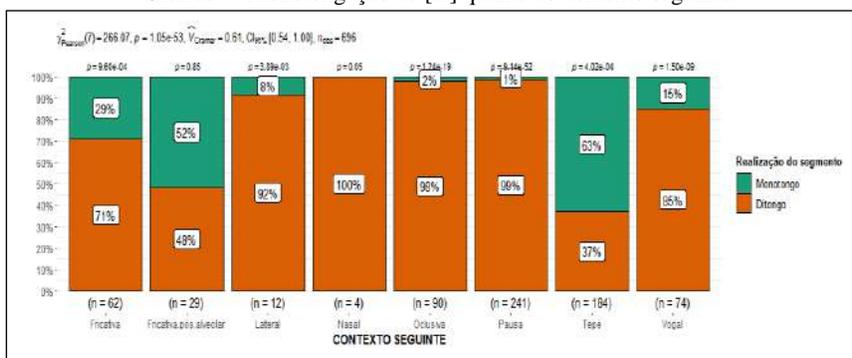
O Gráfico 3 demonstra que os percentuais são próximos tanto para a monotongação, com 28% para escolaridade fundamental, 24% para média e 19% para universitária, quanto para a preservação da semivogal, com 72%

para a escolaridade fundamental, 76% para média e 81 para universitária. Para essa variável a tendência esperada não se confirma com os testes estatísticos, no entanto, as percentagens dão indícios de que quanto mais escolarizado é o falante, mais ele tende a preservar a semivogal que compreende o ditongo [ei], e a monitorar a fala, por ser essa uma característica frequente na fala culta padrão.

### 3.1.4. Contexto seguinte

A variável em perspectiva compreende o contexto seguinte a que o ditongo e o apagamento da semivogal estão acompanhados; para esta variável consideraram-se os elementos agrupados nas categorias consoantes fricativas, fricativas pós-alveolares, laterais, nasais, oclusivas, tepes, vogais e pausa. A sua diferença é estatisticamente significativa ( $X^2 = 266,07$  (7),  $p = <2.2e-16$ ), com associação relativamente forte ( $V^2 = 0.61$ ), entre o contexto seguinte ao ditongo e a ocorrência de monotongação de [ei].

Gráfico 4: Monotongação de [ei] quanto ao contexto seguinte.



Fonte: Elaborado com dados da pesquisa.

O Gráfico 4 mostra que a tendência verificada nos estudos de Carvalho (2007), Cysne (2016) e Silveira (2019) é confirmada pelo resultado do teste estatístico. Com efeito, o tepe [r] com 63% e as fricativas pós-alveolares [ʃ, ʒ] com 52% são quem mais favorecem o apagamento do glide, seguidas das fricativas com 29%, das vogais com 15% e das laterais com 8%, todas apresentando baixos percentuais de monotongação.

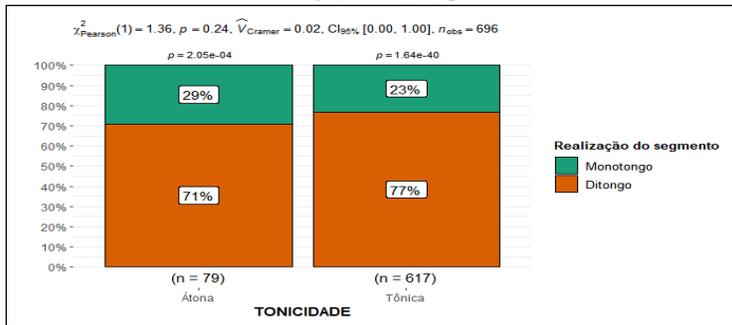
No que diz respeito as nasais, ficou nítido que elas em nada influenciam na aplicação da regra variável, de sorte que tal contexto favorece categoricamente a manutenção do ditongo (100%,  $n = 4$ ), sucedida das oclusivas (2%) e da pausa (1%), as quais também exercem pouca ou nenhuma influência na escolha da variante monotongada.

Os contextos seguintes ao ditongo que favoreceram a preservação do glide foram as fricativas (71%), as laterais (92%), as nasais (100%), as oclusivas (96%), a pausa (99%) e as vogais (85%). Nesses contextos, especificamente de oclusivas e de pausas os ditongos tendem a ser pesados e invariáveis, contribuindo para a sua preservação, conforme Bisol (2012).

### 3.1.5. Tonicidade

A variável em cena compreende a tonicidade da sílaba em que o ditongo ocorre. A sua diferença não é estatisticamente significativa ( $X^2 = 1,050$  (1),  $p = 0,305$ ), com associação fraca ( $V^2 = 0.24$ ).

Gráfico 5: Monotongação de [ei] quanto à tonicidade.



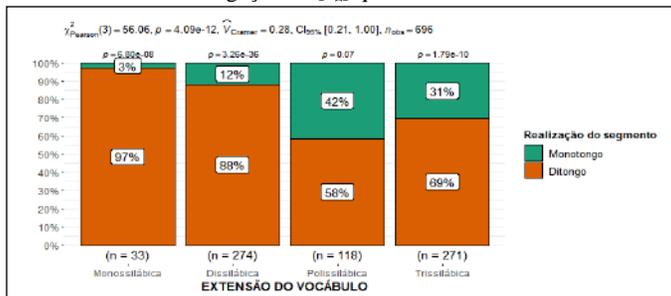
Fonte: Elaborado com dados da pesquisa.

O Gráfico 5 mostra que a tendência verificada em estudos anteriores (Cf. FREITAS, 2017; CYSNE, 2016), ainda que não haja consenso entre todos eles, não é confirmada pelo resultado do teste estatístico. Nota-se que o uso do monotongo na comunidade de fala investigada está associado a 29% dos casos em sílaba átona e 23% em sílaba tônica frente aos usos do ditongo em 71% dos casos em sílaba átona e 77% em sílaba tônica.

### 3.1.6. Extensão do vocábulo

A variável extensão do vocábulo diz respeito ao número de sílabas da palavra que comporta o ditongo [ei]. A sua diferença é estatisticamente significativa ( $X^2 = 56,056$  (3),  $p = 4.087e-12$ ), com associação fraca ( $V^2 = 0.28$ ).

Gráfico 6: Monotongação de [eɪ] quanto à extensão do vocábulo.



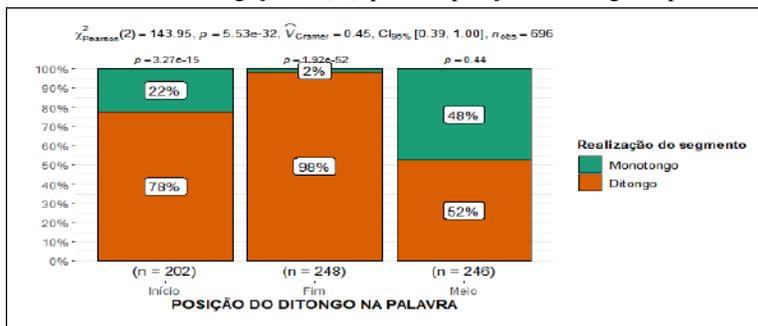
Fonte: Elaborado com dados da pesquisa.

O Gráfico 6 exibe um percentual de 3% de monotongos localizados em palavras monossilábicas, 12% em dissilábicas, 31% em trissilábicas e 42% em polissilábicas. Já para os contextos em que o ditongo é mantido, notam-se percentagens que decrescem de 97%, passando por 88%, 69% e, por fim, 58%, na medida em que a extensão do vocábulo aumenta. Diante disso, vê-se que a tendência de que vocábulos com maior extensão favoreçam o uso do monotongo é confirmada com os dados desta investigação, assim como nos resultados de Silveira (2019), Freitas (2017) e Cysne (2016).

### 3.1.7. Posição do ditongo na palavra

Essa variável caracteriza-se pela posição que o ditongo [ei] ocupa na palavra. A sua diferença é estatisticamente significativa ( $X^2 = 143,95$  (2),  $p = 2.2e-16$ ), com associação relativamente forte ( $V^2 = 0.45$ ).

Gráfico 7: Monotongação de [ei] quanto à posição do ditongo na palavra.



Fonte: Elaborado com dados da pesquisa.

O Gráfico 7 apresenta percentagens de 48% para monotongos em posição medial de palavras, 22% inicial e 2% final, no mesmo tempo em que exibe percentagens de 78% quando a manutenção do ditongo se localiza em

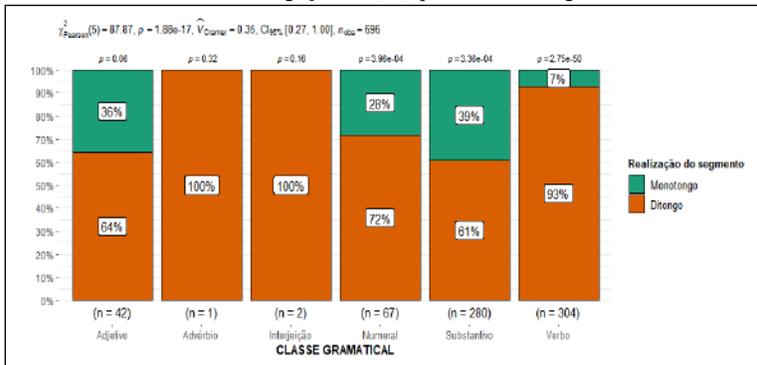
início de palavras, seguidas de 52% para meio de palavras e 98% em posição final de palavras.

A tendência para a variável em foco se confirma (Silveira 2019), dado que se esperava que em posição final de palavras a manutenção da semivogal fosse favorecida, por ser um contexto em que o ditongo é compreendido como pesado.

### 3.1.8. Classe gramatical

A variável classe gramatical da palavra compreende o contexto, onde se localiza o ditongo [ei]. A sua diferença é estatisticamente significativa ( $X^2 = 87,873$  (5),  $p = 2.2e-16$ ), com associação moderada ( $V^2 = 0.35$ ).

Gráfico 8: Monotongação de [ei] quanto à classe gramatical.

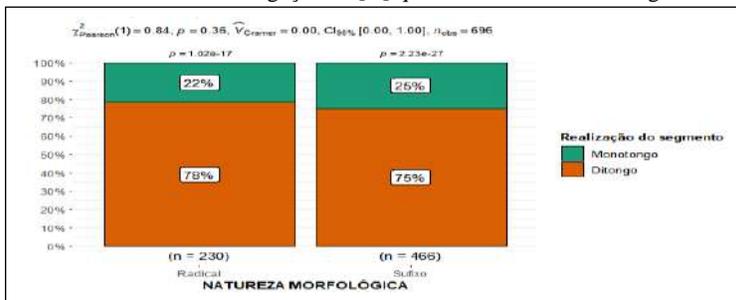


O Gráfico 8 mostra que os substantivos apresentam percentagens de 39% para a monotongação, seguidos pelos adjetivos com 36%, os numerais com 28% e os verbos com 7%, no tempo em que todas as classes de palavras favorecem a manutenção da semivogal em [ei], demonstrando que a comunidade de fala investigada, não atender a tendência verificada em estudos prévios, assim como nos estudos de Cysne (2016).

### 3.1.9. Natureza morfológica

No que concerne essa variável, ela controla a presença do ditongo ora no sufixo ou na raiz que constituem a palavra. A sua diferença não é estatisticamente significativa ( $X^2 = 0,67853$  (1),  $p = 0,4101$ ), com associação insignificante ( $V^2 = 0.00$ ).

Gráfico 9: Monotongação de [ei] quanto à natureza morfológica.



Fonte: Elaborado com dados da pesquisa.

O Gráfico 9 mostra que as palavras que carregam consigo o monotongo no radical apresentam um percentual de 22% frente a 25% nos prefixos, no momento em que a presença da semivogal que caracteriza o ditongo [ei] se encontra em 78% dos casos em que o ditongo está no radical e 75% no sufixo. A variável controlada não permitiu a verificação da tendência esperada para a comunidade de fala Lagoa do Dionísio. Esperava-se que os dados obtidos confirmassem o proposto por Toledo (2011) e por Cabreira (1996) que observaram que o radical condiciona a regra e favorece o apagamento do glide.

#### 4. Conclusão

Este trabalho objetivou estudar a realização da monotongação do ditongo decrescente oral [ei] na fala espontânea de moradores da comunidade de Lagoa do Dionísio, verificando quais fatores sociais e linguísticos restringiam o uso variável do fenômeno examinado com este estudo.

Com os resultados obtidos foi possível observar que o fenômeno na comunidade de fala em foco é condicionado tanto por fatores de ordem social, quanto por fatores de ordem linguística. No que diz respeito aos fatores sociais, o sexo foi a única variável que mostrou uma distribuição estatisticamente significativa, confirmando o que já fora apontado por Razky e Freitas (2012). Já para os fatores linguísticos, as variáveis que mostraram uma distribuição estatisticamente significativa foram o contexto seguinte, a extensão do vocábulo, a posição do ditongo na palavra e a classe gramatical. Esses resultados correlacionam-se com as evidências encontradas por Silveira (2019), Freitas (2017) e Cysne (2016).

Observou-se com o estudo empreendido que o fenômeno estudado se encontra em um processo de variação estável na comunidade de lagoa do Dionísio, demonstrando que nem todas as tendências observadas com estudos prévios foram confirmadas com esta presente investigação.

Em suma, espera-se que este estudo possa contribuir para a descrição da variedade do português falado em Ibitiara, notadamente de seu distrito Lagoa do Dionísio, e, em larga escala, para o PB. Destarte, objetiva-se, em estudos posteriores, examinar o comportamento variável do fenômeno estudado em um corpus mais robusto, representativo da comunidade em foco, com o propósito de divulgar e conhecer melhor a realidade sociolinguística desse povoamento, erigido no interior do estado da Bahia e que inova, com este texto, ao propor sua primeira fotografia sociolinguística.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BISOL, Leda. Ditongos derivados: um adendo. In: LEE, S.H. (Org.). *Vogais além de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012. Disponível em: <http://http://www.letras.ufmg.br/site/elivros.asp>. Acesso em: 8 maio. 2023.

CABREIRA, Sílvio Henrique. *A monotongação dos ditongos orais decrescentes em Curitiba, Florianópolis e Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

CARVALHO, Solange Carlos de. *Estudo variável do apagamento dos ditongos decrescentes orais em falares do Recife*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras, Recife, 2007. 104f.

CYSNE, Marcus Rodney Portela. *A monotongação do ditongo /ej/ no falar popular de Fortaleza*. Dissertação (mestrado acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2016. 102f.

EQUIPE RSTUDIO. *RStudio: Desenvolvimento Integrado para R*. RStudio, PBC, Boston, MA, 2020. Disponível em: <http://www.rstudio.com/>.

FERREIRA, Lurdes. Ditongos crescentes: um conceito fonológico ou fonético?. *Letras de Hoje*, v. 49, n. 1, p. 28-35, Porto Alegre, jan./mar. 2014

FREITAG, Raquel Meister. Ko. *Teste de hipóteses e valores de significância*. 2020. Disponível em: <https://rkofreitag.github.io/Pvalor.html/>. Acesso em: 15 maio. 2023.

FREITAS, Bruna Faria Campos de. *Estudo da monotongação dos ditongos orais decrescentes na fala Uberabense*. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2017. 76f.

LEE, Dong Kyu. Alternatives to P value: confidence interval and effect size. *Korean Journal of Anesthesiology*, v. 69, n. 6, December, 2016.

NUNES, Joaquim J. *Compêndio de gramática histórica*. Lisboa: Livraria Cássica, 1951.

PAIVA, Maria da Conceição Auxiliadora de. Supressão das semivogais nos ditongos decrescentes. In: OLIVEIRA E SILVA, G.; SCHERRE, M.M.P. (Orgs). *Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996a.

\_\_\_\_\_. Atuação das variáveis sociais na supressão das semivogais anteriores nos ditongos decrescentes. In: OLIVEIRA E SILVA, G.M. de; SCHERRE, M.M.P. (Orgs). *Padrões sociolinguísticos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996b.

R CORE TEAM. R: A language and environment for statistical computing. *R Foundation for Statistical Computing*, Vienna, Austria. Disponível em: <https://www.R-project.org/>. 2021.

RAZKY, Abdelhak; FARIAS, Maria Adelina Rodrigues de. A Distribuição Do Ditongo <Ej> No Estado Do Pará. In: CARDOSO, S.A e M.; MOTA, J.A.; PAIM, M.M.T. (Orgs). *Documentos 3: projeto atlas linguístico do Brasil*. Salvador: Vento Leste, 2012. p, 95-108.

SILVEIRA, Luciana Morales da. Monotongação em uso no português do sul do Brasil. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2019. 146f.

WEINREICH, U; LABOV, W.; HERZOG, M. Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística. Trad. de Marcos Bagno; Revisão técnica de Carlos Alberto Faraco; posfácio de Maria da Conceição Paiva e Maria Eugênia L. Duarte. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

**“A GENTE VARIA OU NÓS VARIAMOS?” A CONCORDÂNCIA  
VERBAL COM A PRIMEIRA PESSOA DO PLURAL  
NA FALA SEABRENSE**

*Julienne de Souza Viana* (UNEB)

[julieneviana108@gmail.com](mailto:julieneviana108@gmail.com)

*Letícia Souza Silva* (UNEB)

[leticiaaaaa.souza@gmail.com](mailto:leticiaaaaa.souza@gmail.com)

*Elias de Souza Santos* (UNEB)

[elias40\\_d@hotmail.com](mailto:elias40_d@hotmail.com)

**RESUMO**

Objetivaram-se, com esta investigação, baseada no modelo teórico de estudo da mudança linguística (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]) e, prontamente, no componente gramatical advindo do conjunto de teorias funcionalistas que predizem que o uso da língua guia o sistema linguístico (HALLIDAY, 1974; DIK, 1978; NEVES, 1994, entre outros), descrever e analisar os fenômenos da alternância dos pronomes *nós/a gente* e da aplicação da concordância verbal de primeira pessoa do plural na fala dos moradores de Seabra, município brasileiro do estado da Bahia. A fim de testar a distribuição da variável dependente em função das variáveis independentes linguísticas e não linguísticas controladas, extraíram-se as ocorrências, dos fenômenos analisados, de 18 (dezoito) entrevistas sociolinguísticas, pertencentes ao acervo do Projeto “Se abra à Chapada: coletando, explorando e mapeando dados sociolinguísticos”, as quais foram submetidas a testes estatísticos de associação: o de qui-quadrado (de *Pearson*) e o de  $V^2$  (de *Crámer*). Os resultados obtidos indicam que as variáveis independentes sexo, faixa etária, escolaridade, preenchimento do sujeito, saliência fônica e paralelismo linguístico apresentam correlação com a variável dependente, cuja associação vai de insignificante à relativamente forte.

**Palavras-chave:**

Varição. Concordância verbal. Pronomes sujeito.

**ABSTRACT**

The aim of this investigation was based on the theoretical model for the study of linguistic change (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]) and, promptly, on the grammatical component arising from the set of functionalist theories that predict that the use of language guides the linguistic system (HALLIDAY, 1974; DIK, 1978; NEVES, 1994, among others), describes and analyzes the phenomena of the alternation of pronouns *nós/a gente* and the application of first-person plural verbal agreement in the speech of residents of Seabra, Brazilian municipality in the state of Bahia. In order to test the distribution of the dependent variable as a function of the controlled linguistic and non-linguistic independent variables, the occurrences of the analyzed phenomena were extracted from 18 (eighteen) sociolinguistic interviews, belonging to the collection of the Project *Se abra à Chapada: coletando, explorando e mapeando dados sociolinguísticos*, which were subjected to statistical association tests: chi-square (*Pearson*) and  $V^2$  (*Crámer*). The results obtained indicate that the independent variables gender, age group, education, subject completion, phonic salience and linguistic parallelism present

**a correlation with the dependent variable, whose association ranges from insignificant to relatively strong.**

**Keywords:**

**Variation. Subject pronouns. Verbal agreement.**

## **1. Introdução**

Trata-se, neste estudo, do comportamento variável da alternância dos pronomes *nós* e *a gente* e da aplicação da concordância verbal de primeira pessoa do plural, como ilustrado em (1) e (2):

(1) Todos **nós** somos inteligentes, mais não basta a inteligência. **Nós** temos que ser inteligentes e sabidos (JMA-M2u).

(2) **A gente** orienta nas atividades. Os meninos chegam aqui, **a gente** orienta, sabe? ØOrienta trabalho, Øorienta atividade (JRS-F3u).

O uso da primeira pessoa do plural do paradigma pronominal da língua portuguesa, na América e na África, para citar, pode ser realizado através da forma *nós* ou da forma *a gente*, que compunha, inicialmente, um sintagma nominal (SN), cuja formação era estabelecida por um artigo e por um nome, significando “o povo de um país, comarca ou cidade” (LOPES, 2003, p. 9).

Nos dias que se seguem o *a gente* é expresso pelos brasileiros, sem consciência de que, primeiramente, tal estrutura era caracterizada como um SN, como resultado de um processo de gramaticalização, isto é, de um “(...) processo de mudança linguística unidirecional, segundo o qual itens lexicais e construções sintáticas, em determinados contextos, passam a assumir funções gramaticais e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais” (MARTELOTTA, 2011, p. 92).

Seguindo o processo de gramaticalização, o elemento deixa de participar, ou melhor dito, de operar no nível representacional, para atuar no nível interpessoal. Ou seja, os elementos gramaticalizados passam a fazer referência a funções gramaticais, funcionais e interacionais, refletindo o processo de produção do texto em distintos contextos de uso, deixando de fazer alusão a dados mais objetivos relacionados ao mundo biossocial, conforme afirma Martelotta (2011).

No que diz respeito à variável linguística em cena, as variedades do português brasileiro (PB) têm exibido uma frequência de uso da forma inovadora *a gente* superior à que se observa para a variante conservadora *nós*, em um cenário em que ambas as formas convivem sem polarização explícita,

reforçando a ideia de que essa mudança tem se implementado sem estigma, cujas formas não apresentam prestígio uma mais que outra.

É nesse quadro que se evolui o objetivo aqui proposto, o de descrever e analisar os fenômenos da alternância dos pronomes *nós/a gente* e da aplicação da concordância verbal de primeira pessoa do plural na fala dos moradores de Seabra, município brasileiro do estado da Bahia, plasmado nos fundamentos do modelo teórico-metodológico de estudo da mudança linguística (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]) e no componente gramatical advindo do conjunto de teorias funcionalistas (HALLIDAY, 1974; DIK, 1978; NEVES, 1994, *inter alia*).

A fim de apresentar os achados obtidos com essas proposições, foram expostos nas seções seguintes: 1) uma revisão sistemática acerca dos fenômenos estudados em diversas variedades do PB; 2) seguida dos pressupostos teórico-metodológicos que guiaram os objetivos desta investigação; 3) e dos resultados alcançados com a análise quantitativa dos dados e sua interpretação, a que se segue a conclusão.

## 2. *Explorando a temática*

Diversos estudos foram realizados no Brasil acerca da alternância dos pronomes *nós* e *a gente* (OMENA, 1986, 2003; OMENA; BRAGA, 1996; SEARA, 2000; LOPES, 2001, 2003; ZILLES, 2005; COELHO, 2006; MENDONÇA, 2010; TAMANINE, 2010; RUBIO, 2012; MATTOS, 2013; FOEGER, 2014; VIANNA; LOPES, 2015; entre outros). Tal alternância, conforme Rubio e Gonçalves (2012), talvez seja, dos fenômenos variáveis no PB, o que mais ofereça sinais de encaixamento na matriz social, de sorte que se faz presente em todos os âmbitos sociais de diversas variedades do português falado no país, o que representa um notável feito no que diz respeito a sua aceitação e implementação.

Os estudos prévios têm demonstrado que a forma inovadora *a gente*, em diversas regiões dialetais do Brasil, predomina sobre a forma conservadora *nós*, não recebendo, das gramáticas tradicionais, um tratamento adequado, visto que elas, consoante Vianna (2006, p. 166, grifos do autor), “(...) incluem apenas o *nós* no quadro dos pronomes retos, reservando à forma *a gente* um *status* indefinido: ora classificam-na como pronome pessoal, ora como forma de tratamento”. No entanto, a alternância entre essas variantes não chega a uma polarização explícita, uma sendo prestigiada e a outra não (Cf. FOEGER, 2014).

Omena (1986), em estudo pioneiro, analisou a referência variável da primeira pessoa do discurso no plural em corpus que compõe o Projeto Cen-

so da Variação Linguística do Estado do Rio de Janeiro (CENSO) e encontrou um percentual médio de 69% de uso da variante *a gente*, na fala carioca, frente a 31% de uso da variante *nós*, cujo percentual de concordância com a primeira forma foi de 96% e com a segunda forma de 97%. Na mesma direção, Mendonça (2010), no falar de Vitória/ES, verificou uma frequência de 70,8% de uso do *a gente* e de 29,2% do *nós*, com 15 registros de concordância para cada uma das duas variantes, 15 de *nós/Ø* e 15 de *a gente/-mos*. Rubio (2012) em amostra do banco de dados Iboruna obteve uma proporção de 73,8% de uso do *a gente* com concordância de 94% e de 26,2% do *nós* com concordância de 85,5% no falar do interior paulista. Mattos (2013) investigou o fenômeno em dados de fala extraídos de 55 entrevistas realizadas com goianos e atingiu um percentual de *a gente* de 77% e concordância de 97% ante 23% de *nós* e concordância de 75%.

Estudos como o de Lopes (2003) e o de Foeger (2014) apresentaram certo equilíbrio na distribuição das variantes, cuja diferença entre as demais variedades do PB pode estar no fenômeno da concordância verbal, como aponta Foeger (2014, p. 97) para o falar rural leopodinense, que se se tiram “(...) os casos de *nós* sem concordância, a frequência geral da forma inovadora sobe para 68,6%”, um índice bem próximo da variedade colocada em contraste pela autora, a fala de Vitória-ES. Quanto ao estudo de Lopes (2003), não é possível inferir tal proposição, visto que não é possível encontrar registros acerca da concordância com o pronome *nós*, apenas com o pronome *a gente*, quando da informação extraída do texto elaborado pela autora que diz: “por nosso corpus ser constituído apenas de entrevistas de falantes cultos, não houve, em nossos dados, ocorrências de *a gente* com verbos na primeira pessoa do plural” (LOPES, 2003, p. 125).

O alto percentual de uso do *a gente* reflete nos resultados quanto às restrições linguísticas e não linguísticas envolvidas no processo. Muitas foram as variáveis de natureza estrutural que se mostraram significativas nos estudos revisados para ratificar essa alta frequência de uso da variante em perspectiva em todos os contextos linguísticos e sociais. A variável preenchimento do sujeito (Cf. OMENA, 1986; LOPES, 2003; MENDONÇA, 2010; FOEGER, 2014), por exemplo, em que na posição de sujeito, as variantes *nós* e *a gente* podem aparecer tanto preenchidas, concretamente enunciadas, quanto não preenchidas, subtendidas, mostrou-se significativa, cujos resultados apontam o fator sujeito pronominal preenchido como favorecedor do *a gente*.

A variável saliência fônica, que diz respeito a uma gradação na diferença fônica entre as formas verbais de terceira pessoa do singular (3PS) e a primeira pessoa do plural (1PP), foi controlada por várias pesquisas em distintas comunidades de fala brasileiras (Cf. OMENA, 1986; NARO; GÖRS-

KI; FERNANDES, 1999; RUBIO, 2012; LIMA; ALVES, 2020), confirmando uma convergência quanto aos resultados obtidos, pois apontaram que a variante *a gente* está relacionada a graus com menores saliências fônicas entre as formas verbais 3PS e 1PP, ou seja, o maior nível de saliência fônica leva à variante *nós* e o menor nível leva à variante *a gente*.

O paralelismo linguístico, que compreende “a repetição das variantes de uma mesma variável dependente no discurso” (SCHERRE, 1998, p. 30), tem indicado, em estudos precedentes (Cf. OMENA, 1986; MENDONÇA, 2010; RUBIO, 2012), que a forma antecedente exerce influência na escolha do falante. Dito em outras palavras, “fazendo com que, em uma sequência discursiva, haja tendência à repetição da forma originária (...)”, se a variante empregada for o *nós* ou *a gente*, cada uma, à sua vez, se repetirá, mantendo o paralelismo até o final do seu turno de fala. Ressalta-se, apesar disso, que nem sempre o paralelismo é mantido, dado que o falante pode iniciar seu momento de fala com o *nós* e depois mudar para o *a gente*, ou mesmo realizar uma das formas isoladamente.

As variáveis de natureza social têm apresentado divergências quanto aos resultados encontrados. Estudos, de um lado, como o de Omena (1986) e Rubio (2012) não demonstraram diferenças significativas de usos das formas de expressão de primeira pessoa do plural entre homens e mulheres. Por outro lado, as pesquisas de Mendonça (2010) e Tamanine (2010) vêm apresentando comportamentos opostos, dado que as mulheres têm sido as propagadoras da implementação do *a gente*. Quanto à faixa etária, estudos anteriores (Cf. OMENA, 1986; LOPES, 2003; MENDONÇA, 2010; TAMANINE, 2010; RUBIO, 2012) apontam que a forma inovadora, o *a gente*, é que apresenta maior uso pelos falantes mais jovens, ao passo que a forma conservadora *nós* é favorecida pelos falantes mais velhos, evento este que, consoante Foeger (2014, p. 93), “(...) se configura em indício de mudança em progresso”.

A variável escolaridade tem exibido certas peculiaridades quanto aos resultados obtidos, evidenciando que os falantes que possuem baixo nível de escolaridade usam menos o *a gente* do que os falantes mais escolarizados, a exemplo da pesquisa de Tamanine (2010). Vale destacar que “não é possível prever o peso que a escolaridade tem no uso de uma forma como ‘a gente’ utilizada em lugar de ‘nós’, uma vez que nenhuma das formas é estigmatizada no uso diário” (MENDES, 2003, p. 137), logo, a interferência da escolaridade no uso alternante entre o *nós* e o *a gente*, segundo Tamanine (2010), é preciso ser discutida de maneira mais aprofundada, de sorte que a variante inovadora não é tomada como objeto de estudo no ambiente escolar e, à vista disso, as formas em variação podem ocorrer de maneira livre, sem que haja pressão associada à estigmatização.

Diante desses indicadores, pode-se dizer que os usos das variantes *nós/a gente* e *-mos/Ø* tratam-se de um forte indício de mudança em progresso, fazendo-se presentes em todas as esferas sociais em que se fala o português no país, representando evidentes acontecimentos em relação a suas aceitações e implementações, como já anotado com Rubio e Gonçalves (2012), no início desta seção. Com efeito, feitas as considerações acerca da revisão sistemática de estudos sobre a temática da aplicação verbal junto à primeira pessoa do plural, explicitam-se, na póstera seção, as outras etapas deste estudo.

### 3. Fundamentos teórico-metodológicos

Este estudo tem como objetos a descrição e análise, a alternância dos pronomes *nós/a gente* e a aplicação da concordância verbal de primeira pessoa do plural na fala dos moradores de Seabra, município brasileiro do estado da Bahia, baseando-se no modelo teórico de estudo da mudança linguística (Cf. WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]) e, prontamente, no componente gramatical advindo do conjunto de teorias funcionalistas que predizem que o uso da língua guia o sistema linguístico (Cf. HALLIDAY, 1974; DIK, 1978; NEVES, 1994; entre outros).

Nesse universo, a Sociolinguística se fundamenta no uso real da língua, tendo em conta o seu caráter inerentemente heterogêneo, ordenado e passível de sistematização, fato que a faz aproximar-se do Funcionalismo de Praga. Logo, a preocupação destes dois paradigmas é, então, com o modo como a língua é usada no ato comunicativo, ou seja, com o que é dito ou escrito, de sorte que “toda forma de interação comunicativa efetiva desdobra-se em algum contexto de uso”, sendo esse uso responsável pela orientação do sistema linguístico (Cf. HALLIDAY, 1974, p. 44).

Isto posto e reconhecido, tendo em vista a assertiva de que “nem toda variabilidade e heterogeneidade na estrutura linguística implica mudança; mas toda mudança implica variabilidade e heterogeneidade” (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968], p. 126), acarretou na produção deste estudo, com o qual se buscou investigar, através do exame dos diversos fatores linguísticos e não linguísticos, se os usos das variantes *nós/a gente* e *-mos/Ø*, na comunidade de fala seabrense se trata de variação estável ou de mudança em curso (também concebida como mudança em progresso).

A amostra examinada, nesta pesquisa, integra o acervo do Projeto “Se abra à Chapada: coletando, explorando e mapeando dados sociolinguísticos” (SANTOS, 2018-2023), constituída por entrevistas sociolinguísticas, com duração média de 1h, realizadas com moradores de Seabra, município brasi-

leiro do estado da Bahia, Brasil, cuja ocupação se deu em meados do século XVIII, quando floresciam as minas de extração aurífera em Jacobina e Rio de Contas. É junto a esse cenário que Seabra começa a se constituir, com o *status* de povoamento de Cochó do Pega, isto é, de núcleo, distante da sede Vila Campestre, “tendo florescido após a construção da ponte de madeira sobre o rio Cochó, fruto da estrada imperial” (ROLO, 2010, p. 97). Nas margens do rio, eis que surgem diversas casas de palha e taipa construídas por aventureiros e que abrigavam tropeiros e garimpeiros, atraídos pelas divulgações da presença de ouro e diamante em Rio de Contas.

Com a instabilidade política da vila campestre, em 27 de agosto de 1915, Cochó do Pega passa a ser a sede, com a publicação da Lei Estadual nº 1.126-A. “No ano de 1931, a cidade de Doutor Seabra teve o seu topônimo simplificado para Seabra, por força dos Decretos estaduais nº 7455 de 23 de junho e 7.479 de 8 de julho do mesmo ano” (ROLO, 2010, p. 97). Hoje Seabra é um município bastante conhecido no cenário regional por sua variedade de serviços, por suas atividades econômicas e por sediar alguns órgãos estaduais e federais, hospital regional, policlínicas, universidades privadas e pública estadual, um instituto de ensino federal, escolas privadas e públicas estaduais e municipais.

A amostra constituída para a comunidade em foco foi estratificada quanto ao sexo (Feminino e Masculino), a faixa etária (Um: 18 a 33; Dois: 34 a 48; Três: 50+ anos) e escolaridade (Fundamental, Média e Universitária) dos falantes. Para esta pesquisa, foram selecionadas 18 entrevistas, a fim de descrever e analisar os fenômenos da alternância dos pronomes *nós/a gente* e da aplicação da concordância verbal de primeira pessoa do plural, como já anotado nesta seção. Com esse objetivo, foram controladas 6 (seis) variáveis independentes, três sociais, as mesmas inclusas na estratificação da amostra, e três linguísticas, descritas a seguir.

**I) Preenchimento do sujeito** – diz respeito à explicitude do sujeito, ora enunciado, em (3), ora subtendido, em (4);

(3) Eu era mais novo, muito... muito mais novo, então, ela disse que: “óia nóis vamo lá pá rua, a casa fica lá”, aí nóis viemo lá pá rua (JMA-M3u).

(4) Era uma escola boa, espaçosa, porque era uma escola também estadual e municipalizou, mas era estadual. Ôtínhamos profissionais formados. Já com o ensino médio na época, né? (VMA-M3f).

**II) Saliência fônica** – compreende a diferença de material fônico na oposição singular/plural dos verbos analisados, a exemplo de (5), (6) e (7), oposição menos saliente e, (8), (9) e (10), oposição mais saliente.

(5) Era uma época, assim, de liberdade mesmo, é tanto como falei que era uma época que a gente frequentava/(frequentávamos) os rios de Seabra (JAA-M2m).

(6) Eles tinha uma preocupação para a gente estudar/(estudarmos) (GVS-M3m).

(7) Desde que começa a noite e a gente tem que vim embora, mais é nesse local que a gente fica/(ficamos) (MJS-F2f).

(8) “Cê soube?”. Quando a gente está/(estamos) fora daqui e alguém liga pra gente “você soube?” (JRS-F3u).

(9) No dia que a gente foi/(fomos) eu tava em Minas Gerais (JRS-F3u).

(10) Ainda mais nós (é)/somos brasileiros, né? A gente aceita tudo e a gente acha que somos, né? (JRS-F3u).

**III) Paralelismo linguístico** – remete a repetição das formas de uma mesma variável no discurso, em (11) e (12), incluindo, também, a primeira de uma série, podendo ela ser isolada, isto é, ocorrência única, em (13).

(11) Não, a gente costuma reunir, assim, os amigos, é... não, assim, os amigos da rua a gente reuni, assim, amigos que tem, assim, mais um pouco de... de parentesco, mais ai a gente já vai pu sitio, né? (MJS-F2f).

(12) O ônibus parava, eu cheguei me dê uma pinguinha aí, o cara me deu a pinga, eu disse: “oh os minuni ocêis não vão tomá uma pinguinha, não? dois, nóis toma, rapaiz, parece que nóis foi criado junto, não faltô mais nada, e é assim (VMA-M3f).

(13) É que a gente teim uma moda de dizer: “aquela casa quatro água” (VMA-M3f).

Após segmentados, quanto às variáveis sociais e linguísticas, os dados foram tabulados em uma planilha de excel (.csv) e submetidos à uma análise descritiva e inferencial com o auxílio da linguagem de programação R (R CORE TEAM, 2020), notadamente, através de uma de suas interfaces, o Rstudio (EQUIPE RSTUDIO, 2020).

A fim de testar a distribuição da variável dependente, em detrimento das variáveis independentes, foram utilizados os testes estatísticos de associação *qui-quadrado de Pearson* ( $\chi^2$ ), com a função *chisq.test*, no Rstudio, cujo limite assumido para a hipótese nula foi de  $\alpha = 0.05$ , em que “[n]a comparação entre o p-valor obtido no teste e o valor de  $\alpha$  assumido, se: p-valor obtido for menor que o valor de  $\alpha$ , rejeitamos a hipótese nula; p-valor obtido for maior ou igual ao valor de  $\alpha$ , falhamos em rejeitar a hipótese nula”

(FREITAG, 2020), e  $V^2$  de Crámer, no qual os resultados vão de 0 a 1: associação entre: 0.0-0.10 é insignificante; 0.10-0.20 é fraca; 0.20-0.40 é moderada; 0.40-0.60 é relativamente forte; 0.60-0.80 é forte; e 0.80-1.00 é muito forte (LEE, 2005, p. 555).

Apresentados os pressupostos teórico-metodológicos investidos na investigação, a seguir, apresentam-se a descrição percentual de uso de *nós* e *a gente* por contexto sujeito/verbo, seguida das testagens de associação do fenômeno com as variáveis independentes controladas, nos dados do português vernacular falado no município de Seabra, Bahia, Brasil.

#### 4. Análise e interpretação dos resultados

Na amostra linguística do português seabrense aqui analisada, a proporção de uso do *a gente* como pronomes de primeira pessoa do plural atinge uma cifra de um pouco mais de 1/3 (um terço) do total de ocorrências (83%, n = 503) com concordância de (93%, n = 468), frente a 17% de uso do *nós* com concordância de (64%, n = 65), como se pode observar na Tabela 1.

Tabela 1: Distribuição geral das variantes.

Pronome	N.Oc./Total	%	Concordância	N.Oc./Total	%
<i>A gente</i>	503/604	83	<i>A gente -mos</i>	35/503	7
			<i>A gente Ø</i>	468/503	93
<i>Nós</i>	101/604	17	<i>Nós -mos</i>	65/101	64
			<i>Nós Ø</i>	36/101	36

Fonte: Elaborada com dados da pesquisa.

Esse alto índice de *a gente* na fala vernácula seabrense supera o que os estudos revisados verificaram para as respectivas amostras pesquisadas, representativas de diferentes variedades do português falado no Brasil, conforme dados exibidos na Tabela 2.

Tabela 2: Frequências de *nós* e *a gente* verificadas em estudos prévios.

Estudos	Variantes	Frequência
Omena (1986) – Rio de Janeiro/RJ	<i>A gente</i>	69%
	<i>Nós</i>	31%
Lopes (2003) – Rio de Janeiro/RJ	<i>A gente</i>	56%
	<i>Nós</i>	44%
Mendonça (2010) – Vitória/ES	<i>A gente</i>	70,8%
	<i>Nós</i>	29,2%
Tamanine (2010) – Curitiba/PR	<i>A gente</i>	54%
	<i>Nós</i>	46%
Rubio (2012) – São Paulo/SP	<i>A gente</i>	73,8%

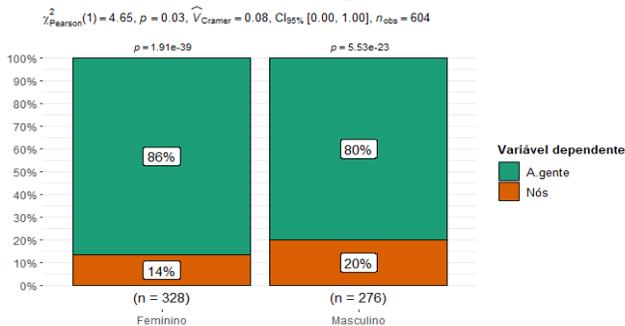
	<i>Nós</i>	26,2%
Mattos (2013) – Góias/GO	<i>A gente</i>	77%
	<i>Nós</i>	23%
Foeger (2014) – St. Leopodina/ES	<i>A gente</i>	53,9%
	<i>Nós</i>	46,1%

Fonte: Elaborada com dados da pesquisa.

Na análise quantitativa dos usos de *nós/a gente* e *mos/Ø* no português falado em Seabra (BA), cujos resultados são exibidos a seguir, buscou-se verificar a distribuição da variável dependente em função da variável independente, confirmando ou não tendências apontadas pelos estudos revisados.

Há estudos como o de Omena (1986) e Rubio (2012) que não têm demonstrado diferenças significativas quanto aos usos das formas *nós/a gente* entre homens e mulheres. No entanto, Mendonça (2010) e Tamanine (2010) observou uma realidade oposta em seus respectivos trabalhos, para os quais as mulheres têm sido as difusoras da implementação do *a gente*. Isto posto, tomou-se como hipótese, para a comunidade de fala examinada, que a variante inovadora será favorecida pelas mulheres, um fato que se constata com o Gráfico 1.

Gráfico 1: Usos de *nós/a gente* quanto ao sexo dos falantes.



Fonte: Elaborado com dados da pesquisa.

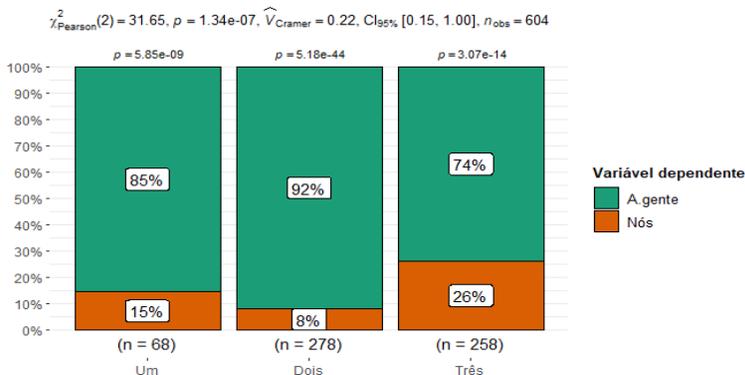
O gráfico 1 mostra que a hipótese levantada se confirma, dado que a forma *a gente* apresentou um percentual maior de uso pelas mulheres (86%,  $n = 283$ ), em oposição ao sexo masculino, com um percentual de uso um pouco menor (80%,  $n = 220$ ). Tal diferença é estatisticamente significativa ( $X^2 = 4,65(1), p = 0,03$ ), com associação insignificante ( $V^2 = 0,08$ ), conforme escala apresentada por Lee (2005). Esse resultado refuta a ideia de que “as mulheres usam menos formas estigmatizadas do que os homens e são mais sensíveis do que os homens ao padrão de prestígio” (LABOV, 2008, p. 281), uma vez que, conforme Foeger (2014), no caso da alternância pronominal no PB, não se observa uma polarização explícita entre forma de prestígio e forma não prestigiada, fato que valida os resultados encontrados com

essa pesquisa e com as de Mendonça (2010), Tamanine (2010), Mattos (2013) e Foeger (2014).

Ademais, tal resultado ajuda a pensar no *a gente* como uma forma menos marcada, no sentido de ser mais saliente nas variedades do PB. Logo, se se considerar o princípio da marcação em relação ao papel do gênero (sexo) na variação e mudança linguística, como apontam Scherre e Yacovenco (2011, p. 139), “em configurações menos marcadas – e não necessariamente mais prestigiadas – as mulheres estão à frente na variação e na mudança”.

Pesquisas em diversas comunidades de fala brasileiras, a exemplo de Vitória-ES (MENDONÇA, 2010) e Rio de Janeiro-RJ (OMENA, 1986; LOPES, 2003), apontam para um maior uso do *a gente* entre os falantes jovens ante ao *nós*, forma favorecida pelos mais velhos. À face disso, a hipótese alçada para essa variável é a de que os falantes jovens favorecem o uso da forma inovadora (Gráfico 2).

Gráfico 2: Usos de *nós/a gente* quanto à faixa etária dos falantes.



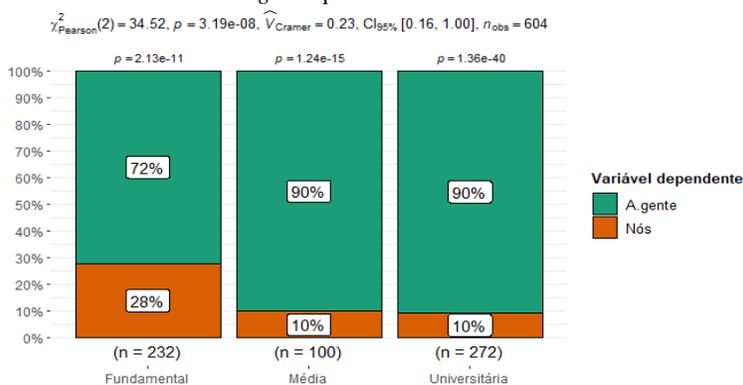
Fonte: Elaborado com dados da pesquisa.

O Gráfico 2 mostra que a hipótese não se confirma totalmente, de modo que a faixa etária dois é a que mais favorece a forma inovadora, em (92%,  $n = 255$ ), seguida das faixas etárias um, com (85%,  $n = 58$ ), e a três com (74%,  $n = 190$ ). Nota-se que a diferença é estatisticamente significativa ( $X^2 = 31,65(2), p = 1,34e-07$ ), com associação moderada ( $V_2 = 0,22$ ). Esses resultados parecem apontar para outra direção se comparados com aqueles encontrados por Mendonça (2010), Omena (1986), Lopes (1993) e Seara (2000), pois notaram que a forma *a gente* é favorecida entre os falantes mais jovens. Com efeito, a explicação para tal conformação, coadunando com Foeger (2014), que encontrou, para a variedade leopodinense (ES), resultados parecidos com os desse estudo, pode estar ancorada na compreensão do fenômeno como um processo de gradação etária mais especificamente vincu-

lada ao mercado ocupacional, “quando pessoas de diferentes idades usam a língua de modo distinto simplesmente porque estão em estágios diferentes de suas vidas” (TAGLIAMONTE, 2012, p. 47, tradução nossa) – em tal caso, o sujeito muda e a comunidade se mantém estável – ou, apenas, a interpretação do caso em foco consista na compreensão de que os usos da variante *nós* pelos mais jovens se configurem como um caso de afirmação social e linguística (LABOV, 2008 [1972]).

Baseando-se na pesquisa de Tamanine (2010), para a variável escolaridade, alçou-se, pois, para a comunidade de fala analisada, a hipótese de que o uso de *a gente* seja maior entre os falantes mais escolarizados (Gráfico 3).

Gráfico 3: Usos de *nós/a gente* quanto ao nível de escolaridade dos falantes.



Fonte: Elaborado com dados da pesquisa.

O Gráfico 3 mostra que, em termos de frequência, os falantes com nível de escolaridade média e universitária favorecem o uso da forma inovadora, em (90%, n = 90; 90%, n = 246), respectivamente, seguida dos falantes com nível fundamental de escolaridade, com (72%, n = 167). Por conseguinte, a tendência observada no estudo de Tamanine (2010) é confirmada pelo resultado do teste estatístico, que indica diferença significativa ( $X^2 = 34,52(2), p = 3,19\text{e-}08$ ), com associação moderada ( $V2 = 0,23$ ).

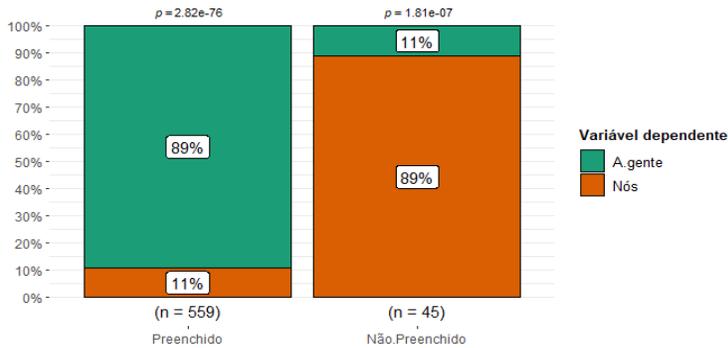
É importante salientar que, conforme Foeger (2014, p. 93), a influência da escolaridade na representação variável da primeira pessoa do plural fazer jus a uma discussão mais desenvolvida, já que “a forma inovadora não é objeto de estudo na escola, sendo assim, a variação pode ocorrer livremente, sem que haja pressão relacionada à estigmatização” (TAMANINE, 2010 *apud* FOEGER, 2014, p. 93), como já dito em passagem anterior deste texto.

Ao controlar a variável preenchimento do sujeito, buscou-se verificar a hipótese de que o sujeito preenchido deve favorecer a variante *a gente*, assim como testou os estudos prévios (Cf. OMENA, 1986; LOPES, 2003;

MENDONÇA, 2010; FOEGER, 2014), tendo em conta que a desinência Ø também faz referência a outras pessoas do discurso, esclarecendo semanticamente a necessidade de trazer à tona o sujeito (Gráfico 4).

Gráfico 4: Usos de *nós/a gente* quanto ao preenchimento do sujeito.

$$\chi^2_{\text{Pearson}}(1) = 181.84, p = 1.92e-41, \widehat{V}_{\text{Cramer}} = 0.55, \text{Cl}_{95\%} [0.48, 1.00], n_{\text{obs}} = 604$$

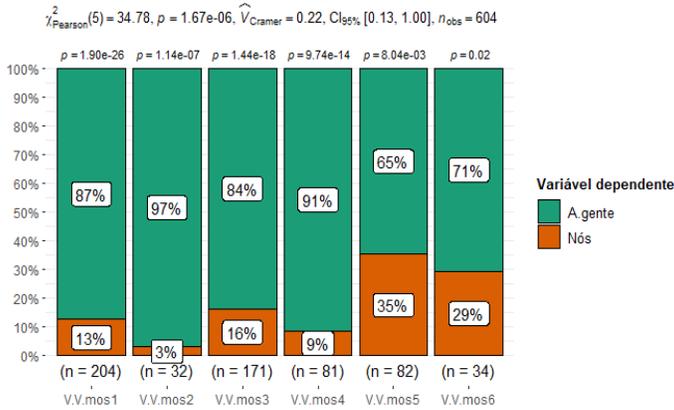


Fonte: Elaborado com dados da pesquisa.

O Gráfico 4 mostra que quando a forma *a gente* ocorre em contextos de sujeitos preenchidos seu percentual é maior (89%, n = 498) se comparado a quando ocorre em contextos de sujeitos não preenchidos (11%, n = 5), logo esta diferença é estatisticamente significativa ( $X^2 = 181,84(1)$ ,  $p = 1,92e-41$ ), com associação relativamente forte ( $V^2 = 0,55$ ). Diante do exposto, nota-se que o comportamento linguístico dos seabrenses, ao que parece, contribui para reafirmar a ideia de que o pronome preenchido tem se tornado cada vez mais uma característica do PB (Cf. COSTA, 2003).

A variável saliência fônica foi controlada por alguns estudos como o de Omena (1986), Naro, Görski e Fernandes (1999), Rubio (2012), e outros mais. Seguiu-se, nesta investigação, a escala de saliência proposta Naro, Görski e Fernandes (1999), na direção do menos saliente (Grau 1) ao mais saliente (Grau 5), acrescida de um Grau 6 na escala, testada por Omena (1986), a fim de satisfazer a oposição vogal/vogal -mos, tônica nas duas formas – infinitivo com acréscimo da desinência -mos ou formas semelhantes). Em termos de hierarquia, neste estudo, houve uma conformação com a proposição de Foeger (2014), a de que o Grau 6 de oposição vogal/vogal -mos deva estar encaixado entre o Grau 1 e o Grau 2 na escala de saliência, isto é, entre as formas menos salientes. À vista disso, testou-se a hipótese de que o *a gente* é favorecido nos graus com menos diferenças fônicas entre as formas verbais de terceira pessoa do singular e primeira pessoa do plural.

Gráfico 5: Usos de *nós/a gente* quanto à saliência fônica.

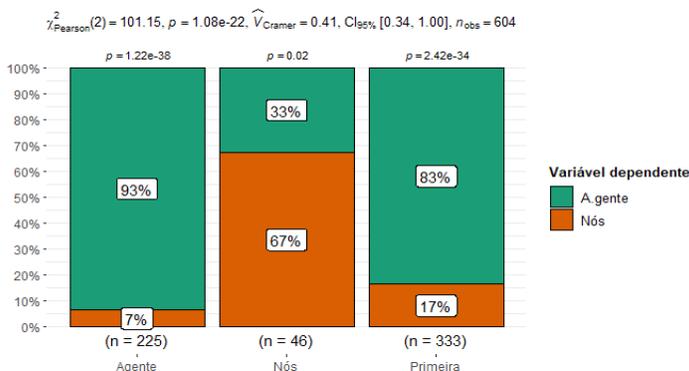


Fonte: Elaborado com dados da pesquisa.

O Gráfico 5 mostra que as posições menos salientes da hierarquia de saliência fônica favorecem o uso da forma *a gente* em (87%,  $n = 178$ ), (97%,  $n = 31$ ), (84%,  $n = 143$ ) e (91%,  $n = 74$ ), de modo recíproco, confirmando a hipótese levantada e apontando diferença estatística significativa ( $X^2 = 34,78(5)$ ,  $p = 1,67e-06$ ), com associação moderada ( $V^2 = 0,22$ ). Os resultados indicam que quanto maior é a diferença de tonicidade entre as duas formas verbais, menor a proporção de uso de formas paroxítonas e, conseqüentemente, maior a frequência de uso da forma *a gente* com verbos monossílabos tônicos e oxítonos, como constatado por Lima e Alves (2020) em amostra da variedade do português falado no Maranhão-MA.

Em síntese, com a análise, constatou-se a forte tendência de os falantes seabrenses modificarem as formas verbais proparoxítonas em paroxítonas, ora fazendo uso da variante *nós* em sua forma não marcada (*nós vinha*), ora o *a gente* (*a gente falava*).

Omena (1986), Mendonça (2010) e Rubio (2012), ao controlarem a variável paralelismo linguístico, afirmam que a probabilidade de o falante escolher *nós* ou *a gente* na primeira referência é a mesma, todavia, depois de definida a escolha, essa será determinante para o uso daí em diante. Assim sendo, a hipótese estabelecida para esse grupo de fator é a de que essa probabilidade atue fortemente, fazendo com que, a cada turno de fala, haja a tendência da repetição da forma escolhida pelo falante, o *nós* ou o *a gente*.

Gráfico 5: Usos de *nós/a gente* quanto ao paralelismo linguístico.

Fonte: Elaborado com dados da pesquisa.

O Gráfico 6, como se pode perceber, mostra, para a comunidade de fala analisada, a confirmação da tendência observada por Omena (1986), Mendonça (2010) e Rubio (2012), nas variedades do português falado no Rio de Janeiro/RJ, Vitória/ES e São Paulo/SP, reciprocamente, de sorte que a forma *a gente*, em (93%,  $n = 210$ ) é favorecida quando sua escolha atua sobre o uso das demais formas seguintes. Vale sublinhar que a proporção de uso da forma canônica, o *nós*, também se condiciona à sua presença, quando selecionado antes, em uma sequência discursiva, estando preenchido ou não na oração.

Constatou-se, por fim, que a forma *a gente* apresentou percentuais elevados para todas as variáveis controladas no estudo, de modo que não se pode apontar fatores que estejam inibindo o seu uso na comunidade de fala analisada. Isso corrobora a tendência de que o processo é um dos fenômenos variáveis do PB que melhor esteja oferecendo indícios de encaixamento na matriz social, com notável implementação e aceitação, como afirmam Rubio e Gonçalves (2012), já requeridos em momento anterior deste texto sobre a temática em foco.

## 5. Conclusão

A análise quantitativa dos fenômenos da alternância dos pronomes *nós/a gente* e da aplicação da concordância verbal de primeira pessoa do plural na fala dos moradores de Seabra, município brasileiro do estado da Bahia, focalizando o seu encaixamento linguístico e social não obteve resultados diferentes dos já alcançados na análise de outras variedades do PB. Nota-se que a variante *a gente* é a mais frequente nos contextos de preenchimento do sujeito, de menor saliência fônica e de primeira e próximas

referências em uma sequência discursiva, bem como, por sua maior saliência, na fala de jovens, mulheres e sujeitos com maior nível de escolaridade.

No caso da análise do fenômeno da concordância junto ao sujeito *a gente*, nota-se que a saliência fônica é o fator mais preponderante, dado que os verbos mais salientes são os favorecedores da concordância, no tempo em que os menos salientes, caracterizados pela neutralização, apresentam comportamento oposto, ou seja, desfavorecem esse uso. Nesse tópico, vale acrescentar que o fator determinante na análise da concordância no tempo presente é a neutralização, como defende Foeger (2014), a qual também reconhece a importância do controle da saliência fônica, já que verbos sem neutralização exibem comportamentos distintos conforme os graus de saliência e, quiçá, com as características morfológicas.

Por hora, é possível apontar, como marca da comunidade de fala seabrense, um maior uso do pronome *a gente*, cuja concordância é de (93%, n = 468), com forte atuação dos fatores linguísticos e sociais, para os quais os resultados refletem a realidade dos grandes centros urbanos. No entanto, os resultados obtidos com este estudo não são definitivos, visto que se pretende ampliar a amostra, a fim de verificar melhor o comportamento variável dos dois fenômenos estudados, a alternância pronominal e concordância, intrinsecamente relacionados e com um encaixamento linguístico e social muito grande, buscando traçar novos caminhos em direção à identificação de novos fatores condicionantes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COELHO, R. *É nós na fita!* Duas variáveis linguísticas numa vizinhança da periferia paulistana. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2006. 175f.

COSTA, Sueli. *O sujeito usado por crianças e adolescentes de Florianópolis: um estudo da ordem e do preenchimento*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. 122f.

DIK, C. S. *Functional grammar*. Cinnaminson-USA: Foris, 1978.

FOEGER, Camila Candeias. *A primeira pessoa do plural no português falado em Santa Leopoldina*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. 158f.

FREITAG, Raquel Meister. Ko. *Teste de hipóteses e valores de significância*. 2020. Disponível em: <https://rkofreitag.github.io/Pvalor.html/>. Acesso em: 15 maio. 2023.

HALLIDAY, M. A. K. *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold, 1974.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de Bagno e Scherre. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LEE, Dong Kyu. *Alternatives to P value: confidence interval and effect size*. Korean Journal of Anesthesiology, v. 69, n. 6, December, 2005.

LIMA, Elimária Oliveira; ALVES, Cibelle Corrêa Béliche. Nós e a gente? o uso dos pronomes de primeira pessoa do plural no Maranhão. In: ALVES, C.C.C.B. et al. *Estudos da linguagem: a variação linguística em foco*. São Luís: EDUFMA, 2020.

LOPES, Célia R. dos Santos. *A inserção de 'a gente' no quadro pronominal do português*. Madrid: Iberoamericana, 2003.

\_\_\_\_\_. “O percurso de a gente em tempo real de longa duração”. In: MATTOS E SILVA, R.V. de. *Para a história do português brasileiro*. V. II, Tomo I – Primeiros estudos. São Paulo: Humanitas Publicações / FFLCH/USP, 2001. p. 127-48

MARTELOTTA, M. E. *Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso*. São Paulo: Cortez, 2011.

MATTOS, Shirley Eliany Rocha. *Goiás na primeira pessoa do plural*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. 137f.

MENDES, R. B. A variação linguística. In: FIORIN, J.L. (Org.). *Introdução à linguística*. São Paulo: Contexto, 2003.

MENDONÇA, Alexandre Kronemberguer de. *Nós e a gente em Vitória: análise sociolinguística da fala capixaba*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010. 146f.

NARO, Anthony Julius; GÖRSKI, Edair Maria; FERNANDES, Eulália. Change without change. *Language Variation and Change*. Cambridge, Cambridge University Press, v. 11, p. 197-211, 1999.

NEVES, M. H. M. A gramática e o usuário. *Estudos Linguísticos*, v. 23, p. 7-17, 1994.

OMENA, Nelize Pires de. A referência à primeira pessoa do plural: variação ou mudança? In: PAIVA, M. da C.; DUARTE, M.E.L. (Orgs). *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro, FAPERJ/Contracapa, 2003.

\_\_\_\_\_. A referência variável da primeira pessoa do discurso no plural. In:

NARO, A.J. *et al. Relatório Final de Pesquisa: Projeto Subsídios do Projeto Censo à Educação*, Rio de Janeiro, UFRJ, 1986. p. 286-319

\_\_\_\_\_; BRAGA, L. M. A gente está se gramaticalizando?. In: MACEDO, A.T.; RONCARATI, C.; MOLLICA, M.C. (Orgs). *Variação e Discurso*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 75-84, 1996.

RSTUDIO TEAM. *RStudio: Integrated Development for R*. RStudio, PBC, Boston, MA, 2020. Disponível em: <http://www.rstudio.com/>.

ROLO, M. C. T. A. *Apócope das vogais átonas [i] e [u] em duas localidades do Centro Sul Baiano: Beco e Seabra*. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

RUBIO, Cássio Florêncio; GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite. A fala do interior paulista no cenário da sociolinguística brasileira: panorama da concordância verbal e da alternância pronominal. *Alfa*, Revista de estudos linguísticos, 56(3), São José do Rio Preto, 2012.

\_\_\_\_\_. *Padrões de concordância verbal e alternância pronominal no português brasileiro e português: um estudo comparativo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

SCHERRE, M. M. P. Sobre a influência de três variáveis relacionadas na concordância, 1998.

nominal em português. In: OLIVEIRA E SILVA, G.M; SCHERRE, M. M. P. (Eds). *Padrões sociolinguísticos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. p. 85-118

SEARA, Izabel Christine. A variação do sujeito nós e a gente na fala florianopolitana. *Organon*, Porto Alegre, v. 14, n. 28/29, p. 179-94, 2000.

TAGLIAMONTE, Sali A. *Variationist sociolinguistics: change, observation, interpretation*. Malden: Wiley-Blackwell, 2012.

TAMANINE, Andréa Maristela Bauer. *Curitiba da gente: um estudo sobre a variação pronominal nós/a gente e a gramaticalização de a gente na cidade de Curitiba*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. 222f.

VIANNA, Juliana; LOPES, Célia. Variação dos pronomes “nós” e “a gente”. In: MARTINS, M.; ABRAÇADO, J. *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 109-31

ZILLES, A. M. S. The development of a new pronoun: the linguistic and social embedding of a gente in Brazilian Portuguese. *Language Variation and Change*, v. 17, n. 1, p. 19-53, 2005.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

Outra fonte:

R CORE TEAM. *R: a language and environment for statistical computing*. Viena: R Foundation for Statistical Computing, 2020. Disponível em: <https://www.R-project.org>. Acesso em: 2 out. 2023.

## A INDÍGENA SUTIL NAS “CRÔNICAS ORDINÁRIAS”, DE FERNANDA VIEIRA (XOCÓ)

*Ariele Cíntia Rodrigues da Silva* (UNITINS)

[arielecintia16@gmail.com](mailto:arielecintia16@gmail.com)

*Luama Socio* (UNITINS)

[luamasocio@gmail.com](mailto:luamasocio@gmail.com)

### RESUMO

Apresenta-se aqui leitura e análise do livro “Crônicas ordinárias”, de Fernanda Vieira, escritora indígena da etnia Xocó, que reúne 67 textos sobre o universo feminino brasileiro indígena no ambiente urbano da contemporaneidade. O trabalho é realizado no escopo do grupo de pesquisa em “Poéticas discursivas em textos de autores representativos dos povos originários brasileiros”, do curso de Letras da Unitins, e tem como objetivo geral investigar a emergência de obras autorais indígenas no contexto da *cibercultura*. Observa-se que produções estéticas de artistas, oriundos dos povos originários se disseminam pela *internet*, veiculando temas e formas que combinam a visão de mundo tradicional com demandas contemporâneas do mundo globalizado. A metodologia é exploratória bibliográfica e o embasamento teórico inclui pensadores da cultura brasileira e indígena e também da teoria literária, dentre os quais destacam-se Darcy Ribeiro, Viveiros de Castro, Ailton Krenak e Antônio Cândido. Pode-se afirmar que a literatura de Fernanda Vieira (Xocó) insere-se na lógica do hibridismo formal característica das produções indígenas, desafiando cânones e renovando a história literária brasileira, apresentando ao longo dos textos as figuras de contraste entre o barulho violento da cidade e o silêncio acolhedor da natureza, afirmando de forma sutil os valores dos povos originários, notadamente através da figura feminina, presentes na camada interna e discreta dos contextos urbanos saturados de desumanização do Brasil da atualidade.

### Palavras-chave:

“Crônicas ordinárias”. Poética indígena. Fernanda Vieira Xocó.

### ABSTRACT

Here we present a reading and analysis of the book “Crônicas ordinárias”, by Fernanda Vieira, an indigenous writer from the Xocó ethnic group, which brings together 67 texts about the indigenous Brazilian female universe in the contemporary urban environment. The work is carried out within the scope of the research group on “Discursive poetics in texts by authors representing indigenous Brazilian peoples” of the Unitins Literature course, and its general objective is to investigate the emergence of indigenous authorial works in the context of cyberculture. It is observed that aesthetic productions by artists from indigenous peoples are disseminated over the internet, conveying themes and forms that combine the traditional worldview with contemporary demands of the globalized world. The methodology is bibliographical exploratory and the theoretical basis includes thinkers from Brazilian and indigenous culture and also from literary theory, among which Darcy Ribeiro, Viveiros de Castro, Ailton Krenak and Antônio Cândido stand out. It can be said that the literature of Fernanda Vieira (Xocó) is part of the logic of formal hybridism characteristic of indigenous productions, challenging canons and renewing Brazilian literary history, presenting throughout the texts the figures of contrast between the violent noise of the city and the welcoming

silence of nature, subtly affirming the values of the original peoples, notably through the female figure, present in the inner and discreet layer of the urban contexts saturated with dehumanization in Brazil today.

**Keywords:**

“Crônicas ordinárias”. Indigenous poetics. Fernanda Vieira Xocó.

## ***1. Introdução***

O presente trabalho tem o objetivo geral de realizar leitura e análise do livro “Crônicas Ordinárias”, de Fernanda Vieira, escritora indígena da etnia Xocó, que reúne 67 textos sobre o universo feminino brasileiro indígena no ambiente urbano da contemporaneidade. A obra foi publicada em 2017 pela Macabéa Edições, e sua textualidade pode ser classificada como transitando entre os gêneros microcrônicas, contos ou poesias, entendidos, portanto, quanto ao estilo literário, como textos caracterizados pelo hibridismo formal, em que se percebe a presença de vários gêneros interligados em transição fluida.

Como evidenciado desde o título, o livro retrata cenas ordinárias, ou seja, comuns, do cotidiano da vida de uma mulher/narradora/eu poético na cidade grande que procura apontar a poesia presente nas pequenas coisas da vida, transformando-as em crônicas. Sobre essa poética entrelaçada à vida, lembramos uma explicação de Antônio Cândido (2011, p. 177) sobre a natureza geral da própria Literatura: “se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance”.

Os textos de “Crônicas Ordinárias” são escritos em grande parte em primeira pessoa e a narradora procura explorar a poética presente na vida urbana através de uma linguagem simples e simbólica, portanto, plurissignificativa.

No segundo tópico de nosso trabalho, logo a seguir, intitulado “A voz silenciada”, apontamos para a complexidade do contexto do processo de formação do povo brasileiro, em que se observa as inúmeras injustiças cometidas contra a população indígena e a relação das marcas dessas injustiças com a emergência de uma literatura de resistência. Aqui também identificamos a presença do hibridismo formal como uma característica notável em obras de autores indígenas. Ao longo do terceiro tópico, intitulado “Crônicas Ordinárias”, desenvolvemos análises de textos presentes no livro de Fernanda Vieira, apontando para suas características, mostrando como a autora elabora, na escrita, as condições precárias de vida da população pobre do Brasil nas grandes cidades, da qual os indígenas fazem parte. Aqui discute-se também a utilização da linguagem simples, da filiação dessa escrita com o

gênero crônica, suas ligações com o hibridismo formal e também a questão da invisibilidade indígena expressa através de figuras de contraste entre cidade e natureza.

## 2. *A voz silenciada*

A formação do povo brasileiro ocorreu por um processo diversificado de influências culturais baseadas em três grandes fontes étnicas: a europeia, a africana e a ameríndia. Darcy Ribeiro (1995, p. 19), em seu livro *A formação do povo brasileiro*, diz que “surgimos da confluência, do entrechoque e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos”.

Cada uma dessas origens do povo brasileiro representa materialmente e simbolicamente seus papéis significativos ao longo da história do Brasil, porém, devido à ideologia eurocêntrica baseada na ideia de superioridade racial, as contribuições culturais dos povos indígenas e africanos foram subestimadas e marginalizadas. Esses povos, que já sofreram com a escravidão, doenças e ações brutais praticadas pelos colonizadores – que se consideravam a raça superior e buscavam o apagamento da população nativa –, continuam sendo inferiorizados mesmo após a época colonial. Assim, compreende-se que a base da identidade brasileira foi formulada de forma agressiva por parte do invasor.

Em muito dos registros que informam a história da formação do povo brasileiro é possível notar o silenciamento das vozes dos povos massacrados, pois esses registros apresentam apenas o ponto de vista do invasor, deixando de lado as vozes dos indígenas e dos negros. Assim, a falta da representatividade indígena nos registros históricos deixa lacunas que afetam a nossa compreensão da própria história do país:

Só temos o testemunho de um dos protagonistas, o invasor. Ele é quem nos fala de suas façanhas. É ele, também, quem relata o que sucedeu aos índios e aos negros, raramente lhes dando a palavra de registro de suas próprias falas. O que a documentação copiosíssima nos conta é a versão do dominador. (RIBEIRO, 1995, p. 30)

Ou seja, o invasor é quem detém o controle sobre o discurso, podendo afirmá-lo como uma verdade inquestionável, o que resultou na distorção da imagem do indígena, que era visto pelos portugueses como ser irracional. Observa Darcy Ribeiro: “Eram um gado humano, cuja natureza, mais próxima de bicho que de gente, só os recomendava à escravidão.” (RIBEIRO, 1995, p. 53). Essa narrativa distorcida perpetuou a exploração e a escravidão, mantendo um ciclo de desrespeito às culturas indígenas no Brasil até os dias de hoje.

Embora as culturas indígenas representem uma riqueza de tradição ancestral, elas foram em grande parte exterminadas pelas atrocidades cometidas pelos colonizadores e, os poucos que sobreviveram a essa brutalidade e às doenças que lhe foram propagadas, sofreram um processo de aculturação, sendo forçados a deixar suas línguas e crenças para adotar os costumes e a religião dos invasores:

Conforme se vê, a população original do Brasil foi drasticamente reduzida por um genocídio de projeções espantosas, que se deu através da guerra de extermínio, do desgaste no trabalho escravo e da virulência das novas enfermidades que os achacaram. A ele se seguiu um etnocídio igualmente dizimador, que atuou através da esmoralização pela catequese; da pressão dos fazendeiros que iam se apropriando de suas terras; do fracasso de suas próprias tentativas de encontrar um lugar e um papel no mundo dos “brancos”. (RIBEIRO, 1995, p. 144)

A compreensão dessa supressão é crucial para entendermos os desafios enfrentados pelos povos originários para escrever, perpetuar sua história, e assimilar como a Literatura atua como forma de resistência:

A Literatura indígena é um lugar de resistência, de sobrevivência das muitas vozes silenciadas e des-localadas ao longo da experiência colonial. As auto-narrativas configuram, nesse cenário, elementos intensificadores da (re/des)construção da identidade nativa na pós-modernidade. Na diáspora indígena, retornar implica um des-localamento social e identitário e não necessariamente de uma geografia física e territorial. E a Literatura indígena, em especial a de traço autobiográfico, possui um papel fundamental na ressignificação desses sujeitos marginalizados e homogeneizados pela História hegemônica. (VIEIRA, 2017, p. 2)

A Literatura atua, desse modo, como uma forma dos povos indígenas reivindicarem sua voz, tendo a possibilidade de apresentar seus valores através de seus textos, ressignificando sua história e contribuindo com a desmistificação da hegemonia eurocêntrica construída em cima da sua cultura.

### ***2.1. Hibridismo como forma de resistência***

Ao longo da história da Literatura brasileira, a imagem do indígena é trabalhada de forma estereotipada e descontextualizada. Isso é bastante visível no período do Romantismo, no século XIX, em que nos livros de José de Alencar, por exemplo, os indígenas aparecem tematizados na figura do “bom selvagem”, como Peri, de “O Guarani”, um herói cândido e inocente de valores puros. Somente com a Literatura Indígena ou Literatura Nativa, que aparece nitidamente a partir dos anos 2000, através, principalmente, dos canais da cibercultura, em que escritores oriundos dos povos originários escrevem seus próprios relatos, o indígena deixa de ser um tema de narrativa e passar a ser o autor da sua própria história.

Nós vínhamos, dentro dessa nossa cultura, e precisávamos escrever as nossas histórias, registrar as nossas fotos, recontar a nossa história, por quê? Porque vinham outras pessoas contando e não os indígenas, ou os netos, filhos dos indígenas. E essas pessoas começaram a dar uma outra cara à filosofia que precisava ser contada. (POTIGUARA, 2020 *apud* GOLDEMBERG; CUNHA, 2010, p. 136)

Essa representatividade dos povos originários dentro da Literatura se faz importante para apresentar agora, ainda que tardiamente, o ponto de vista de quem foi historicamente silenciado. A Literatura Indígena surge assim como uma ferramenta vital para a preservação das tradições dos povos e para a afirmação de suas vozes únicas em um contexto cultural complexo e diversificado.

A partir do momento em que o próprio indígena conta a sua história, é promovida uma apreciação mais profunda de sua cultura. Trata-se de uma Literatura que se apresenta, inicialmente, explorando narrativas marcadas pela oralidade das histórias tradicionais dos povos, que vão se bifurcando pelas vozes de vários autores em histórias individualizadas na forma de discursos, poemas e narrativas ficcionais. Tendo em vista que a Literatura funciona não só como campo literário em nível estético, mas também como forma de atuação política e filosófica, a escrita pode ser pensada como uma arma utilizada para combater o silêncio e o apagamento, porque

Através dela podemos mostrar ao mundo nossos problemas que acontecem no Brasil diariamente: terras sendo roubadas, rios sendo destruídos, índios [*sic*] assassinados, índias [*sic*] estupradas, e tantas outras coisas mais. E poucos sabem disso. Por isso eu via a escrita pelos próprios indígenas como uma grande arma para a defesa de nosso povo. (JEKUPÉ, 2018 *apud* SOARES, 2021, p. 21)

Assim, se a Literatura é uma forma de combate, a utilização do hibridismo surge, correspondentemente, como um protesto no nível formal do texto, desafiando os padrões da sociedade letrada que pouco valoriza a presença das vozes indígenas na Literatura (GRAÚNA, 2013, p. 55). Canclini (1997) define o hibridismo como:

A participação de uma obra em dois ou mais conjuntos, gêneros ou estilos. Nessa obra, os elementos são reunidos anormalmente com vistas a originar um terceiro elemento, o qual pode ampliar ou reduzir as características dos dois primeiros. Para o autor, esse “jogo” discursivo assemelha-se ao processo de transculturação. (CANCLINI, 1997 *apud* CÂNDIDO, 2018, p. 13)

Assim as produções literárias indígenas desafiam o cânone da Literatura e renovam a história literária brasileira. O hibridismo de gêneros surge como forma de evidenciar uma espécie de irreverência frente ao modo organizacional linguístico e literário típico da mentalidade eurocêntrica, em con-

junto com o esforço de preservação da visão de mundo típica da mentalidade dos povos originários.

Vale ressaltar que, romper com as estruturas formais da história literária eurocêntrica, não significa propriamente que há uma ignorância, por parte dos escritores indígenas, em relação a essa Literatura, pelo contrário, o hibridismo representa uma estratégia consciente de resistência e irreverência frente à visão de mundo representada pelas formas literárias dominantes.

### 3. “Crônicas ordinárias”

O livro “Crônicas ordinárias” é obra de Fernanda Vieira de Sant’Anna, professora, escritora, tradutora e poetisa, pertencente à etnia Xocó, um grupo étnico com uma população inferior a 400 indivíduos que hoje habita uma terra pertencente ao município de Porto da Folha, estado de Sergipe. Essa etnia procura preservar sua identidade, apesar de ter sua língua praticamente perdida. Atualmente, esse povo tem apenas três palavras de sua língua materna preservadas<sup>5</sup>, porém ainda realiza algumas práticas culturais como o Ritual do Ouricuri e a dança da Toré<sup>6</sup>.

Fernanda Vieira se descobriu como indígena Xocó somente aos 11 anos. Por ser filha mestiça, foi afastada de suas raízes paternas indígenas e, conseqüentemente, de sua avó paterna, que escondia da família sua ancestralidade indígena, mas isso não evitou que Vieira crescesse à sombra de preconceitos, já que seus traços indígenas eram fortemente evidenciados fisicamente.

Seu livro “Crônicas ordinárias” está disponível ao público em seu *site* apenas em formato digital. Trata-se de um compilado de 67 textos que podem ser caracterizados por um estilo que transita entre crônicas, microcrônicas ou prosa poética. Em alguns de seus títulos pode ser notada a ênfase em figuras de imagens contrastantes, que representam a dualidade, muitas vezes paradoxal, unindo natureza e cidade, como em “Flores no viaduto”, “Singu-

<sup>5</sup> Informação obtida no site Ikamiaba.com, Fernanda Vieira, em que ela explica as suas raízes indígenas e explica que a língua xocó, hoje, conserva apenas três palavras do seu idioma original.

<sup>6</sup> “O corpo ritual do Ouricuri se constitui num conjunto de cantos e danças e na ingestão de jurema, infusão feita da entrecasca da raiz desta árvore, posta a macerar para produzir o vinho. O clímax do ritual é o transe resultante do uso da jurema. Neste estado os participantes dizem romper as barreiras entre passado, presente e futuro numa comunhão com seus ancestrais e suas divindades.”. A dança da Toré também é praticada durante esse ritual em que são utilizados saíotes de palha com búzios (uma espécie de trombeta) e os indígenas se apresentam para as autoridades presentes para mostrar sua condição de “verdadeiros indígenas”. (Povos Indígenas no Brasil, 2013).

lar plural”, “Paz armada”, “Arranha-céu” e “Tinta invisível”. Em outros títulos, há a presença de questionamentos em que a escritora parece querer conversar com o leitor como: “Você fez por merecer?”, “Qual a parte que te cabe?” e “Você faz o que?”.

Os temas transitam entre tópicos que tratam de alienação, injustiça e solidão e faz críticas sociais como em “Devia estar pedindo”, em que ela aborda o medo de mulheres que correm perigo por andar só e precisam carregar um canivete para se defender.

Fernanda Vieira escreve de maneira simples e descritiva, suas crônicas são carregadas de simbologias presentes no cotidiano cultural do povo brasileiro. Muitos textos apresentam um tom reflexivo filosófico. Essas reflexões revelam questões importantes para o pensamento de representantes da camada da população pobre ou miserável dos grandes centros urbanos, que sofrem com a brutalidade cotidiana a começar com a dificuldade desumanizadora de locomoção no espaço da cidade, em que os indígenas, normalmente aculturados, transformados em “povo brasileiro”, assim como os negros, formam a grande parte da massa marginalizada da sociedade. Isso pode ser observado nos textos: “Passagem”, “Baldeação”, “Aquarela”, “Gente de bem”, “Largo allegro”, “Amiga oculta”, “Servidora”, “Mesmice” e “Porque eu sou do tipo de pessoa...” em que os personagens são pessoas que necessitam do transporte público para se locomover, sofrendo de desumanização cotidiana. Retratando aqui a rotina dessa população urbana massacrada, que procura soluções “esdrúxulas” para os seus problemas, como afirma Darcy Ribeiro (1995) em seu livro *O povo brasileiro*:

A própria população urbana, largada a seu destino, encontra soluções para seus maiores problemas. Soluções esdrúxulas é verdade, mas são as únicas que estão a seu alcance. Aprende a edificar favelas nas morrarias mais íngremes fora de todos os regulamentos urbanísticos, mas que lhe permitem viver junto aos seus locais de trabalho e conviver como comunidades humanas regulares, estruturando uma vida social intensa e orgulhosa de si. (RIBEIRO, 1995, p. 204)

Esse ponto, abordado por Darcy Ribeiro, reflete-se exemplarmente na crônica intitulada “Servidora”. Tendo a necessidade de encontrar um emprego para contribuir na renda da casa, a personagem da crônica, Nive, trabalha em um local distante de sua casa e, ainda assim “ajuda às pessoas quando pode. Cuida dos seus. Cuida de si. Cuida dos outros” (VIEIRA, 2017, p. 47). A crônica apresenta a típica mãe heroica, que é aos poucos esquecida “pel’Os que mandam” (VIEIRA, 2017, p. 47), como nos lembra Darcy Ribeiro (1995):

É incrível que o Brasil, que gosta tanto de falar de sua família cristã, não tenha olhos para ver e admirar essa mulher extraordinária em que se assenta toda a vida da gente pobre. (RIBEIRO, 1995, p. 206)

Quanto à especificidade linguística, nota-se que a escritora utiliza expressões que o leitor pode entender com facilidade, remetendo ao coloquialismo: “É aquilo, né?, se você sai quinze minutos depois, não chega mais na hora” (VIEIRA, 2017, p. 47), utilizando expressões populares que aproximam o texto do leitor através de um efeito de cumplicidade pelo direcionamento direto do texto da narradora ao leitor.

### 3.1. *Retratos do cotidiano*

As crônicas de “Crônicas ordinárias” procuram apontar a beleza por trás da banalidade, ou o extraordinário no ordinário, observado pela narradora, o que se enquadra na definição de crônica por Antônio Cândido (2003), que afirma que esse gênero:

Está sempre ajudando a estabelecer ou reestabelecer a dimensão das coisas e das pessoas. Em lugar de oferecer um cenário excelso, numa revoada de adjetivos e períodos candentes, pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitada. (CÂNDIDO, 2003, [n.p.])

Dessa forma, a crônica destaca a grandeza que pode ser encontrada em pequenos textos, característica presente no texto de Fernanda Vieira (2017), que aborda essa espécie de simplicidade expressando as opiniões, reflexões e observações pessoais da narradora, fazendo, concomitantemente, com que seus textos dialoguem com outros gêneros literários, como é o caso em “Aquarela”, crônica entremeada de poesia:

As folhas ficam mais verdes quando chove. Não, não ficam. Não ficam não. Ficam menos cinza. Cinzas. Aquela camada de olhares indiferentes, de ônibus pesados e táxis apressados e carros distraídos lavada pela chuva. Eu reparo, da proteção do ponto na rua escura, entre olhos que perscrutam condução. Ali, sob a luz branca e artificial do poste cinza com cartazes colados, a árvore dança sob a chuva. Na minha cabeça, ela sorri. E eu me distraio pensando em como o verde é tão verde, ou se é mais verde porque tudo ao redor parece cinza. Ele repararia nessas coisas. Sempre reparou. Na flor amarela no cantinho da calçada, nos passarinhos pousados nos fios colocando a conversa em dia, no pombo com a mancha engraçada nas costas, nas nuvens que dançam em vários ritmos, como as pessoas. (VIEIRA, 2017, p. 48)

Nesse fragmento, é possível notar características da poesia à medida que a voz narradora assemelha-se a um eu poético, apresentando diretamente ao leitor seu percurso de pensamentos recheados de impressões sensoriais expressas em palavras fortemente sinestésicas, combinando-se com a atmosfera cotidiana típica da crônica. A voz poética descreve uma cena comum do cotidiano, apresentando suas emoções e impressões sobre o verde das folhas que aparece em contraste com o cinza do ambiente urbano. Destacar as cores, nesse texto, faz com que a expressividade seja colocada em primeiro

plano. Isso é típico da poesia. Outro recurso poético que observamos aqui é o uso de figuras de linguagem tais como a personificação, no trecho em que diz “na minha cabeça, ela sorri” (VIEIRA, 2017, p. 48), atribuindo uma característica humana à árvore. A dimensão poética entrelaçada à crônica é explicada por Davi Arrigucci da seguinte forma:

(A crônica) se situa bem perto do chão, no cotidiano da cidade moderna, e escolhe a linguagem simples e comunicativa, o tom menor do bate-papo entre amigos, para tratar das pequenas coisas que formam a vida diária, onde às vezes encontra a mais alta poesia. (ARRIGUCCI, 1987, p. 55)

Observamos, portanto, como ocorre o trânsito entre os gêneros caracterizando o hibridismo. A utilização desse hibridismo é ainda mais evidente na crônica “Aparas”. O texto inicia dentro do gênero literário crônica, fazendo novamente uma aproximação com a poesia:

Cabide caiu feito um saco de cimento na calçada  
PÁ!  
A mancha vermelha muito escura ainda está lá. A gente evita pisar. É aquela coisa de que ninguém fala mais, mas geral sabe.  
Aquele mancha na calçada que não sai com sanitária.  
Diferente da mancha de menstruação da minha roupa que prova que eu tô viva.  
A marca da calçada não sai com água oxigenada.  
E falta o ar de qualquer um que se lembre do menino.  
Cabide caiu na esquina, pipa na mão e alma voando. A justiça ainda tá avoadada.  
Nessa guerra de perdedores anunciados. Nessa guerra sem vencedores. Nessa guerra de muitos ângulos e os mesmos lados. Nessa, essa mesma, guerra de ontem e hoje. A guerra de amanhã que apaga da chamada outro número de criança. (VIEIRA, 2017, p. 82)

Aqui, observamos a narrativa de uma tragédia, em que a voz narradora manifesta seus pensamentos (subjetividade) sobre o acontecimento, evidenciando como o ocorrido é ignorado pelas outras pessoas. Ao expressar sua indignação, a voz narradora entra no gênero poético, utilizando uma linguagem que transmite suas emoções. Percebemos também, subjacente, um ritmo marcado na escrita, técnica típica da poesia, utilizada para enfatizar marcadamente os locais em que ocorrem a tragédia. Além disso observa-se uma construção textual que evidencia a materialidade do código linguístico, separando letras, substituindo letras por números, estratégia próxima da poesia concretista:

[...]  
Que marca na casa a ausência de mais um que são tantos e muitos e invisíveis.  
A justiça ainda avoadada. Tantas almas já voando. Outras tantas manchas na calçada.  
Nas calçadas.  
Nas ruas.  
Nas praças.  
E na tua prece não cabe o nome que você nunca ouviu.

Cr14nç4s-núm3r0s. (VIEIRA, 2017, p. 82)

No final do trecho vemos que, com a combinação de letras e números, a autora enfatiza a forma como os inúmeros casos de injustiças são tratados na sociedade brasileira, ou seja, apenas como estatísticas e, logo em seguida, já transita de gênero novamente, apresentando o que seria um texto em formato de prece, ou oração, para essas crianças sem nomes, vítimas da injustiça:

[...]

Deus, abençoa essa porcentagem da/ população que morre todos os dias./ Deus, protege esses que eu nem sei quem são/ de quem eu nem sei quem são que não sei/ onde estão./ Deus, salva essas porcentagens aqui, que não/ vão virar exceção e casos de superação e/ sucesso no jornal./ Salva essa menina, que vai continuar se/ arrebentando pra viver um dia de cada vez./ Salva esse garoto, que apanha quase todo dia/ e não vai chegar ao segundo grau./ Salva essa família que passa fome./As crianças que vendem doces./ Os pais que se desesperam. (VIEIRA, 2017, p. 82)

Esse trecho segue a estrutura da poesia, separado em versos, mas fugindo das rimas tradicionais, porém, mantendo uma musicalidade, com a repetição da palavra “Deus” no início de cada verso revelando uma súplica. Após essa poesia, a escritora retorna para o gênero inicial do texto, a crônica:

A mancha na calçada não aparece nas galerias. Não é Pollock nem Picasso. A nossa Guernica é mais embaixo. Aperta tua viagem de casa. Sonha teu sonho no travesseiro. Amarra teu cadarço descolado. Ostenta tua camisa de populares respeitos. Dá a mão pra um e pra outro e vão conversar sobre o capital e tal. E não esquece: olha a mancha escura na calçada quanto tu passar. Ignora e desvia. Ela não sai com sanitária, nem varrida de vassoura. Nem mergulhada na oxigenada. A justiça, cara, tá ainda avoadada. Feito pipa de cabresto bom, cortada em dia de sol e céu limpo. Tá lá, rodando, avoadada, voando. Esperando alguém que a pegue no aparato. Desenrola esse carretel de medo. Desembola essa marimba de indiferença. Pega essa justiça no aparato. (VIEIRA, 2017, p. 82)

No trecho acima da crônica “Aparas”, a escritora faz uma combinação de referências artísticas. Cita a obra “Guernica” (1937), de Pablo Picasso, fazendo uma interligação entre a cena da mancha de sangue espalhada no chão e ignorada pela população que passa, com a pintura que representa um bombardeio sofrido por uma cidade durante a Guerra Civil Espanhola. Ela também faz uma referência ao pintor Jackson Pollock – artista plástico norte-americano da primeira metade do século XX, de estilo expressionista abstrato, conhecido por suas pinturas compostas de pingos e manchas –, interligando-o com a mancha escura exposta no chão e, ao dizer que essa mancha, diferente das obras de Picasso e Pollock, não aparecem em galerias, ela frisa que aquela mancha não é arte, mas sim uma exposição da realidade brasileira.

Assim, em “Aparas”, a escritora combina os gêneros crônica e prosa poética, corroborando algo da teoria defendida por Arrigucci (1987) quando diz que

Às vezes a prosa da crônica se torna lírica, como se estivesse tomada pela subjetividade de um poeta do instantâneo, que, mesmo sem abandonar o ar de conversa fiada, fosse capaz de tirar o difícil do simples, fazendo palavras baixas alçarem vôo. (ARRIGUCCI, 1987, p. 55)

Portanto, o texto de Fernanda Vieira (2017) se insere no hibridismo formal à medida que apresenta essa transição entre os gêneros de forma bastante nítida. Também é possível observar, nesse último recorte do texto, que a escritora faz referências ao cânone da pintura como Pollock e Picasso, mostrando que o uso de linguagem coloquial e o fato de não seguir a estrutura da Literatura dominante, não denota falta de conhecimento, e sim uma tática para desafiar as convenções literárias predominantes.

### 3.2.A *invisibilidade indígena*

No texto que vamos analisar abaixo, “Tinta Invisível”, a autora aborda diretamente a questão da invisibilidade indígena sem, no entanto, revelar a palavra “indígena”, ou seja, utilizando-se de uma forma do que neste trabalho denominamos “sutil”.

Inicialmente é apresentado um diálogo entre mãe e filha, em que a garotinha questiona a sua cor. Por trás da incompreensão da menina, que não se vê como pessoa branca a despeito da declaração de sua mãe quanto a isso, evidencia-se a problemática da identidade racial. Enquanto a criança se põe como questionadora da sua cor, a mãe responde de forma direta e sem hesitação, como quem detém uma caracterização óbvia sobre a identidade da criança. Esse diálogo é o ponto de partida para uma reflexão mais aprofundada sobre a identidade indígena:

— Mãe, de que cor eu sou?

— Branca, filha. Claro. Por quê?

— Não, mãe. Eu não sou igual a você. Eu não posso ser branca. De que cor eu sou?

— Branca, menina. Que maluquice é essa agora?

— Nada, mãe. Deixa.

A menina não era branca. Eu não era branca. Eu não sou branca. Eu já ouvi que era encardida e respondi irada: “ENCARDIDA É COISA SUJA!” Eu não sou manchada, escurinha, mais moreninha, jambo, morena clara. Sou filha de um Brasil que quer apagar seu braseiro e empurrar seu povo para lá do tapete europeu. “Minha avó era portuguesa”, “meu avô materno era descendente de alemães”, “minha família é uma mistura só”. A família é sempre misturada, mas são os indivíduos que terminam confusos. Quando eu me calei ao cansar de perguntar pra minha mãe qual era minha cor, foi doloroso. Eu me descobri invisível. Minha mãe não me via. Ou pior, não queria ver a cor desse barro forte e exuberante da minha meninice. Eu desmanchei ali. Eu nunca disse que era branca, pra ninguém. Eu me cansei de ser invisível. (VIEIRA, 2017, p. 76)

Já desde o título “Tinta invisível, o tema do texto aproxima-se do conceito de mameluco em Darcy Ribeiro em seu livro *O povo brasileiro* (1995, p. 109): “Não podendo identificar-se com uns nem com outros de seus ancestrais, que o rejeitavam, (...) caía numa terra de ninguém, a partir da qual constrói sua identidade de brasileiro.”

A resistência da personagem-menina pode ser observada em suas negações de nomenclaturas para sua cor: “Eu não sou branca, (...) Eu não sou manchada, escurinha, mais moreninha, jambo, morena clara.”. Todas essas definições atribuídas à sua cor são forma de negação de sua ancestralidade indígena. Ela se identifica como parte de um Brasil diversificado “Filha de um Brasil que quer apagar seu braseiro e empurrar seu povo para lá do tapete europeu” (VIEIRA, 2017, p. 76), resistindo à ideia de ser restrita a uma categoria racial única. Somos diversificados, assim afirma Ailton Krenak, em *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019, p. 21): “Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações.”. O preconceito presente na sociedade para com os povos indígenas acarreta nessa incompreensão identitária que desemboca na procura de se encaixar em alguma categorização racial.

O texto apresenta semelhanças com aspectos do livro “Metade cara, metade máscara”, da escritora indígena Eliane Potiguara (2018), em que a autora também relata suas questões de desencaixe social quando criança que, por conta da estigmatização, se via excluída na escola. Ambos os textos abordam a identidade indígena e a luta contra a padronização racial dos brasileiros, resistindo aos estereótipos que procuram unificar uma nação tão plural.

### 3.3. *O contraste entre cidade e natureza*

Vejamos agora a crônica intitulada “Arranha-céu”:

A mariposa se bate no vidro sujo da janela. Presa. E chove lento lá fora. Mil ruídos de mil gentes preenchem os espaços breves entre as gotas mornas. É uma primavera sempre verão do lado de cá dos trópicos. Eu, de pé logo abaixo da minha pequena companhia, também me inquieto, também escura e coisa menos borboleta e mais monocromática, olho pelo vidro-barreira para o horizonte de curvas infinitas. O que meus olhos não veem, a alma alcança. Me espalho pelas gruas do cais, pela ponte entre cidades que desafia o mar. Sinto daqui o cheiro da terra molhada da Quinta e o barulho das folhas se estendendo para a chuva. A janela alta do prédio alto me permite sair do chão. Vejo o pássaro que voa próximo do avião que desliza cheio de gentes de mil tipos e outras mil disposições. A sequência de casas simples, os prédios parecidos, árvores, carros, asfalto. Vejo as nuvens suspensas e prendo a respiração por um segundo. Suspiro na pressa dos transeuntes e suas roupas coloridas que me

intrigam. Se eu parasse tudo agora, isso seria poesia ou uma pintura? (VIEIRA, 2017, p. 41)

Apesar de se configurar como uma crônica, o texto apresenta uma linguagem poética. Vemos aqui uma unidade textual contínua, sem divisão de parágrafos ou estrofes, contribuindo com a ideia de continuidade na reflexão feita no texto. São apresentados dois personagens, sendo a narradora um deles, e a mariposa a outra. Em um momento a personagem chega a se comparar com essa “pequena companhia” como se a ela fosse o próprio inseto, apresentando sinais da mentalidade dos valores tipicamente indígenas naquilo que Viveiros de Castro (2002) chama de “perspectivismo”, ponto de vista segundo o qual nas cosmologias originárias, a certos animais são atribuídos traços e características que se assemelham aos seres humanos.

Ao se comparar com a mariposa, a narradora reflete a ideia de que os seres humanos e não-humanos unem características e perspectivas em certos contextos. Aqui ela se assemelha à mariposa que também está inquieta e também é escura, frisando a escolha da identidade entre mariposa e narradora, a qual se assemelha àquela por ser “menos borboleta” colorida e “mais monocromática”. Ambas estão presas no mesmo ambiente, procurando escapar, isso fica perceptível no trecho: “olho pelo vidro-barreira para o horizonte de curvas infinitas. O que meus olhos não vêem [*sic*], a alma alcança”, como se a narradora tentasse fugir daquele ambiente pela imaginação enquanto “a mariposa se bate no vidro sujo da janela.”.

O título do texto evoca uma descrição visual de um cenário urbano que é apresentado de forma negativa, na qual os prédios altos, “arranha-céus”, perturbam a harmonia visual da paisagem. Uma crítica à poluição visual causada por esses edifícios, cena do local onde se passa as reflexões do texto. A narradora-personagem encontra-se num desses prédios altos, junto da companhia da mariposa, enquanto observa a chuva e a grande agitação lá fora.

Nesse contexto ela utiliza a hipérbole, para melhor transparecer a ideia de diversidade e intensidade da movimentação, através das expressões “mil ruídos de mil gentes” e “gentes de mil tipos e outras mil disposições”. Essa ideia de agitação e rapidez da cidade é reforçada no trecho “Suspiro na pressa dos transeuntes e suas roupas coloridas que me intrigam” em que a narradora-personagem, a figura de fora daquele alvoroço, observa a pressa das pessoas, expressando, nessa posição de afastamento, uma crítica ao estilo de vida acelerado e consumista da população urbana.

Ailton Krenak, em seu livro “Ideias para adiar o fim do mundo” (2020), mostra como esse modo de vida acelerado da sociedade contemporânea sofre a perda de conexão com a Terra, em que as pessoas vivem em uma

busca frenética pelo progresso e transformam tudo em mercadoria, não apreciando a beleza presente nas pequenas coisas que vemos quando desaceleramos. Em meio a toda essa agitação da cidade, a personagem procura se transportar para lugares de calma, em que a sua alma alcança esse local.

Remetendo ao poema da autora indígena Márcia Wayna Kambeba intitulado “O silêncio do guerreiro”, em que se apresenta o valor da calma como uma ação necessária para a reconexão com a natureza: “Silenciar é preciso,/ Para ouvir com o coração,/ A voz da natureza,/ O choro do nosso chão” (KAMBEBA, 2013, p. 28). Assim, a personagem, em sua imaginação, atravessa cidades para o seu local de calma, onde consegue sentir “o cheiro da terra molhada da Quinta e o barulho das folhas se estendendo para a chuva” se reconectando com a natureza mesmo que esteja fisicamente naquele ambiente de agitação.

Nessa crônica, é possível notar diversas simbolizações do contraste entre natureza e cidade. Assim, quando a personagem se transporta para as gruas do cais, já faz essa contraposição colocando na mesma imagem as margens de um rio (natureza) e as gruas (máquinas feitas pelas mãos do homem). Essa contraposição destaca uma dicotomia que também pode ser constatada na expressão “pássaro que voa próximo do avião que desliza cheio de gentes”, em que os elementos de natureza e urbanidade voam no mesmo espaço e na “sequência de casas simples, os prédios parecidos, árvores, carros, asfalto”, em que a imagem desse contraste pode ser vista com mais clareza pelo leitor.

Nesse texto e em vários outros do livro de Fernanda Vieira (2017), podemos notar a riqueza de simbolismo que retrata a dualidade contrastante entre natureza e cidade, espaço interior e espaço exterior, barulho e silêncio, sonho e realidade e por fim, a relação entre Literatura e vida, sendo essa última vista no final do texto acima, em que a escritora questiona: “Se eu parasse tudo agora, isso seria poesia ou uma pintura?”, refletindo sobre como a arte pode ser encontrada nas experiências e observações da vida cotidiana.

#### **4. Considerações finais**

A Literatura indígena no Brasil surge como uma voz crítica e renovadora, e a obra de Fernanda Vieira (Xocó) (2017), insere-se dentro desse paradigma. Seu livro se enquadra na lógica do hibridismo formal, mesclando elementos da crônica, prosa poética e poesia em sua escrita, estruturando-se numa fluidez que ultrapassa os rótulos literários.

Nas análises dos textos de “Crônicas Ordinárias”, fica perceptível o contraste entre o ambiente desumanizador das cidades e acolhimento da na-

tureza, evidenciando um contraste que pode representar a experiência dos indígenas que vivem nesses contextos urbanos de preconceito e violência, mas que carregam consigo o vínculo com suas raízes ancestrais, apresentando de forma sutil os valores dos povos originários.

Acreditamos que este trabalho ajuda a evidenciar a Literatura realizada por mulheres indígenas que atuam como escritoras, reconhecendo a importância das vozes representantes das mulheres em todos os movimentos, como afirma Julie Dorrigo e Paolla Vilela (2022):

A importância dessas vozes e a representação das mulheres em todas as camadas sociais, e dentro principalmente dos movimentos indígenas, são cruciais para uma identificação consciente das injustiças e violências que sofrem e sofreram ao longo de todos os processos de colonização, imposição e não respeito aos seus corpos e suas ancestralidades. Reconhecendo, assim, as lutas já há muito feitas por Eliane Potiguara, Graça Graúna, Telma Taurepang, Márcia Wayna Kambeba e tantas outras que citamos e as quais apoiamos em suas trajetórias (DORRICO; VILELA, 2022, [n.p.]

Assim, acreditamos que a Literatura de Fernanda Vieira é um testemunho da resiliência e da diversidade das vozes indígenas no cenário literário brasileiro contemporâneo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRIGUCCI, D. Enigma e comentário. In: \_\_\_\_\_. *Fragmentos sobre a crônica*. São Paulo: Companhia das letras, 1987.

CÂNDIDO, A. A vida ao rés-do-chão. In: \_\_\_\_\_. *Para gostar de ler: crônica*. Vol. 5. São Paulo: Ática, 2003. p. 89-99

\_\_\_\_\_. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul/São Paulo: Duas cidades, 2011. p. 171-93

CASTRO, V. *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

DORRICO, J.; VILELA, P. *Mulheres indígenas na literatura*. 2022. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/mulheres-indigenas-na-literatura-em-pauta-com-julie-dorrigo-e-paolla-vilela/>. Acesso em: 27 de outubro de 2023.

GOLDEMBERG, D.; CUNHA, R. *Literatura indígena contemporânea: o encontro das formas e dos conteúdos na poesia e prosa do I Sarau das Poéticas Indígenas*. Espaço Ameríndio. 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/12888/8259>. Acesso em: 27 de outubro de 2023.

GRAÚNA, Graça. Literatura indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto. *Educação & Linguagem*, v. 15, n. 25, p. 266-76, São Bernardo do Campo, 2012.

KAMBEBA, M. W. *Ay kakyri tama: Eu moro na cidade*. Manaus: Grafisa, 2013.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

POTIGUARA, E. *Metade cara, metade máscara*. 3. ed. Rio de Janeiro-RJ: Grumin, 2018.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SOARES, L.C. *Memórias e identidades indígenas na poética de graça graúna*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia (UFU): 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/35081>.

VIEIRA, F. *Crônicas ordinárias*. Rio de Janeiro: Macabéa, 2017.

#### Outra fonte:

Povos Indígenas no Brasil, 2013. Kariri-xokó. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kariri-Xok%C3%B3>. Acesso em: 13 de out. 2023.

□ **A LITERATURA SÁFICA DE CASSANDRA RIOS:**  
□ **UMA ANÁLISE CRÍTICA DISCURSIVA DO PRECONCEITO**  
□ **E DAS MUDANÇAS SOCIAIS**

*Amanda Miranda* (UERJ)  
[amandamiranda3800@gmail.com](mailto:amandamiranda3800@gmail.com)

**RESUMO**

A Literatura Sáfica pode ser conceituada, em linhas gerais, como produções literárias de mulheres LBTQIAP+ para mulheres LBTQIAP+, ou escritas nas quais as personagens/eu-lírico sejam figuras sáficas. Partindo dessa premissa, este trabalho está situado no campo da Linguística, com especificidade na Análise Crítica do Discurso, em comunhão com a Literatura, centrada na Literatura Sáfica, ao tomar nota que a ACD recorre à transdisciplinaridade. Dessa maneira, objetiva-se analisar e identificar os discursos proferidos nos livros de Cassandra Rios, “O Gamo e a Gazela” e “As Traças”. Dito isso, nos nortearmos nas noções de preconceito, identidades e mudança social, com aporte teórico centrado nos conceitos de Fairclough (2016), Facco (2004), Hall (2006) e Bauman (2005). Quanto aos resultados prévios, entendemos que essa investigação tende a destacar a relevância da Literatura Sáfica, uma vez que vislumbra ocupar espaços que tal literatura antes não alcançava.

**Palavras-chave:**

Literatura Sáfica. Mudança Social. Análise Crítica do Discurso.

**ABSTRACT**

Sapphic literature can be broadly defined as literary works by LBTQIAP+ women for LBTQIAP+ women or those written in which characters, or the lyrical self are Sapphic figures. With this premise, this work is situated in the field of Linguistics, specifically in Critical Discourse Analysis (ACD), in conjunction with Literature, focusing on Sapphic Literature, noting that ACD embraces transdisciplinarity. The aim is to analyze and identify the discourses in Cassandra Rios' books, “O Gamo e a Gazela” and “As Traças”. In doing so, we will focus on notions of prejudice, identities, and social change, drawing theoretical support from Fairclough (2016), Facco (2004), Hall (2006), and Bauman (2005). Regarding preliminary results, we understand that this investigation tends to underscore the relevance of Sapphic Literature by envisioning spaces that such literature did not previously reach.

**Keywords:**

Literature Sapphic. Change Social. Critical Discourse Analysis.

**1. Considerações iniciais**

A Literatura é uma produção social, o espelho do que acontece na sociedade, pois ela constrói histórias, expressa emoções e expõe aspectos da vida, sendo indissociável da sociedade. Ou seja, existem narrativas relatadas pela literatura, assim, alguns fatos são retratados. No entanto, dentre todas as literaturas existentes umas se sobressaem e outras não, o que expõe a sociedade e a desigualdade que há, haja vista que é na literatura que encontramos maneiras de representações do cotidiano. Desse modo, autores LBTQIAP+ possuem menos ênfase no que se refere ao mercado literário do que os hete-

ronormativos, ou seja, é comum em nossa sociedade que a literatura LGBTQIAP+ tenha menos visibilidade. Dessa maneira, a Literatura Sáfica encontra-se nesse viés de menos destaque.

Partindo dessa premissa, nossa pesquisa, adentra a temática da Literatura Sáfica sob a perspectiva da Análise Crítica do Discurso (ACD), com o objetivo de analisar os discursos de preconceito e mudança social proferidos pelas personagens da Literatura Sáfica de Cassandra Rios, além de buscar a comparação entre os discursos selecionados das obras literárias, identificaremos os discursos de preconceitos e por fim analisaremos o processo de mudança social nos discursos previamente escolhidos.

Assim, julga-se necessário explicitar o que é a Literatura Sáfica. Ela pode ser conceituada como produções literárias de mulheres LGBTQIAP+ para mulheres LGBTQIAP+, ou escritas nas quais as personagens/eu lírico sejam figuras sáficas. Em outros dizeres, são obras de mulheres que se relacionam com outras mulheres, ou nas quais as personagens e/ou eu-lírico se relacionam com outras mulheres.

Desse modo, estudar a literatura sáfica surge da noção de que essa é uma área que não possui mérito no âmbito acadêmico. É uma literatura que ainda está em evolução, por causa dos efeitos políticos e históricos que ocorrem até os dias de hoje; o que leva para os resultados dos preconceitos e das negligências em relação aos direitos das mulheres sáficas. Valéria Melki Busin diz que “na Academia, onde estivemos por muito tempo à mercê de cientificismos baratos. Ou seja, o que se tem dito e o que vem sendo escrito sobre homossexualidade, na Academia, está sempre contaminado pelo viés moralista” (FACCO, 2004, p. 181). É extremamente relevante, portanto, determinar um local expositivo para tal literatura.

## ***2. Noção de discurso, mudança social, identidade e transdisciplinaridade***

O discurso, para Fairclough (2016), é configurado como o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual, ou seja, o discurso é o modo de ação, uma maneira que as pessoas podem agir sobre os outros. Assim, há uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social. O discurso é uma prática social que contribui para as relações, identidades e normas de convenções.

Dito isso, percebe-se que a mudança social “envolve formas de transgressão, o cruzamento de fronteiras, tais como a reunião de convenções existentes em novas combinações, ou a sua exploração em situações que geralmente as proíbem” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 133), em outros dizeres, bus-

ca-se por rupturas de ideologias e das relações de poder consistentes na linguagem em uso.

Concomitantemente, mudança social é definida por um modelo tridimensional:

Quadro 1: modelo tridimensional da mudança social.



Fonte: Miranda (2022).

Tal modelo tridimensional define que a mudança social é dividida em três tendências: comoditização, tecnologização e democratização. Sendo a democratização a tendência auxiliadora dessa pesquisa, haja vista que configura como a abordagem que se volta para a quebra das assimetrias de poder, alterações nos marcadores de hierarquia e busca modificar as desigualdades.

Dessa maneira, a democratização tem o objetivo de afastar e desviar a desigualdade dos discursos. Na teoria da democratização, existem as áreas de democratização discursiva, assim, uma dessas áreas é o discurso de prestígio. Exemplificado com a Cassandra Rios que possuiu do discurso de prestígio, que traz hoje a possibilidade para que outras mulheres escrevam romances sáficos, por meio da abertura causada pelo discurso de prestígio. A tendência do modelo tridimensional adentra ainda mais em aspectos sociais.

Com isso, a possibilidade de se permear em questões sociais é uma característica da ACD, haja vista que busca “a explanação dos fenômenos sociais” (BATISTA JR., 2018, p. 9), tendo como base de análise o problema social. Ou seja, é transdisciplinar, pois consiste em um “diálogo com as ciências sociais, com o objetivo de aprofundar o estudo do papel da linguagem nas articulações das práticas sociais” (BATISTA JR., 2018, p. 12). Dessa maneira, a ACD estabelece uma relação entre o mundo social e a linguagem, além de articular com as ciências sociais e humanas.

Consoante a isso, os indivíduos possuem posições que os constroem, seja crença, tradição familiar ou hábitos pessoais; configura-se como algo pequeno que compõe o todo, como uma pequena peça de quebra cabeça. A sociedade não se estrutura e consolida sem indivíduos, sendo indissociáveis, além de que, ambos são mutáveis e variáveis, se modificam com os aspectos que os circundam. Assim, mudanças definem e formam a identidade, pois acarretam diretamente nos desenvolvimentos da composição identitária dos indivíduos. Em outros dizeres, a ideia de identidade já absorve uma construção de alterações na concepção de tal conceito, carregando complexidade e fragmentação próprias do ser humano que está inserido em sociedade, o que se relaciona com escolhas.

Segundo Miranda (2022), a identidade é (assim como, o discurso) um objetivo de interação entre o indivíduo e a sociedade, a construção identitária está inteiramente relacionada aos aspectos que vão além do controle humano, como etnia, raça, religião, gênero e sexualidade.

Cada ser sujeito moderno tem sua historicidade (Cf. HALL, 2006), sua vivência, sua maneira de ver o mundo, assim como, constitui-se de particularidades e colaborações que são mutáveis de acordo com o que o circunda. Ou seja, o sujeito pós-moderno é inconstante e de molda quando o aspecto é a identidade: é variável, oscilante e não se estabiliza (Cf. HALL, 2006). O que comunga com a noção de Bauman:

O “pertencimento e a “identidade” não têm solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. (BAUMAN, 2005, p. 17)

Assim, a identidade advém do princípio atribuído pelo conflito no que se refere ao pertencimento, uma necessidade de “ser”. Para Facco (2004), a identidade afasta-se de um rotulo fixo, sendo diluída por questões que se associa à aceitação social. Ou seja, a construção da identidade homossexual está inteiramente ligada com a aceitação social, dessa maneira, pode-se definir que é nesse ponto que surge o preconceito internalizado.

Segundo Facco (2004), a identidade homossexual é construída de maneira cultural, da mesma maneira que as identidades masculinas e femininas o são. Com isso, Miranda (2022, p. 32) afirma que “resumir a identidade a aspectos meramente sexuais traz visões extremamente rasas sobre a construção identitária, no entanto, não abranger essa configuração é uma visão utópica”, pois, ainda, se considera a sexualidade ao constituir o julgamento social. Entretanto, é necessário – tanto para a história LGBTQIAP+ quanto

para as singularidades da comunidade – encaixarem-se como seres identitários da comunidade.

### **3. *Literatura Lésbica, Literatura LGBT ou Literatura Sáfica***

A noção de Rich (2010) no que se refere à existência lésbica é tida como um ato de resistência. Assim, em aspectos gerais das sexualidades, a existências de mulheres LBTQIAP+ também se configura como ato de resistência. Além disso, a Literatura é um dispositivo político (Cf. POLESSO, 2020). Quando unimos a representação da pluralidade sexual feminina à literatura temos, finalmente, um ato político nas produções.

Desse modo, não cabe aqui a Literatura LGBTQIAP+, pois se constitui como um espectro mais abrangente, haja vista que inclui produções e representações das questões masculinas que estão presentes dentro da sigla.

Com isso, temos a Literatura Sáfica, que engloba as exclusividades das mulheres que nutrem relações com outras mulheres. Dessa maneira, considera-se a pluralidade sexual, como a bissexualidade e pansexualidade. Segundo Miranda (2022, p. 36), precisa-se chamar Literatura Sáfica, pois chamar de Literatura Lésbica “seria injusto e impróprio, não só com a escrita, mas também com a existência de outras sexualidades”.

### **4. *A Literatura Sáfica de Cassandra Rios e os discursos selecionados: trilhas para as análises***

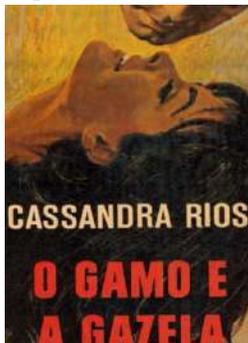
Previamente, Odete Rios, nome verdadeiro de Cassandra, fora uma escritora de romances cujos enredos eram categorizados como eróticos. Para uns, era considerada a papisa dos contos eróticos brasileiros, para outros uma corruptora (Cf. SANTOS, 2003). Hoje é vista como enfrentadora corajosa de tabus conservadores.

Assumidamente lésbica e nomeada como “escritora maldita”, Cassandra Rios figurou algumas pesquisas acadêmicas, nas quais se buscava discutir e refletir como esta mulher viveu e escreveu sobre: sexo, corpo, prazer, drogas e homoafetividade em uma sociedade conservadora em pleno século vinte. Cassandra foi desprezada intelectualmente ao considerar sua escrita como uma literatura menor, cujos recordes de venda eram justificados apenas pelas capas escandalosas das suas obras. Ela escreveu mais de cinquenta livros, no entanto, perseguida, teve mais de trinta e seis censurados pela censura militar e outros mais queimados. Tais obras eram definidas como “romances pornográficos” (LIMA, 2009).

Metodologicamente, a pesquisa é voltada para a união de Linguística com o campo da Literatura, visto que a Análise Crítica do Discurso permite essa junção e possui uma abordagem qualitativa-interpretativista (Cf. MOI-TA-LOPES, 1994). Levando em consideração que interpretações são particulares e subjetivos de cada indivíduo.

O *corpus* consiste em duas obras literárias escritas por Cassandra Rios. A priori, a pesquisa passou pela seleção das obras de romance sáficos da escritora. Permanecendo nessas duas obras, “o gamo e a gazela” e “as traças”. A primeira obra relata questões de festejos tipicamente brasileiros, como o carnaval, juntamente com o consumo de drogas e o relacionamento entre duas mulheres, sendo uma delas casada, o que reforça a exposição de tabus sociais nas obras de Cassandra. A segunda, conta sobre as vivências de uma jovem estudante que se relaciona com uma professora, mostrando os conflitos de passar pela adolescência, se descobrir e se relacionar com alguém mais velho (ainda mais tabus presentes nesta obra).

Capa 1: O gamo e a Gazela.



Capa 2: “As Traças”.



Além disso, como método organizacional, definimos como fragmentos discursivos os recortes dos livros, categorizados aqui como D1 e D2 para os recortes do livro “o gamo e a gazela”, por fim, D3 e D4 para os fragmentos discursivos da obra “as traças”. Veja:

Quadro 1: Fragmentos Discursivos.

LIVRO	FRAGMENTOS DISCURSIVOS
O Gamo e a Gazela	<b>D1:</b> “aqueles sentimentos haviam crescido dentro dela enxovilhados de medo e pavor gritando contra a consciência que por vezes a acusava de covarde. Porém tudo afirmava que aquele amor que ela amava com tanta veneração e cuidado deveria pertencer exclusivamente aos homens.” p. 21.
	<b>D2:</b> “sussurros e beijos não constituíam nada de anormal. Mesmo em se tratando de duas mulheres” p. 34

<b>As Traças</b>	<b>D3:</b> “não é antipatia, é como se fosse um rapaz” p. 34.
	<b>D4:</b> “se sentir essencialmente, genuinamente homossexual, lésbica, era lindo, puro, normal. NORMAL.” p. 81.

Fonte: elaborado pela autora.

## 5. *Análises e resultados*

Existem palavras que apresentam consonância entre os fragmentos discursivos, ou o sentido que é transpassado (esse transpassado aqui significa o sentido que quer ser mostrado) consiste no mesmo, como por exemplo, a compreensão das palavras “normal” e “anormal”.

No D2, a palavra “anormal” quer passar o sentido de que uma mulher beijar outra mulher não deve ser determinado como algo incomum ou atípico. Facco (2004), afirma que desde pequenos em nossa sociedade recebemos as nossas orientações de comportamento. Existem claras distinções entre o papel feminino e o papel masculino. Beijar uma mulher deve (na concepção da nossa sociedade) ser o papel apenas do homem. Dessa maneira, percebemos a fixação com a palavra “normal” nas obras de Cassandra.

Assim, quando a personagem diz “mesmo em se tratando de duas mulheres”, esse discurso mostra exatamente a ideia de normalidade social de Facco (2004), sendo assim, apenas os homens cis se relacionam com as mulheres cis. Perceba ainda, no D4, o quanto é frisado a palavra “normal”, é como houvesse e implorasse exageradamente pela possibilidade de gritar “eu sou normal também”. A questão é que, como afirma Facco (2004), enfrentar o preconceito dói.

Os comportamentos das mulheres sáficas na nossa sociedade são vistos como “anormal”. Ainda segundo Facco (2004), a sociedade exclui de maneira violenta e irrevogável a comunidade LGBTQIAP+. Há uma identidade “normal”, que para Facco (2004) consiste em masculina, classe média, heterossexual, branca e ocidental.

Segundo Del Priore (2004), a sociedade tem uma visão de inconveniência e incomodo quando o assunto é homossexualidade feminina. Como representação da sociedade, a literatura de Cassandra – nos fragmentos discursivos aqui analisados – expressa extremamente bem tal questão. Rios escrevia sobre a liberdade sexual feminina, assim, nos D2 e D4, percebemos como a escritora queria dizer para a sociedade que ser uma mulher sáfica não devia ser algo sobrenatural.

Por isso, é necessário a democratização, a mudança social (Cf. FAIRCLOUGH, 2016), para que essa visão social no que concerne as mulheres sáficas sejam corrompidas e dissolvidas.

No que se refere ao D1, explicita acerca da construção da identidade. Quando a personagem diz “aquele amor que ela amava com tanta veneração e cuidado deveria pertencer exclusivamente aos homens”, notamos que a construção da identidade homossexual não era aceita (Cf. FACCO, 2004), pois a identidade social que era positivamente considerada era voltada para o masculino. Mesmo sendo algo genuíno e natural, a personagem ainda não se aceita, haja vista que a identidade homossexual depende da resposta da sociedade.

Consoante a isso, temos o D4, a personagem estava falando sobre como se sentia em relação à outra personagem, a qual sentia atrações. Dessa maneira, ela coloca “é como se fosse um rapaz”, o que dialoga com o D1. A aceitabilidade, a vontade de ter o sentimento validado e o querer ser normalizado consiste como uma permanência (Cf. DEL PRIORE, 2004) nas obras de Cassandra. As personagens estão constantemente pedindo para amar e que tal sentimento seja visto com olhos bons e genuínos.

## 6. *Considerações finais*

Em suas escritas, Cassandra buscava pela democratização, pela mudança social e rupturas das permanências. É óbvio que comparado com 1950, hoje estamos em outra visão no que se refere aos direitos das mulheres sáfica, no entanto, ainda não configura como suficiente. Ainda somos invalidadas, colocadas como símbolos de fetiche e inferiorizadas quando dizemos que amamos outras mulheres. Há uma necessidade de rivalizar as relações femininas, sejam de amizades ou românticas.

Assim, as descobertas desse trabalho foram: as mudanças sociais são, felizmente, inevitáveis; os preconceitos se dissolvem e são constituídos por várias formas; as identidades são fluídas; a democratização é um auxílio para a melhoria das desigualdades e os discursos de prestígios são reais, estão na sociedade.

E com isso, a Literatura sáfica poderá ter destaque, haja vista que, segundo Facco (2004), as mulheres sáficas “não querem mais sussurros, elas querem mesmo é gritar”. Logo, queremos trazer destaque para a relevância da Literatura Sáfica, uma vez que vislumbra ocupar espaços que tal literatura antes não alcançava.

Por fim, essa pesquisa é extremamente relevante, pois além de ser possivelmente um auxílio para trabalhos futuros, há também adentramento em teorias inovadoras que quase não perfura a bolha do âmbito acadêmico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATISTA JR, José Ribamar Lopes. *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.
- BAUMAN, Zygmunt, 1925. *Identidade*. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- DEL PRIORE, Mary. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.
- FACCO, Lúcia. *As heroínas saem do armário: literatura lésbica contemporânea*. 1. ed. Rio de Janeiro: GLS, 2004.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. 2. ed. Brasília: UnB, 2016.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LIMA, Maria Isabel de Castro. *Cassandra, rios de lágrimas: uma leitura crítica dos inter(ditos)*. Dissertação (Mestrado) – Florianópolis, 2009.
- MIRANDA, Amanda. *O preconceito como herança de tradição e democratização: a literatura sáfica à guisa da análise crítica do discurso*. Monografia, UERN, 2022.
- MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA*, v. 10, n. 2, p. 329-38, 1994.
- POLESSO, Natalia Borges. Sobre literatura lésbica e ocupação de espaços. *Estud. lit. bras. contemp.*, n. 61, e611, Brasília, 2020.
- RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. *Bagoas – Estudos gays: gêneros e sexualidades*, v. 4, n. 5, p. 17-44, 2010.
- RIOS, Cassandra. *As traças*. São Paulo: brasiliense, 2005.
- \_\_\_\_\_. *O gamo e a gazela*. São Paulo, Edições Skipper, 1959;
- SANTOS, Rick. Cassandra Rios e o Surgimento da Literatura Gay e Lésbica no Brasil. *Gênero*, v. 4, n. 1, p. 17-31, Niterói, 2003.

## ANÁLISE LINGUÍSTICA: POLISSEMIA E AMBIGUIDADE O ENFOQUE DA SEMÂNTICA NO LIVRO DIDÁTICO DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

*Adriele Pereira Andrade* (UFNT)

[pereira.adriele@mail.uft.edu.br](mailto:pereira.adriele@mail.uft.edu.br)

*Jhenifer Campelo Cavalcante* (UFNT)

*Weslane Alves Rodrigues* (UFNT)

*Veríssimo José C. Guimarães* (UFNT)

*João de Deus Leite* (UFNT)

### RESUMO

Este ensaio tem o propósito de desenvolver uma análise do livro didático *Português Contemporâneo – Diálogo; Reflexão e Uso*, de William Cereja, Caroline Dias Vianna e Christiane Damien, da editora Saraiva, aplicado à 3ª série do ensino médio (2018); de modo a classificar os tópicos “polissemia” e “ambiguidade” dentro do campo semântico – que é o estudo do significado das palavras e das expressões linguísticas. Em contrapartida, ambos os termos declaram fenômenos em que uma palavra ou expressão pode emitir múltiplos sentidos e interpretações. Em vista disso, será estabelecida uma pesquisa voltada aos mencionados termos, ligando-os à maneira como são trabalhados dentro da obra em questão. Sob a premissa das teorizações de Saussure (1916), de Grant (1987) e de Bréal (1922), este estudo visa problematizar a abordagem dos itens principais, atentando-se à perspectiva de que a relação semântica entre as palavras não está presa somente à forma, mas também ao uso. Para isso, fez-se necessária uma exploração das reflexões de Bechara (2009), com o intuito de estabelecer uma ótica normativa acerca dos fenômenos semânticos em resalto; em relação a isso, o ponto de vista teórico deste ensaio diz respeito aos diferentes contextos do uso das palavras. Portanto, o critério da triagem se refere ao fato de a obra mobilizar, detalhadamente, os tópicos semânticos desenrolados nesta preparação. Ademais, o livro tem sido adotado frequentemente pelas diretorias de ensino público, o que resulta diretamente na decisão de sua escolha; já que seu conteúdo parte de recortes discursivos.

Palavras chaves:

Ambiguidade. Polissemia. Livro Didático.

### ABSTRACT

In this essay, we intend to develop an analysis of the Portuguese language textbook (Saraiva, 2018), from the 3<sup>rd</sup> grade of high school, in order to classify the contents “polysemy” and “ambiguity” within the semantic field – which is the study of the meaning of words and linguistic expressions. In comparison, both terms under analysis declare phenomena in which a word or expression can emit meanings and be interpreted. In view of this, we will establish a research focused on the mentioned terms, linking them to the way in which both are worked within the work in question. Under the premise of the theories of Saussure (1916), Grant (1987), Bréal (1922), this study aims to problematize the approach of the main items, paying attention to the perspective that the semantic relationship between words are not only to form, but also to use. For this, it was necessary to explore the reflections of Bechara (2009), with the aim of establishing a normative

perspective on the semantic phenomena in focus. In view of this, the theoretical point of view of this essay concerns the different contexts of word use. To conclude this analysis successfully, it was proposed, with the purpose of examining and researching, the textbook *Português Contemporâneo – Diálogo; Reflexão e Uso* by William Cereja, Caroline Dias Vianna and Christiane Damien, dated 2018, by Saraiva, applied to the 3<sup>rd</sup> grade of high school. Regarding the choice of book, it is noteworthy that the selection was pointed out among other works intended for high school. Therefore, the completion of screening refers to the fact that the work mobilizes, in detail, the semantics provided in this preparation. In addition, the book, used here, is frequently adopted by public education directorates, which directly results in the decision of its choice; since its content is based on discursive clippings, constituted in figure format, in order to enable the research and the problematization of those already mentioned – together with their didactic effects – In view of the explanation, the examples and the exercises around the concepts. The research, detailed here, shows that the mentioned relatives are felt in a fragile way, since the perspective adopted by the authors refers to the abstract bias of the language.

**Keywords:**

**Ambiguity. Polysemy. Textbook.**

## **1. Introdução**

O presente ensaio tem como objetivo analisar os fenômenos semânticos “polissemia e ambiguidade” e, como são trabalhados no livro didático *Português Contemporâneo – Diálogo; Reflexão e Uso* do 3º ano do ensino médio: anos finais. O livro em questão pertence ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), foi publicado no ano de 2018 e escrito pelos autores William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien.

A proposta é aprofundar como os conceitos referentes à polissemia e à ambiguidade são apresentados nessa obra, considerando sua relevância no ensino da língua portuguesa e os seus resultados na possível compreensão e na suposta interpretação textual dos discentes, tendo por base as projeções passíveis de serem construídas a partir da abordagem dos autores no e por meio do livro em foco. Por intermédio desta análise, busca-se depreender a contribuição do livro didático na formação linguística dos estudantes e sua capacidade de desenvolver habilidades de leitura crítica e compreensão textual.

Para tanto, foi necessário aprofundar os conhecimentos a partir do que se refere ao estudo da semântica, expondo as formas de como usar as palavras e as expressões em diversos contextos, produzindo sentidos distintos para os textos. Foi necessário um método rigoroso de pesquisa analítica de livros, para que fosse possível expor o conteúdo de forma clara para a construção do ensaio. Sendo assim, a busca pelo material didático, o livro trabalhado aqui, deu-se sob circunstâncias parcas, já que houve dificuldades na procura e na análise de livros didáticos apropriados para a escolha, em vista

de poucos recursos e a falta de textos suficientes que trabalhassem a ambiguidade e a polissemia. Por se tratar de assuntos mais avançados, muitos livros didáticos se concentram em questões básicas do tema em vez de tratar de aspectos mais complexos. O livro teve que ser escolhido com cuidado para que pudesse oferecer os exemplos corretos e oportunidades para abordar a ambiguidade e a polissemia de maneira clara. No entanto, esse é um dos maiores desafios a se encarar na análise de livros didáticos com poucos recursos à disposição, mas que foi parcialmente superado.

Durante a escolha do livro, de título já mencionado, foi levado em consideração a sua proposta de sanar dúvidas sobre a ambiguidade e a polissemia, além de oferecer um grande auxílio tanto aos estudantes do ensino médio, quanto aos professores de língua portuguesa. Seu repertório de textos diversos e de tirinhas bem elaboradas garantiram abordagens ricas e diversificadas para itens delicados e subjetivos como os da ambiguidade e da polissemia. A partir daí, o ensaio projeta o livro didático como uma ferramenta muito importante para o ensino–aprendizagem do aluno, pois oferece material essencial ao desenvolvimento do conhecimento e fornece informação sobre conteúdos exigidos pelos diversos níveis de ensino. Em contrapartida, é exposto a função do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e como ele contribui na aquisição de livros didáticos de acordo com as necessidades e os padrões definidos pelo Ministério da Educação (MEC).

Esta aquisição é realizada pelo MEC, o que torna o meio de ensino–aprendizagem mais eficiente. Além disso, o PNLD também contribui para a melhoria do ensino, pois oferece programas e serviços que aprimoram a qualidade da educação, tais como cursos de formação para professores, programas de informatização das escolas, produção de materiais pedagógicos e materiais didáticos.

Portanto, podemos concluir que o livro didático é uma ferramenta fundamental para o ensino–aprendizagem e a aquisição destes livros por meio do Programa Nacional do Livro Didático, que contribui para uma maior eficiência pedagógica, pois possibilita o desenvolvimento e o aprimoramento do ensino, garantindo que as necessidades e as expectativas dos alunos sejam atendidas. Considere-se, a seguir, a imagem com a capa do livro didático em foco:

Figura 1:



Fonte: Livro didático *Português Contemporâneo – Diálogo, Reflexão e Uso*.

## 2. *Incursão teórica*

### 2.1. *Importância dos livros didáticos*

Explorar os livros didáticos é extremamente importante, pois eles são fundamentais no ambiente escolar, uma vez que um de seus papéis é indicar o norte, pelo qual o educador deve programar as suas estratégias de ensino, principalmente no início da profissão. De acordo com muitos educadores, o livro didático pode ser a principal ferramenta no arsenal do professor; assim, utilizando-se do livro didático com desenvoltura e com lucidez, o professor demonstrará habilidades pedagógicas e didáticas que o sustentarão em sua missão.

No Brasil, os livros didáticos são oferecidos para as instituições de ensino por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). O PNLD se constituiu a partir de uma iniciativa governamental brasileira, criada em 1985, pelo Ministério da Educação (MEC); e, atualmente, é dirigido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa em foco tem o propósito de fornecer – de maneira gratuita – livros e materiais didáticos de qualidade às instituições públicas, de modo a contribuir para a melhoria da educação, ao promover a igualdade de possibilidades educacionais para os alunos da rede pública.

Para acompanhar as mudanças nas políticas educacionais, nas novas descobertas e nas pesquisas em várias áreas do conhecimento, os livros didáticos são atualizados periodicamente, tornando-se uma fonte de informação relevante e atualizada.

Além disso, convém lembrar que esse material pode ser o primeiro contato que algumas crianças terão com livros; fragmentos de textos literários e experiências sociais diversificadas promovendo, dessa maneira, uma aprendizagem mais significativa e o interesse pela leitura, uma vez que os alunos podem, e poderão sempre, ao pegarem o gosto pela leitura e por sua propagação, explorar novos temas, expandindo seu conhecimento.

Entende-se, portanto, que explorar os livros didáticos é essencial para o processo educacional, pois conhecer a sua funcionalidade traz uma base sólida em relação ao ensino e à aprendizagem em sala de aula.

## 2.2. O que é semântica?

A semântica emana dos significados das palavras e de sua evolução histórica, de acordo com as relações estabelecidas entre significado e significante, gerando, assim, os signos linguísticos.

Segundo Saussure (1916), os signos linguísticos são frutos de uma relação arbitrária entre significado e significante, não existindo em função da sua relação com as coisas do mundo. Por essa razão, podemos dizer que os signos só se constituem a partir do próprio funcionamento da língua. Para fundamentar as referidas considerações, recorreremos ao exemplo do signo linguístico “casa”.

O signo supracitado é fruto do enlace arbitrário entre imagem conceitual (estrutura térrea, com porta, com janela, com telhado, dentre outros traços sêmicos) e imagem acústica (a emissão sonora do signo). Esse enlace é psíquico e não empírico, uma vez que o signo linguístico “casa” não é empregado em função de sua objetividade no mundo, mas em função de seu uso comunicativo e pragmático.

Seguindo a mesma linha de pensamento teórico, o linguista Bréal explica essa relação afirmando que, por meio de suas qualidades significativas, as palavras não se referem apenas aos objetos que designam, mas revelam maneiras de pensar de uma sociedade, com seus erros e preconceitos, sendo esta a principal qualidade do signo linguístico (BRÉAL, 1992).

A concepção de significado, para o autor, é o momento único no qual há conveniência entre “nome” e “coisa”; pois o referente evoca na consciência do falante uma noção que é transportada pelo item lexical, fazendo com que esse item tenha totalidade de ideias associadas ao referente. Para ele, é nesse momento que aquilo que o falante pensou a respeito do referente está expresso no nome.

Ademais, a semântica estuda a significação das palavras, das expressões e dos enunciados, funcionando em uma língua natural e sendo uma ferramenta fundamental para a comunicação afetiva. Em resumo, por meio dos estudos do significado, a semântica nos auxilia a compreender como as palavras são utilizadas, alcançadas e interpretadas perante a comunicação humana – o que contribui para uma comunicação cada vez mais indispensável e clara.

### **2.3. Polissemia**

Nesta seção, considerando as incursões teóricas até este ponto apresentadas, apresentamos alguns recortes do livro didático em foco neste trabalho. Esses recortes apresentam o modo como a polissemia e a ambiguidade são didatizados no livro particularizado nesta análise.

**Polissemia:** E o fato de haver uma só forma (significante) com mais de um significado unitário pertencente a campos semânticos diferentes. Ou, em outras palavras, a polissemia é um conjunto de significados, cada um unitário, relacionados com uma mesma forma. Portanto, não se pode ver a polissemia como “significados imprecisos e indeterminados”, porque cada um desses significados é preciso e determinado. (BECHARA, 2019, p. 425)

Entende-se a polissemia como o termo que categoriza palavras com dois ou mais significados. Por definição, a polissemia não é enganosa, porque significa diferentes coisas em acordo com o contexto da frase. Entretanto, o uso da palavra incorreta pode levar a um significado completamente diferente do pretendido.

Como tal, é importante ter cuidado ao usar palavras polissêmicas para que o significado seja claro para ambas as partes. Além disso, é importante atentar-se às nuances de significado que podem resultar do uso de uma mesma palavra. Por exemplo, a palavra “livro” é usada com a definição de “uma obra impressa”, mas também pode vir a ter o sentido de “um relato” ou “um diário”. A sensibilidade a esses tipos de diferenças é crucial para entender o texto com precisão.

### **2.4. Ambiguidade**

Conforme Cançado (2012), a ambiguidade é, geralmente, um fenômeno semântico que aparece, quando uma palavra ou um grupo de palavras é associado a mais de um significado. Causando, então, uma confusão na língua, é extremamente importante destacar que há vários tipos de ambiguidade, dentre elas estão: lexical, sintática, por escopo, por correferência e por segmentação.

A ambiguidade é formada por diversos fatores, que vão do léxico à formação sintática, sendo que um enunciado pode conter diferentes tipos de ambiguidade. Vale ressaltar que a ambiguidade pode ser utilizada de maneira proposital para enfatizar ou causar humor, sendo muito utilizada em publicidades. Além disso, o uso da ambiguidade pode ser usado intencionalmente, de forma a permitir que um escritor comunique mensagens abstratas ou de forma a introduzir incerteza num texto.

No entanto, quando usada excessivamente, a ambiguidade pode tornar um texto confuso e difícil de entender. É importante, nessa medida, ter em mente a diferença entre ambiguidade intencional e a ambiguidade indesejada.

### 3. Análise Linguística: Polissemia e Ambiguidade

Nesta seção, objetiva-se mostrar como se deu a abordagem dos referidos fenômenos semânticos, no capítulo “Análise Linguística: polissemia e ambiguidade”, do livro didático do 3º ano do ensino médio de 2018.

Figura 2.



Fonte: Livro didático *Português Contemporâneo – Diálogo; Reflexão e Uso*.

Na tirinha “Bananas na Praia” em foco, a ambiguidade é empregada de forma humorística nos trechos do diálogo entre os personagens. Como exposto no tópico anterior, a ambiguidade ocorre quando uma frase ou uma expressão pode ter mais de um significado ou interpretação. No diálogo: “Passou filtro solar?”, “Não!”, “Eu também não!” e “Agora vamos descascar!”, há uma ambiguidade intencional relacionada ao uso do termo “descascar”. O termo “descascar” geralmente é usado para se referir ao ato de remover a casca de algo, como uma fruta, mas também pode ter uma conotação humorística quando aplicado à ação de tomar sol.

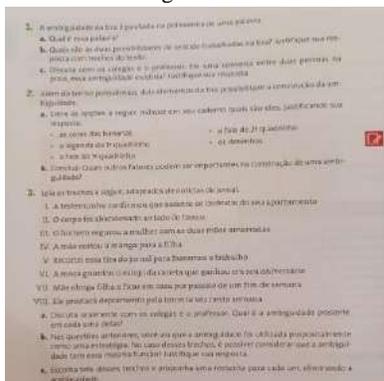
Nesse contexto, a ambiguidade ocorre, porque os personagens estão na praia e mencionam não ter passado filtro solar. A pergunta inicial “Passou filtro solar?” pode ser interpretada de duas maneiras: uma interpretação literal, perguntando se eles aplicam o filtro solar para se protegerem do sol, ou

uma interpretação humorística, relacionada à ação de “descascar”, sugerindo que eles não se protegem adequadamente e agora terão que lidar com a consequência de ficarem com a pele vermelha e descascada após a exposição solar.

A resposta em tom de brincadeira dos personagens “Não!” e “Eu também não!”, reforça a ambiguidade e o tom humorístico da situação. Em seguida, a frase “Agora vamos descascar!” pode ser entendida como um trocadilho, indicando que eles vão se bronzear ou que eles vão lidar com a consequência negativa de não terem usado o filtro solar corretamente. Assim, a ambiguidade presente no diálogo da tirinha cria um efeito cômico ao jogar com os diferentes significados da palavra “descascar” e explorar a situação engraçada dos personagens na praia.

Para a ampliação da conceituação referente à ambiguidade, o livro didático em questão traz alguns exercícios para serem trabalhados com os alunos, como no caso da figura 3 a seguir:

Figura 3.



Fonte: Livro didático *Português Contemporâneo – Diálogo, Reflexão e Uso*.

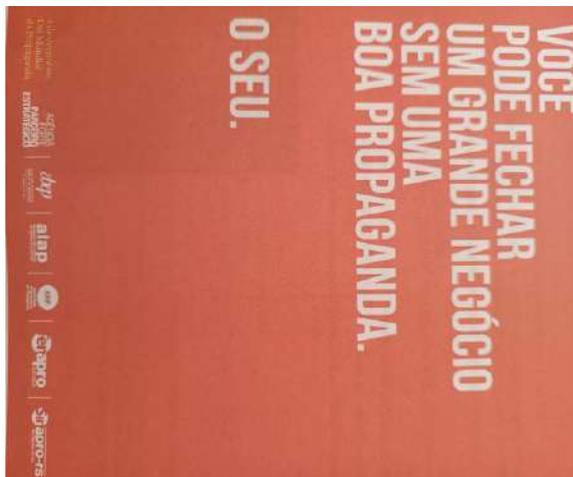
Observando as atividades dos livros, vê-se que os autores mobilizam exatamente esse tipo de observação, fazendo com que os alunos reflitam sobre esse conceito de distintas formas, levando em consideração que a palavra “descascar” tem como sentido denotativo.

Por meio desses exercícios, os alunos podem identificar nexos entre palavras polissêmicas e linkar problemas relacionados a eles. É possível perceber que a palavra polissêmica “descascar” possui dois sentidos e, a partir disso, os alunos devem fazer analogias para chegarem a interpretações diferentes.

Os exercícios se utilizam para ajudá-los a compreender o uso da palavra em seus dois sentidos, o que aprofunda os conhecimentos de polissemia. Esses exercícios ajudam os alunos a desenvolverem sua capacidade de interpretar textualmente e ampliam o repertório lexical, pois relacionam textos que contêm palavras polissêmicas e trazem discussões sobre o uso dessas palavras no cotidiano. Estes exercícios podem ajudar os alunos a desenvolver uma maior autonomia durante a leitura, pois pode ser ensinado a questionar, refletir e utilizar outras formas de interpretação e leitura.

Tome-se a Figura 4 na sequência:

Figura 4:



Fonte: Livro didático *Português Contemporâneo - Diálogo; Reflexão e Uso*.

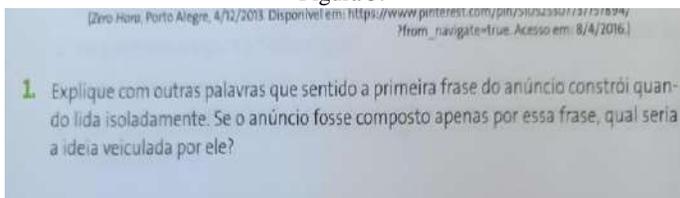
Neste anúncio midiático, presente na figura anterior, há um fenômeno de polissemia que oferece diversos significados e interpretações. Por um lado, isso pode significar que você pode fechar um grande negócio sem a necessidade de publicidade ou esforços de marketing. Por outro lado, também pode significar que você precisa usar uma boa propaganda para conquistar e manter os negócios. Além disso, também pode significar que você precisa usar o seu próprio esforço pessoal para alcançar o sucesso e fechar bons negócios.

O livro didático traz, no estudo deste anúncio publicitário e das atividades de análise presentes nele, que uma mesma expressão pode ter sentidos variados, isto é, pode ser polissêmica, e dá origem a diversas interpretações, dependendo do contexto em que ela se encontra. Uma das principais características da língua portuguesa é que nela se encontram várias expressões polissêmicas, porém, vale ressaltar que uma palavra ou uma expressão só pode

ser consideradas polissêmicas, quando emitida por um enunciador, que se dirige a um ou mais interlocutores com um determinado objetivo.

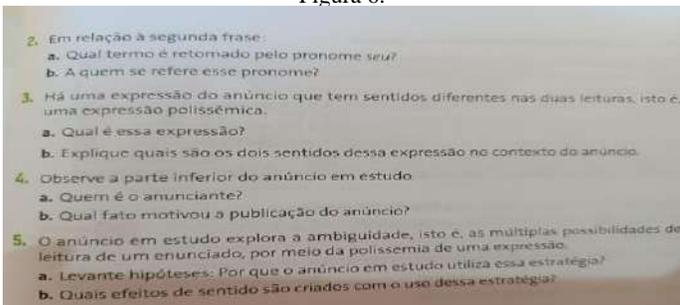
Esse recurso pode ser utilizado para produzir efeitos variados nos textos, principalmente de humor. As atividades, nas figuras que se seguem (5 e 6), deixam claro que as palavras “seu” e “fechar” foram utilizadas no anúncio de forma polissêmica, já que, ao emitir tais expressões, traz dois sentidos para a frase.

Figura 5.



Fonte: Livro didático *Português Contemporâneo – Diálogo; Reflexão e Uso*.

Figura 6.



Fonte: Livro didático *Português Contemporâneo – Diálogo; Reflexão e Uso*.

#### 4. Considerações finais

Não há dúvidas sobre a importância do livro didático e seu papel essencial no ambiente escolar: como indicar aos professores a melhor conduta pedagógica em sala de aula, auxiliando no planejamento de conteúdos e explicando a melhor forma de expor a matéria. Isso é importante, porque o ensino do português é a base para a compreensão de todas as outras disciplinas. Isso porque este é o primeiro encontro do aluno com a compreensão e a interpretação de texto e a escrita.

É importante considerar abordagens amplas e inclusivas do significado e a possibilidade de refletir sobre o impacto do significado. Portanto, os livros didáticos devem priorizar temas de pesquisa que considerem a ambi-

guidade e a polissemia que caracterizam o domínio semântico das palavras e expressões.

Para enfatizar a importância de assimilar os conceitos de polissemia e ambiguidade e sua construção no conteúdo do livro didático, ancora-se nas teorizações propostas pelo linguista Grant (1987), em que ele argumenta que os livros são uma arma de defesa. Caçando (2012) deixa claro que a ambiguidade e a polissemia são constituídas pela relação entre o nível de expressão e o nível de conteúdo.

É necessário também citar que, para desenvolver esta temática, debruçou-se sobre a relevância do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que fornece às instituições de ensino os melhores livros.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Curso médio – com base na Nomenclatura Gramatical Brasileira. São Paulo: Nacional, 1961.

BRÉAL, M. *Essai de Sémantique – Science des Significations*. Paris: Hachette, 1992.

GRANT, Neville. *Making the most of your textbook*. London: Longman, 1987.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. 24. ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2006.

## ASPECTOS SOCIAIS DA PENÍNSULA IBÉRICA DOS SÉCULOS VIII E IX, ÉPOCA EM QUE SE DAVA A FORMAÇÃO DAS LÍNGUAS ROMÂNICAS

*José Mario Botelho* (FFP-UERJ)  
[botelho\\_mario@hotmail.com](mailto:botelho_mario@hotmail.com)

### RESUMO

Diversos são os aspectos sociais que se podem assinalar e que sugerem interessantes reflexões, por serem fundamentalmente importantes nos estudos sobre as línguas que se originam da dialeção do latim, comumente denominado “vulgar”. Portanto, comentários críticos sobre a língua usada no vasto Império Romano – em especial, na península Ibérica –, a qual se convencionou denominar “latim vulgar”, e como essa modalidade do latim se configurou nos séculos posteriores a queda do Império Romano com a invasão dos bárbaros germânicos no século V, especialmente entre os séculos VIII-IX, momento em que línguas românicas surgem em toda a área do antigo Império Romano. Daí, ser o objetivo deste trabalho descrever certos aspectos sociais da península Ibérica desse momento histórico, que tem como fato histórico marcante a invasão dos árabes maometanos, que dominaram, praticamente, toda a península e dela fizeram o seu Califado.

#### Palavras-chave:

Aspectos sócio-históricos. Séculos VIII-IX. Formação das línguas românicas.

### RÉSUMÉ

Plusieurs aspects sociaux peuvent être soulignés et suggèrent des réflexions intéressantes, car ils sont fondamentalement importants dans les études sur les langues issues du processus de dialectisation du latin, communément appelé « vulgaire ». Dès lors, des commentaires critiques sur la langue utilisée dans le vaste Empire romain – en particulier dans la péninsule Ibérique –, que l'on appelait conventionnellement « latin vulgaire », et sur la manière dont cette forme de latin s'est configurée dans les siècles qui ont suivi la chute de l'Empire romain avec l'invasion des barbares germaniques au V<sup>e</sup> siècle, notamment entre le VIII<sup>e</sup> et le IX<sup>e</sup> siècle, lorsque les langues romanes ont émergé dans toute la zone de l'ancien Empire romain. L'objectif de ce travail est donc de décrire certains aspects sociaux de la péninsule ibérique à ce moment historique, dont le fait historique frappant est l'invasion des Arabes musulmans, qui dominaient pratiquement toute la péninsule et en faisaient leur Califat.

#### Mots clés:

Aspects socio-historiques. VIII<sup>e</sup>-IX<sup>e</sup> siècles. Formation des langues romanes.

### 1. Introdução

Nos trabalhos publicados sobre a formação das línguas românicas na península Ibérica, que se deu por volta do século VIII, pouco se fala sobre a situação sociopolítica da península daquele momento, além do fato histórico, marcado pela invasão dos árabes maometanos.

Muitos e de diferentes naturezas são os aspectos sociais que se podem assinalar e que sugerem interessantes reflexões, por serem fundamentalmente importantes e úteis nos estudos sobre a emergência das línguas que se originam da dialeção do latim, comumente denominado “vulgar” (Cf. NETO, 1977; BOTELHO; OSÓRIO, 2021). Portanto, são de grande importância os comentá-

rios críticos sobre a língua cristã que era usada no vasto Império Romano – em especial, na península Ibérica – e como essa modalidade do latim se configurou nos séculos posteriores a queda do Império Romano com a invasão dos bárbaros germânicos no século V. Também, faz-se mister comentar sobre a situação sociopolítico-linguística da península desde os primeiros séculos da pós-queda do Império, em que se formou um verdadeiro caos linguístico, até o século VIII, em que já se dava uma relativa acomodação dos reinos visigóticos, quando ocorre a invasão dos árabes maometanos (Cf. BOTELHO, 2022, p. 58-90; CÂMARA JR, 1985a, p. 16).

Após a invasão da península por esses muçulmanos, a organização territorial se desenvolveu em três distintas fases na antiga Al-Andaluz (como era chamada a península Ibérica pelos árabes): a dos Emirados, a dos Califados e as das Taifas, nessa ordem.

A dos Emirados, no início (711–756), com sua capital em Córdoba, era dependente dos Califas de Damasco, na Síria. Nessa época, foi possível a formação de grupos de rebeldes visigodos ao Norte da península. De 756 a 929, tornou-se independente, sob o governo do príncipe omíada, Abderramão. Em seguida, a península passou pelo governo dos Califados (929–1031), que teve início com Abderramão III, o qual se proclamou Califa, aproveitando as debilidades do Califado Abássida de Bagdad. Esse Califa conseguiu conter o avanço dos cristãos do Norte da península e praticamente controlou os focos de resistência da época. Porém, nesse Califado, as lutas internas e o poder crescente das famílias aristocratas motivaram revoltas palacianas, o que obrigaram os notáveis de Córdoba a abolir o sistema de Califado. Em consequência disso, surgiram as Taifas, que eram pequenos reinos independentes. Contudo, o governo das Taifas de Toledo (1035–1085), cuja capital era a Almedina Almuluque (Toledo) durou muito pouco, porquanto Toledo foi conquistada pelos rebeldes cristãos em 1085. De fato, as sucessivas guerras entre os governantes das Taifas as enfraqueceram sobremaneira; acabaram por fazer acordos com os Reinos Cristãos, que se formavam no Norte da península.

Figura 1: governo das Taifas de Toledo (1035–1085).



Fonte: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c8/Califato\\_de\\_C%C3%B3rdoba\\_-\\_1000-pt.svg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c8/Califato_de_C%C3%B3rdoba_-_1000-pt.svg).

Não nos tem sido desenvolvidos estudos sobre as diferentes situações por que passou a língua falada pelos povos daquela parte da península depois das invasões dos povos muçulmanos, que determinaram o fim do domínio visigótico no por volta do século VIII da nossa era.

De certo, o latim vulgar é a origem mediata das línguas românicas, cuja emergência tem sido situada pelos renomados Especialistas no assunto no século VIII-IX, como podemos conferir nos trabalhos de Nunes (1969); Vasconcellos (1911 [1959]); Vasconcelos (1956), Bassetto (2005), Teysier (2004) e outros. Acresce-se que a língua latina, falada pelos povos celtiberos romanizados e os bárbaros dominadores – o latim denominado vulgar, que era a linguagem de comunicação comum da época – passou por um período longo de dialeção após a queda do Império com as invasões bárbaras. De fato, instaurou-se um verdadeiro caos linguístico em toda aquela região ocupada pelos vários povos bárbaros durante a formação dos diversos reinos gótico-cristãos. E só depois, por volta dos séculos VII-VIII é que aqueles falares dialetais do latim vulgar se estabeleceram como meio de comunicação linguística de cada reino gótico-cristão (Cf. BOTELHO, 2022. Cap. IV; BOTELHO; OSÓRIO, 2021). Tais formas linguísticas dialetais, já meio organizadas, denominadas romances ou romanços pelos estudiosos da nossa época, é que, de fato, constituem a origem imediata das línguas românicas, como observa Coutinho (1976):

As línguas neolatinas não se derivam diretamente do latim, mas entre aquelas e este houve os vários romances – assim se chamavam as modificações regionais do latim –, dos quais saíram então as línguas românicas. (COUTINHO, 1976, 43)

Portanto, pode-se definir “romanço (ou romance)” como uma forma de comunicação intermediária entre o latim vulgar imperial e o surgimento de uma

dada língua românica do século VIII. Ou seja, é forma de comunicação comum da primeira fase da dialeção do latim vulgar.

Também é nessa época, século VIII, que a península, já sob o domínio visigótico, sofre outra invasão – a dos árabes maometanos. Vindo do norte da África, os mouros maometanos – muçulmanos – invadiram e dominaram parte da península e, embora oficializassem a língua árabe, não coibiram aqueles falares cristãos. Logo, é de se esperar que o árabe tenha exercido neles, de certa forma, uma considerável influência. Tanto que em algumas regiões (na Lusitânia, parte da qual hoje é Portugal) surgem os romances moçárabes – mistura de um predominante falar latino cristão com o árabe. Daí, serem considerados cristãos (ou latinos) os diversos romances moçárabes espalhados em toda a península praticamente.

Para se chegar a esta conclusão, apresentaremos uma breve história externa das línguas românicas – aspectos sócio-históricos da península Ibérica dos pós-queda do Império Romano –, acompanhada de comentários críticos acerca da dialeção do latim e conseqüente formação dos diversos romances. Daí, a nossa preocupação em descrever alguns desses fatos, o que constitui o objetivo deste nosso estudo.

## ***2. A queda do Império Romano e a comunicação comum na época dos reinos gótico-cristãos***

Convém lembrar que, no século V, o Império Romano já em decadência desde o século III, quando foi dividido em dois: o Império do Ocidente e o Império do Oriente, foi invadido por várias tribos bárbaras góticas. Os bárbaros fizeram várias incursões, primeiramente ao Nordeste, e depois ao Norte da península Ibérica, o que culminou na definitiva queda do Império Romano, mais precisamente a do Império do Ocidente, sendo que o Império do Oriente, cuja capital era Constantinopla – antiga cidade Bizâncio, da Grécia Antiga –, passou a ser conhecido como Império Bizantino.

Chegaram os germânicos, que não alteraram essencialmente a latinização, já que o latim vulgar, que era a língua de comunicação comum da península, com variações regionais e muito evoluído, continuou sendo a utilizada pelos povos peninsulares naquele reinos gótico-cristãos, que se formavam: os vândalos, que se fixaram na Galécia (hoje, Galiza) e na Béli-tica (hoje, Andaluzia); os alanos, que se fixaram ao sul dos Pirineus; os suevos, que se estabeleceram também na Galécia e na Lusitânia (hoje, Portugal); e, mais tarde, os visigodos, que dominaram o resto da península, subjugaram os suevos e expulsaram os demais.

Todos estes povos, essencialmente guerreiros e de cultura inferior à dos peninsulares romanizados, embora fossem vencedores, adotaram os elementos de civilização (a religião cristã, a organização político-administrativa, entre outros) e a língua latina falada na península, apesar de abalar efetivamente a unidade político-cultural do vencido Império Romano, pois as escolas foram fechadas e os templos destruídos. Só nos mosteiros procurava-se conservar a língua clássica.

Depois da queda do Império Romano do Ocidente, foi inevitável a dialeção do latim vulgar, já bastante modificado pela ação dos substratos (línguas subjugadas e esquecidas por ação de outra que se lhes impõe) – as línguas peninsulares – e matizado pelo superstrato (língua do povo vencedor, preterida pela língua do povo vencido) – a língua dos germânicos, que adotaram a língua dos vencidos.

### **3. Situação sociopolítica da península Ibérica sob o domínio visigótico**

O bárbaro Recaredo I, filho de Leovigildo, quando se tornou rei (586–601) converteu-se ao cristianismo católico e depois de abafar a revolta liderada pelo bispo ariano de Mérida, supervisionou o Terceiro Concílio de Toledo de 589, em que denunciou o arianismo. Venceu os bizantinos na Bética e passou o trono para o seu filho, Liúva II, em 601, o qual foi deposto pelo nobre visigótico Viterico (603–610), que também teve um reinado de curta duração.

Houve vários reis visigóticos entre 610 e 631, um período de constante regicídio e conflitos internos. Este período também foi marcado pelo reinício de combates com o Império Bizantino ao Sul, e os conflitos constantes com os bascos e asturianos ao Norte, que se estendeu por todo o resto da existência do Reino Visigótico. Logo, os reinos gótico-cristãos dos visigodos nunca foram estáveis, por conta desses conflitos pelo poder entre os reis e a nobreza.

Houve uma certa estabilidade após a unificação religiosa, que fortaleceu o poder político da Igreja em conjunto com os nobres. Os concílios da Igreja passaram a ser a instituição mais poderosa do reino dos visigodos. Contudo, não se pode deixar de considerar que até o final do século VII a península não teve um longo período de paz e os diversos reinos gótico-cristãos nunca se organizaram propriamente. E foi esse *status quo* que os árabes maometanos encontraram ao invadi-la no início do século VIII.

De fato, nessa época, o Reino Visigótico encontrava-se numa situação de profunda crise sociopolítica, em virtude das constantes guerras internas, entre os que apoiavam o recém-eleito rei Rodrigo e os seus opositores. Um

de seus opositores, o conde cristão Julião, que era o governador de Ceuta, pediu auxílio militar a Musa, governador muçulmano do Norte de África, que enviou um exército sob o comando de Tárique, que atravessou o estreito de Gibraltar e invadiu a península Ibérica em 711. A conquista dos territórios do Sul da península pelos muçulmanos foi rápida e sem grande resistência por parte das populações locais, que já não suportavam as guerras constantes entre os membros da nobreza visigótica.

#### **4. Situação sociopolítica da península Ibérica com a invasão muçulmana**

No séc. VIII, a península, já sob o domínio visigótico, sofre a invasão dos árabes pelo Sul. Vindo do norte da África, os mouros maometanos – muçulmanos – invadiram e dominaram grande parte da península e, embora oficializassem a língua árabe, não coibiram a língua latina.

Como vimos no subitem anterior, até o início do século VIII a península Ibérica vivia em constantes conflitos, e a coroa gótico-cristã dos visigodos já estava muito enfraquecida com essas lutas internas.

Em 711, porém, o Reino dos Visigodos foi interrompido, quando foram derrotados pelos árabes muçulmanos maometanos, que invadiram a península, dando início a uma nova história de mudanças culturais, geográficas e linguísticas.

Portanto, nesse início do século VIII, o exército omíada, sob o comando de Tárique, desembarcou num rochedo, que passou a ser chamado pelos árabes de *Djebel el-Tariq* ou *Jabal Tariq* (“monte de Tárique”), o qual é hoje conhecido como Gibraltar.

Mais tarde, em outubro do mesmo ano, o mouro Tárique com seu vitorioso exército toma Córdoba e Toledo, enquanto Musa, outro chefe muçulmano, desembarca na costa espanhola e conquista Sevilha. Em seguida, toda a Lusitânia cai sob o poder dos mouros maometanos invasores, que não pareciam aos peninsulares mais opressores do que os senhores visigodos, que os comandavam com rigor.

Os invasores muçulmanos efetivam o seu domínio, que abrange praticamente toda a península. Apenas ao extremo norte da península subsiste a região de Cantábria e Navarra ou Reino de Pamplona (de origem vasca), e ao alto nordeste o Condado de Barcelona ou Condado da Catalunha, que ainda não se encontravam sob domínio árabe, que se concentrava em Córdoba, ao sul da península. Transformados em província do Califado Omíada, com sede em Damasco na Síria, os territórios ibéricos conquistados ficaram sob o jugo dos mouros muçulmanos. Oficializaram a língua árabe, mas não a im-

puseram pela força, o que favoreceu a latinidade dos conquistados, que continuaram a falar os romances cristãos; também foram bastante tolerantes com os adeptos da fé cristã.

Os invasores assinaram acordos, os quais estabeleciam que cristãos e judeus dos territórios dominados pelos muçulmanos podiam conservar as suas propriedades, mediante o pagamento de um imposto, o que lhes garantia certas regalias e direitos. Ainda assim, muitos cristãos se converteram ao islão para gozarem de um maior prestígio social.

Entretanto, muitos cristãos ortodoxos, que não se submeteram ao islamismo, se rebelam e fogem para a região montanhosa das Astúrias, ao Norte da península, que estava sob o governo provincial do mouro Munuza.

Os muçulmanos passaram a chamar de Al-Andaluz os territórios da Hispânia que ocuparam. Nessa região, a conversão da população local ao islão não foi total, pois somente nas zonas urbanas e no sul da Al-Andaluz se efetivou. Decerto, durante o processo de islamização, muitos adotaram a cultura e a língua árabes, e até se converteram ao Islão. Contudo, grande parte da população remanescente permaneceu cristã e continuou a falar os romances cristãos que, mais tarde, deram origem às línguas românicas locais. Os cristãos que não se converteram eram designados moçárabes, que viviam pacificamente em bairros separados, respeitando a autoridade do Islão e pagando o seu imposto normalmente. Somente após a reconquista cristã do território, é que esses cristãos passaram a ser perseguidos.

Em 716, o governador muçulmano das Astúrias prende um tal Pelágio<sup>7</sup>, um dos rebelados, com outros nobres visigodos, e os envia para a sede do Califado em Córdoba. Porém, Pelágio consegue fugir, volta para as Astúrias e se refugia nas montanhas de Cangas de Onis, onde, juntamente com um pequeno grupo de rebeldes, inicia uma resistência às investidas dos muçulmanos em 718.

Nessa época, com a resistência mais bem estruturada, Pelágio funda o seu pequeno reino, ao derrotar os muçulmanos daquela região e expulsar o governador mouro do distrito das Astúrias. Essa vitória de D. Pelágio acendeu as esperanças dos populares das vilas, que pegaram em armas e mataram inúmeros mouros.

---

<sup>7</sup> A existência e a origem de Pelágio são controversas, embora se atribua a ele uma origem visigoda. Segundo crônicas medievais, Pelágio seria um nobre visigodo, filho do duque Fávilas da Cantábria e neto do rei visigodo Quindasvinto, de 642. Pelágio é citado na Crônica Albeldense (*Codex Vigilanus* ou *Codex Albeldensis*) e no testamento de Afonso III das Astúrias, no ano 869. Aqui, o nome “Pelágio” passa a ser um ícone da Resistência e da Reconquista, que foram reais.

Pouco depois, os mouros dominaram grande parte da península, sendo a tomada de Saragoça a última conquista de Tárique, que morreu em 720. Mais tarde, em 722, Munuza com um enorme contingente militar investe sobre o pequeno reino de Pelágio nas proximidades de Proaza, nas Astúrias. Contudo, os asturianos em número bem menor vencem de forma espetacular e Manuza morre na batalha. Esse confronto – Batalha de Covadonga – foi, na verdade, a primeira grande vitória dos cristãos sobre os mouros muçulmanos na península após a invasão dos árabes. A Batalha de Covadonga não só assegurou a soberania das Astúrias como também deu início ao movimento de Reconquista da península.

De fato, o pequeno Reino das Astúrias, com sede em Cangas de Onis, favoreceu a fundação de outros reinos cristãos, como, em 824, o do pequeno Reino Pamplonense ou Reino de Pamplona-Nájera (Cf. *Annales regni Francorum* ou *Annales laurissenses maiores* – “Anais dos reis francos” –, de  $\cong$  840; SCHOLZ, 1970), que, mais tarde, passou a ser o reino de Navarra.

Fato é que a região das Astúrias, por suas características naturais, causava grandes dificuldades aos muçulmanos, que preferiam contornar essa região pelos Pirineus, cuja travessia lhes era mais interessante. Assim, poderiam atacar os francos, porquanto objetivavam conquistar todos os territórios do mar Mediterrâneo.

Contudo, por volta de 732, os mouros foram derrotados pelos francos na Batalha de Poitiers (ou Batalha de Tours). Nessa época, o domínio dos mouros se estendia por praticamente toda a península:

### **5. Situação linguística da península Ibérica após a queda do Império Romano: do século V ao século X**

Deu-se, pois, o fim do Império Romano do Ocidente no final do século V com as decisivas invasões bárbaras, e diversas comunidades gótico-cristãs começam a se formar em toda a Hispânia (península Ibérica), pois os bárbaros dominadores, que se estabeleceram nas diversas regiões da antiga península Hispânica, reduto dos cristãos romanos e romanizados, eram góticos. Portanto, denominam-se comunidades gótico-cristãs por serem compostas de remanescentes peninsulares romanizados e cristãos e de visigodos, que também se tornaram cristãos.

Também esses bárbaros góticos paulatinamente se latinizavam, uma vez que adotaram a língua latina, com variações regionais e consideravelmente evoluídas por ação dos substratos linguísticos locais, que era a língua de comunicação do povo peninsular. Logo, finalizara a romanização com a

queda do Império Romano, mas o processo de latinização<sup>8</sup> tinha continuidade.

Quando começaram francamente as invasões germânicas (séc. V), o latim, naturalmente com variações regionais e muito evoluído, era a nova língua nativa da península Ibérica. A ocupação do território por nações germânicas não alterou essencialmente a latinização. (CÂMARA JR., 1985a, p. 16)

Todos esses povos góticos que se estabeleceram nas regiões do antigo Império Romano eram essencialmente guerreiros, em sua maioria seminômades e de cultura “inferior” à dos romanos e dos peninsulares romanizados.

Os suevos e os visigodos da península Ibérica, embora fossem vencedores, adotaram muitos dos elementos de civilização romana (a religião cristã, a organização político-administrativa, entre outros) e especialmente a língua latina falada na Hispânia – o latim vulgar –, apesar de abalar efetivamente a unidade político-cultural daquela península, pois inicialmente as escolas foram fechadas ou destruídas e muitos templos, saqueados e destruídos por esses invasores. Por exemplo, o latim vulgar (oral, usual ou mesmo popular), mantendo muitos traços culturais dos romanos, continuou sendo usado no consistente Reino Suevo, isolado ao Norte–Noroeste da península, margeando o litoral do Atlântico (Grande parte da Galécia e boa parte da Lusitânia). Também os visigodos, que chegaram mais tarde e absorveram o Reino Suevo, assimilaram aquela modalidade cristã de comunicação linguística, além de outros tantos elementos culturais de natureza latina.

O latim clássico, que já não se praticava desde o século III de forma ostensiva, mas sim, em uma forma eclesiástica, praticamente deixou de ser usado após o século V<sup>9</sup>; só nos mosteiros, onde muitos documentos foram

---

<sup>8</sup> “Diz-se **latinização** a expansão da cultura, língua latina, dentro e fora do Império Romano, e todas outras culturas e línguas que derivaram deste processo.” (DICIONÁRIO INFORMAL: <https://www.dicionarioinformal.com.br/latiniza%C3%A7%C3%A3o/>).

<sup>9</sup> É do início do século VI (506) o *Breviarium Alaricianum* (*Breviário de Alarico*) ou *Lex Romana Visigothorum*, que é um código (um corpo de leis) visigodo, no qual se copilara o Direito Romano para valer no Reino Visigodo de Tolosa. O referido código fora elaborado durante o reinado de Alarico II (484–507), mas só foi promulgado em 2 de fevereiro de 506 em Aduris (na região da atual Burdeaux, na França). Outras denominações do *Breviarium Alarici*: *Breviarium Alaricianum*, *Código de Alarico*, *Breviário de Aniano*, *Lex Romana Visigothorum* e *Liber legum*. O *Breviário de Alarico*, cujo manuscrito se conserva na Biblioteca Nacional da França, foi escrito em latim literário e consta de cinco partes ou seções: as duas primeiras contêm leis e as outras, *iura* (direitos). (Cf. [https://web.archive.org/web/20091027081328/http://www.geocities.com/carlos\\_rocher/lrv.htm](https://web.archive.org/web/20091027081328/http://www.geocities.com/carlos_rocher/lrv.htm)).

preservados, procurava-se conservar a língua clássica, mas num baixo-latim<sup>10</sup>.

Por volta do final do século VI, aquele latim oral (vulgar ou popular), já bastante alterado principalmente por influência dos substratos e matizado pelos superstratos, modifica-se ao longo do tempo. De fato, aquelas línguas peninsulares (dos povos pré-romanos que habitaram as regiões ibéricas, os celtiberos) já afetavam o latim desde o início do seu contato com as línguas locais como um germe, cuja atuação não era tão perceptível durante a romanização.

Assim, após a queda do Império, acrescida com a atuação das línguas dos bárbaros germânicos (povos pós-romanos que habitaram as regiões ibéricas latinizadas), que adotaram a língua dos vencidos, a ação dos substratos acentuou-se e provocou a dialeção do latim vulgar, que, embora fosse um conglomerado linguístico<sup>11</sup>, manteve-se praticamente uniforme durante a época imperial (Cf. LAPESA, 1991)<sup>12</sup>, porquanto apresentava uma certa regularidade em sua essência, como observa Nunes (1956):

[...] ainda a influência do meio e outras causas e chegar-se-á a compreender como foi que uma língua que, não divergindo a princípio na sua essência desde o Mar Negro ao Atlântico e do Reno ao Atlas, se achava, pelos séculos VII e VIII, fraccionada em tantas, já a esse tempo perfeitamente distintas, quanto eram os Estados então constituídos. (NUNES, 1956, p. 9-10)

Essa regularidade se devia ao fato de a norma do latim literário (ou clássico) atuar, em certa medida, sobre o latim vulgar, que “lhe matizava o uso, conforme as situações de comunicação e os meios sociais” (CÂMARA JR. 1985a, p. 21). Ainda na época imperial, o latim vulgar diversificava-se em variantes sociais, embora essas variantes estivessem sujeitas a ações normativas da língua literária, que veiculava na grande capital do Império. Assim, o latim vulgar das províncias era contido pelo latim de Roma, o qual atuava como um modelo que contribuía para a relativa unidade da língua. Ao longo do tempo, após a queda do Império, todavia, o fenômeno da variação dialetal simplesmente se desenvolveu.

<sup>10</sup> “1. Gloss. Latim medieval que sucede o latim usado pelos monges dos primórdios do Cristianismo, ajustado às novas condições históricas da língua e da gramática.” (AULETE DIGITAL: <https://www.aulete.com.br/baixo-latim>).

<sup>11</sup> Poder-se-ia dizer que “latim vulgar” é o latim corrente (ou que se refere a um uso corrente da língua latina), mas não convém precisá-lo ou conceituá-lo. Quem o fez ou tentou fazê-lo se equivocou, pois se trata de uma expressão, em princípio, inadequada e imprecisa (Cf. SILVA NETO, 1977).

<sup>12</sup> “(El latín vulgar) se mantuvo indiviso, y en cierto grado uniforme, durante la época imperial; pero esta fundamental unidad no implicaba falta de diferencias regionales.” (LAPESA, 1991, p. 83).

Logo, sem o fenômeno da romanização, que antes se desenvolvia naturalmente com as instituições romanas da época do Império: o Império em si, a autoridade de um imperador, o ensino do latim nas escolas e sua circulação com a literatura latina e a ligação entre os centros populacionais – elementos que constituíam forças protetoras à manutenção do latim –, a língua passou a se desenvolver independente e diferentemente em cada região, que praticamente se isolaram. Essas forças contrárias à manutenção da língua latina tradicional, reforçadas com o fenômeno natural da influência dos substratos, que se intensificavam com aquele *status quo*, abalavam sobremaneira a latinização, que subsistia a duras penas.

Na prática, a língua de comunicação nas comunidades linguísticas que se formavam não se caracterizava mais como latim. Era uma língua cristã de natureza latina por força da situação instaurada: todos os habitantes do Reino dos visigodos procuravam comunicar-se em latim, um latim totalmente modificado. A língua de comunicação entre os peninsulares gótico-cristãos se efetivava essencialmente de forma oral, que se modificava naturalmente. Ou seja, o latim se dialetava natural e paulatinamente no seu uso oral.

Com a dialeção do latim, que era inevitável, principalmente por conta do isolamento das comunidades gótico-cristãs que se formavam, o que dificultava o contato entre os usuários daquela língua oral de comunidades diferentes, instaura-se uma situação de multilinguismo.

Assim, o latim passou a se desenvolver independente e diferentemente em cada região. Instaura-se um verdadeiro caos linguístico, porquanto a língua de comunicação se efetivava essencialmente de forma oral. De fato, poucos eram os indivíduos que dominavam a escrita, e essa língua de comunicação oral – um conglomerado de falares dialetais da língua latina – denominamos língua cristã.

Essa modalidade linguística não temos como descrever precisamente, posto que não nos chegou nenhum tratado científico de sua natureza, e, como ainda não havia instrumentalização para gravá-lo, a sua reconstituição só pôde ser feita a partir do método histórico-comparativo, que se caracteriza por ser o resultado de elucubrações.

Deste caos linguístico do início do século V, marcada pela presença de diferentes tribos bárbaras em diferentes partes da península, começam a surgir os romanos, os quais já se mostravam relativamente organizados por volta do final do século VI (em 586), quando os visigodos dominavam praticamente toda a Hispânia, em que o Império Bizantino ainda se mantinha numa pequena parte do Sul da península.

Mais tarde, muitos desses romances passam a constituir as línguas românicas, que são formas modificadas da modalidade oral da língua latina. As línguas românicas evoluíram para as línguas neolatinas, em cuja classificação está inserida a língua portuguesa. Contudo, o português não surgiu propriamente de uma língua românica, mas do romance galaico-português, que se desenvolveu numa região do reino de Leão (antiga área do Reino da Galiza e do Condado Leonês), paralelo ao seu leonês, que já se estabelecia como uma língua românica. Logo, além de muitos elementos linguísticos do período de formação das línguas românicas, certos fatos históricos são fundamentais para a história externa das línguas românicas dos séculos VIII-IX.

Por volta do século X, já se pode assinalar a instituição dos reinos cristãos e de suas línguas românicas. Primeiramente, fundaram-se os reinos das Astúrias e o da Cantábria, que se uniram e se tornaram o Reino Astur-Cântabro ainda no século VIII. Mais tarde, no início do século IX, funda-se o Reino da Galiza, e no início do século X, o pequeno Reino de Leão (ou Astur-Leonês), que incorpora o Reino da Galiza e das Astúrias e se torna o grande Reino de Leão e seu Condado de Castela. Nessa época, já se têm os Reinos de Navarra, o de Pamplona e o de Aragão, e os Condados da Catalunha (ou de Barcelona) e o de Portucalense.

As línguas românicas “leonês, aragonês e o catalão”, e os romances “castelhano e galaico-português” já se destacavam no século X. Também ocorriam outras formas de comunicações na península: o basco (em Navarra), o navarro-aragonês (em Navarra e em Aragão), o astur-leonês (em Leão) e os diversos romances moçárabes (nos territórios dominados pelos árabes).

Figura 2: Situação linguística da península Ibérica do início do séc. VIII ao meado do séc. X.



Fonte: <https://www.bing.com/images/search?q=situaci%C3%B3n+ling%C3%BC%C3%ADstica+de+la+pen%C3%ADnsula+a+mediados+del+siglo+X&form=HDRSC3&first=1>

Nesse extenso período – cinco séculos (do Séc. V ao Séc. X) –, uma série de fatos históricos, muitos fenômenos linguísticos de formação das línguas românicas e mudanças linguísticas de naturezas diversas foram fundamentais na história externa dessas línguas.

Também tem grande importância o fator cronológico da formação do antigo Império, pois as conquistas das diversas regiões e a sua latinização se efetivaram em épocas diferentes, o que determinava as variantes da língua latina já na época de formação do Império Romano, como observa Câmara Jr. (1985a):

As diversas regiões foram conquistadas e latinizadas em épocas diferentes e receberam um latim menos ou mais evoluído. A romanização da península Ibérica procedeu à das Gálias, e uma e outra foram posteriores à da Itália; a Dácia foi particularmente tardia. Na Ibéria, a Lusitânia só se latinizou, francamente, muito depois da Bética e mesmo de grande parte da Província Tarraconense. (CÂMARA JR., 1985a, p. 22)

Contudo, não se pode negar a possibilidade de se assinalarem semelhanças entre o latim vulgar da época do Império Romano e as línguas românicas, apesar das diferenças que os particularizam. De fato, o léxico dessas línguas é basicamente o do latim vulgar, que sofreu profundas mudanças de naturezas semânticas e gráfico-fonéticas, que o estudo de metaplasmos pode muito bem elucidar (Cf. FARIA, 1970; BOTELHO, 2022. Parte II).

## **6. Considerações finais**

Como se pôde observar, as línguas românicas originaram-se dos romances cristãos, que constituem o conjunto de evoluções do latim vulgar, cuja reconstituição é polêmica, por ter sido uma língua essencialmente falada.

Não obstante, não se pode negar a semelhança existente entre o latim vulgar e as várias línguas românicas, apesar das diferenças que as particularizam. De fato, o léxico dessas novas línguas é basicamente o do latim vulgar, que sofreu profundas mudanças semânticas e gráfico-fonéticas, que se podem constatar com os estudos de metaplasmos das respectivas línguas românicas. Contudo, a lacuna entre o momento em que o latim vulgar deixou de ser usado (que não se pode determinar ao certo) e a emergência das línguas românicas é deveras grande, e muitos foram os falares (romances) que se efetivaram durante a pós-queda do Império Romano até, mais ou menos, o século VIII, quando essas novas línguas vão sendo formadas.

Para se chegar a essas considerações, apresentei uma breve descrição de aspectos sociopolíticos e linguísticos, acompanhada de digressões pontu-

ais acerca da invasão dos povos bárbaros, que, no século V, derrotaram os romanos e se estabeleceram na antiga península Hispânica, e da invasão dos muçulmanos maometanos, que, no século VIII, derrotaram os visigodos e estabeleceram o seu Califado em grande parte da península Ibérica.

Estou certo de que não se esgota neste artigo tal tema, mas espero ter contribuído para o estudo daqueles que se interessam pela história externa das línguas românicas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de Filologia Românica*. Vol. I, História Externa das Línguas Românicas. S. Paulo: Edusp, 2005.

BOTELHO, José Mario. *História externa da língua portuguesa e a formação de seu léxico*. Rio de Janeiro: Autografia, 2022.

\_\_\_\_\_; OSÓRIO, Paulo. A latinização da península ibérica: a queda do império romano e as suas consequências na geolinguística da península. *Revista Philologus*, Ano 27, n. 80, Rio de Janeiro: CiFEFiL, mai./ago.2021. p. 11-26. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/588>.

CÂMARA Jr., Joaquim Matoso. *História e Estrutura da Língua Portuguesa*. 4. ed., Rio de Janeiro: Padrão, 1985.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de Gramática Histórica*. 7. ed., Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

FARIA, Ernesto. *Fonética histórica do latim*. 2. ed., Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1970.

MATTOS, Geraldo; BOTELHO, José Mario. *Fundamentos históricos da língua portuguesa*. Curitiba: IESDE, 2008. (Videoaulas)

NETO, Serafim da Silva. *História do latim vulgar*. Apresentação de Rosalvo do Valle. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1977.

NUNES, José Joaquim. *Compêndio de Gramática Histórica Portuguesa*. 7. ed., Lisboa: Livraria Clássica Editora, [1969?].

SCHOLZ, Bernhard W. *Annales regni Francorum*. In: \_\_\_\_\_. *Carolingian chronicles: royal Frankish annals and Nithard's Histories*. Compiler. Ann Arbor, University of Michigan Press, 1970. Disponível em: [https://archive.org/details/carolingianchron0000scho\\_j6w2/page/n7/mode/2up](https://archive.org/details/carolingianchron0000scho_j6w2/page/n7/mode/2up).

TEYSSIER, Paul. *História da Língua Portuguesa*. Trad. por Celso Cunha. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VASCONCELOS, Leite. *Lições de Filologia Portuguesa*. Lisboa: [s.n.], 1926.

**“CHICO, SE TU ME QUISERES”: DA ROMANTIZAÇÃO  
DO AMOR IDEAL AO CANCELAMENTO NAS REDES SOCIAIS –  
UMA PERSPECTIVA CRÍTICA DO DISCURSO  
DA CARTA ABERTA DE LUÍSA SONZA**

*Alana Alves de Souza* (UERN)

[alanaalvessouza@alu.uern.br](mailto:alanaalvessouza@alu.uern.br)

*Alyne Bezerra Frutuoso* (UERN)

[alynefrutuoso@alu.uern.br](mailto:alynefrutuoso@alu.uern.br)

*Maria Eduarda Nunes da Rocha* (UERN)

[eduardanunes@alu.uern.br](mailto:eduardanunes@alu.uern.br)

*Guianeza Mescherichia de Gois Saraiva Meira* (UERN)

[guianezzasaraiva@uern.br](mailto:guianezzasaraiva@uern.br)

**RESUMO**

Luísa Sonza, cantora e compositora brasileira, esteve em ascensão com seu novo álbum “Escândalo íntimo”, principalmente com o lançamento de sua música “Chico”, dedicado ao seu recente relacionamento. Nesse contexto, a canção tornou-se *hit* nas plataformas digitais e sociais por idealizar o amor romântico, influenciando na idealização de uma figura de um parceiro perfeito. No entanto, essa repercussão soou negativamente devido a uma suposta infidelidade por parte do seu companheiro. Tal polêmica ganhou corporeidade, em nível nacional, quando em um programa televisivo foi exposta uma carta aberta – gênero textual de caráter expositivo e argumentativo, que visa persuadir seu destinatário – escrita pela cantora, em que ela expõe intensamente suas emoções por meio de um discurso repleto de nuances, as quais analisaremos criticamente neste artigo. Para isso, recorreremos à Análise Crítica do Discurso (ACD), explorando o empoderamento feminino e a cultura do cancelamento midiático. Sob este viés, utilizaremos os pressupostos teóricos de Fairclough (2001); de Charaudeau (2010); Jakobson (1976) e Del Priore (2013). Os resultados nos levam a crer que a mídia exerce um forte poder sobre os indivíduos e que as pautas feministas precisam continuar em evidência na sociedade contemporânea.

**Palavras-chave:**

**Empoderamento feminino. Cultura de cancelamento. Análise Crítica do Discurso.**

**ABSTRACT**

Luísa Sonza, Brazilian singer and composer was in ascension because her new album “Escândalo Íntimo”, mainly with the release of her music “Chico”, dedicated to her new relationship. In this context, the Sing became a hit in digital and social platforms for idealizer the romantic love, influencing the idealization of the figure of a perfect partner. Although, this repercussion seen negative because of a supost infidelity of her partner. This polemic gained corporeality nationality, when in a TV show she was exposed an open letter – textual genre with expositiva character e argumentative, aims to convince its receiver – written by singer, she exposed intensely her emotions with a discuss full of nuances, which we Will analyze critically in this article. For that, we will appeal to Critical Discourse Analysis (CDA), exploring female empowerment and the

**culture of media cancellation. About it, we use the theoretical assumptions of Fairclough (2001); de Charaudeau (2010); Jakobson (1976) e Del Priore (2013). The results make us believe that the media has a strong power above people and what feminist issues need to remain in evidence in actual society.**

**Keywords:**

**Female empowerment. Critical Discourse Analysis. Culture of media cancellation.**

## **1. Introdução**

A mais recente canção de Luísa Sonza, “Chico”, que constitui o seu novo álbum, “Escândalo Íntimo”, composto por 26 músicas que foram lançadas em 2023, conquistou uma notoriedade especial daqueles que acompanham ou não o trabalho da cantora. Trata-se de uma declaração para seu relacionamento amoroso da época do lançamento, contendo, de maneira poética, características do rapaz e referências do casal.

Em contrapartida à letra romântica da música, a história de Chico “Moedas” e Luísa Sonza tomou um rumo totalmente diferente: o desfecho dessa narrativa se concluiu com uma suposta traição e um término conturbado. Diante desse contexto, a artista produziu e divulgou uma carta aberta em rede nacional, no programa televisivo “Mais Você”, apresentado por Ana Maria Braga, em 20 de setembro de 2023. Essa atitude trouxe resultados conflitantes e inimagináveis, positivos e negativos, como a intensificação no empoderamento feminino e o cancelamento nas redes sociais.

Luisa Sonza, devido a sua trajetória de vida com relacionamentos agitados, passou a desenvolver o discurso feminista sobre igualdade de gênero. Suas composições são carregadas de sentidos e significados que fortalecem a figura da mulher contemporânea. O episódio com seu último companheiro não seria diferente, pois resultou em um texto expositivo cheio de evocações sobre a autonomia feminina.

Partindo de outra perspectiva, a cada dia o posicionamento das pessoas está cada vez mais intenso devido à facilidade de exposição nas mídias digitais. Nesse sentido, a repercussão da suposta traição, partida de um indivíduo que estava nos holofotes – o Chico –, ocasionou seu “cancelamento”<sup>13</sup> e banimento de sua conta no *Instagram*.

Diante dos aspectos demonstrados, este artigo busca analisar criticamente os trechos da carta aberta produzida e exposta por Luisa Sonza no

---

<sup>13</sup> “Cancelamento é uma forma moderna de exclusão em que uma pessoa ou um grupo é expulso de uma posição de influência ou fama devido a atitudes consideradas (pelo cancelador) como questionáveis — seja online, no mundo real ou em ambos.” (CASAROTTO, HOLDEFER, SILVA, 2021, p. 1)

espaço midiático, assim, exploramos os princípios da Análise Crítica do Discurso, baseando-se no ponto de vista da Teoria Social do Discurso de Norman Fairclough (2001). Paralelo a isso, será observado o aspecto comunicacional que a imprensa desempenha sob os indivíduos, a partir do discurso da cantora e seus efeitos inseridos dentro de uma sociedade machista. Nesse sentido, este trabalho compõe-se das seguintes categorias analíticas: as relações de poder que a mídia exerce ao construir um conjunto de julgadores virtuais com alvo específico, assim como o poder do feminino discursivo, que busca romper estruturas e relações tóxicas que limitam as mulheres.

Sob esse viés, utilizaremos dos pressupostos teóricos de Fairclough (2001), teórico que trabalha no campo da Análise Crítica do Discurso (ACD) – abordagem que nos orientou a analisar como um discurso pode ser reflexo das relações de poder e ideologias da sociedade; Charaudeau (2010), linguista que discute a dinâmica das mídias (incluindo jornais, televisão, rádio e internet) e como as estruturas discursivas se apresentam e reproduzem efeitos significativos nesses espaços; Jakobson (1976), que disserta sobre a interação entre os elementos envolvidos no ato de enviar uma determinada mensagem, nos permitindo associar a existência de um emissor, receptor e canal no contexto da carta de Sonza; Del Priore (2013), discute as rupturas e permanências de estruturas sociais em que mulheres - especialmente as brasileiras - vivenciam situações onde elas são invalidadas e violentadas de alguma maneira.

## 2. *Quem é Luísa Sonza e a repercussão da música “Chico”*

Luísa Gerloff Sonza, mais conhecida como Luisa Sonza, é uma artista brasileira conhecida por suas músicas e composições próprias, as quais fazem bastante sucesso. A jovem de 25 anos, ganhou popularidade por meio de suas melodias e presença nas plataformas de comunicação – especialmente no *Youtube* – canal em que realizava *covers* de músicas que já eram populares e conhecidas. Atualmente, a cantora está entre os 10 artistas brasileiros mais ouvidos no *Spotify*<sup>14</sup>.

A vida pessoal e amorosa de Sonza sempre foi muito visível aos olhos do público. A exposição dos relacionamentos dela sempre causaram muita inquietação nas pessoas que a acompanham em todas as plataformas. Dessa forma, devido à projeção dos seus romances expostos na imprensa, a jovem enfrenta, de muito tempo até hoje, uma enxurrada de opiniões alheias, as

---

<sup>14</sup> O *Spotify* é um **serviço digital** que dá **acesso** instantâneo a milhões de **músicas, podcasts, vídeos** e outros conteúdos de criadores no **mundo todo** (definição retirada da própria plataforma).

quais levam a receber críticas e negatividade nas redes sociais. Alguns comentários inconvenientes surgem de colegas artistas, fãs e de diversas outras pessoas que seguem a cantora, mas que não concordam com suas escolhas pessoais; grande parte desses comentários alimentam as fofocas midiáticas, causando ódio e disseminação de notícias falsas.

Mesmo em meio a tantas polêmicas e julgamentos machistas que a artista obteve ao longo de sua carreira, Luísa foi alcançando um público, especialmente de mulheres, muito intenso e afetuoso, no qual auxiliou-a a produzir um discurso ativo e engajado ao empoderamento feminino. Sua voz colabora no crescimento da emancipação da mulher na atualidade – pauta que por muito tempo foi reprimida devido ao desprendimento das relações tóxicas. Um exemplo disso foi o mais recente episódio amoroso de sua vida, que resultou na produção de uma carta aberta que promovia, principalmente, a autonomia da mulher que ainda vive relacionamentos repletos de negligências emocionais. Antes desse desapontamento amoroso, a jovem o homenageou através de sua arte de compor.

Compreendendo o que foi dito anteriormente, o seu novo álbum, que é recheado de canções inéditas da cantora Luísa Sonza, chamado “Escândalo íntimo” de 2023, recebeu uma atenção singular devido à música “Chico”. Nela, a artista utilizou de uma melodia envolvente e uma letra com teor emocional e poético, contendo referências que abordam o rapaz (o posicionamento político, o uso do cigarro, os bares e a cidade do Rio de Janeiro), a história do próprio casal e o gosto musical de seu companheiro; os versos expressam a disposição de aceitar e superar as dificuldades que envolvem o amor romântico, como a incerteza e a monogamia “fora de moda”, demonstrado a seguir, na imagem 1:

Imagem 1: Detalhes sobre o processo de composição da música.



Fonte: perfil da cantora no X (antigo Twitter) – @luisasonza.

Resultante a isso, a homenagem para o namorado atingiu a liderança do *Spotify* no *ranking* Brasil, se mantendo no auge do país por um conside-

rável tempo. “Chico” se tornou um grande sucesso e ganhou uma legião de fãs que passaram a idealizar e desejar esse “personagem” em suas vidas. Nas redes sociais, a música virou tema de diversas publicações de casais e foi postada, também, pelos solteiros que passaram a buscar alguém condizente aos versos da canção – os quais evocaram sentimentos de paixão e desejo nos ouvintes. Em contrapartida a isso, muitos internautas criticaram a jovem artista por compor e dedicar uma canção a um relacionamento tão recente de dois meses; Luísa Sonza sempre se demonstrou intensa em suas letras e não seria diferente em seus relacionamentos.

Diante desses aspectos demonstrados, sejam eles negativos ou positivos, em ambas as perspectivas, “Chico” ganhou notabilidade nacional em cima dos elogios e das críticas. A canção foi capítulo crucial de uma história cheia de reviravoltas e holofotes midiáticos, os quais resultaram em um desfecho caótico com a produção e divulgação da carta aberta da cantora em um programa televisivo brasileiro de grande audiência.

### ***3. O discurso como ferramenta de prática e interação social: uma observação crítica sobre a relação entre indivíduos e redes sociais***

Em conformidade com Fairclough (2001, p. 91) “O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”. Refletindo sobre esta ideia, é indubitável que ao desempenharmos a ação discursiva – posicionar-se por meio da fala e de ações – evidenciamos quem somos (mesmo sem pretensão) por meio daquilo que enunciamos. Nota-se que utilizamos os tipos de linguagem – verbal e não verbal – para assumir uma posição que seja visualizada positivamente. Não é de hoje que usamos a língua como ferramenta de contato social, visto que sua função é a interação entre os indivíduos. Com isso, evidencia-se que o enunciado e seus modos de uso estão em constante renovação, ocasionando, certamente, nas mudanças sociais. Baseando-se nas palavras de Fairclough (2001, p. 90), é importante pontuar que,

[...] a língua varia segundo fatores sociais, o que sugere a existência de tipos de sujeito social, de relações sociais e de situação bastante independentes do uso de linguagem, e a exclusão da possibilidade de o uso de linguagem realmente contribuir para sua constituição, reprodução e mudança. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90)

Sintetizando o pensamento e as palavras de Fairclough, é evidente como a linguagem e os sujeitos são moldáveis diante das transformações da sociedade, uma vez que podendo incluir pontos positivos e negativos nas relações e interação entre pessoas. Visto que, se a língua e os indivíduos

mudam, é notável que algum tipo de exclusão seja pontuado e adotado por alguns grupos sociais.

Diante das ideias mencionadas anteriormente, vimos que a linguagem e o discurso são uma ponte social entre sujeitos, assim, nota-se que às novas tecnologias pode-se acrescentar como um fator das mudanças sociocomunicativas, por meio de uma linguagem simples e rápida; os meios de comunicação vêm, a cada dia, movendo mais pessoas para o seu uso contínuo. Visando as palavras Charaudeau (2010, p. 168), o autor enfatiza como a linguagem e as relações sociais estão se conduzindo às vivências *online*.

Pode-se estender tal constatação ao conjunto de suportes da informação e considerar que o fenômeno da fala relatada é um dos grandes desafios das mídias modernas. Isso ocorre, talvez, porque o exercício do poder nas sociedades ocidentais necessita cada vez mais do *álibi* democrático, o qual se institui graças a um jogo de troca de palavras que se mascaram, se modificam, se transformam. Com isso, os problemas que se colocam para as mídias têm a ver com as características gerais do discurso relatado, pois toda escolha efetuada dentre os diversos procedimentos que acabamos de descrever é suscetível de produzir efeitos que influenciam sua credibilidade. (CHARAUDEAU, 2010, p. 168)

Partindo desta visão, nota-se como as esferas sociais estão se movendo para uma vida mais conectada, onde as transações de pensamentos e conhecimentos podem ser assinaladas como produtores de efeitos e influências. Continuando nas palavras e reflexões acerca das ideias de Charaudeau (2010, p. 168), ele afirma que “(...) as mídias podem ser consideradas sérias, mas ao mesmo tempo podem ser consideradas suspeitas”, analisando este trecho, é importante notar que, assim como elas nos inserem em um espaço acolhedor, do contrário, elas também podem ser um lugar que nos transforma em um alvo de críticas, julgamentos e cancelamento virtual, sendo, também, um ambiente tóxico.

#### **4. *Trechos polêmicos: uma análise interpretativa de fragmentos da carta aberta de Luísa Sonza***

A carta foi uma ferramenta que Sonza utilizou para expressar seus sentimentos e sua mágoa pela atitude de Chico. Além disso, depois de ter sido muito julgada pela sociedade em sua trajetória de carreira e de antigos relacionamentos, a correspondência divulgada em rede nacional era, também, segundo ela, um mecanismo de defesa para possíveis novos ataques nas redes sociais, quando a confirmação da traição saísse na mídia. Diante desse contexto, foi possível encontrar duas categorias analíticas para serem examinadas: as relações de poder a partir da mídia e o feminismo. As seguintes análises são constituídas de observações feitas sobre o episódio repercutido

nacionalmente com a cantora Luísa Sonza – produtora do discurso que, aqui, trabalhamos.

Inicialmente, é importante pontuar que a carta aberta foi produzida pela artista (a produtora do discurso) para expor seus sentimentos (a mensagem), por meio da TV (o canal), sobre e/ou para o seu ex-namorado (o receptor). Nesse sentido, é possível correlacionar à tese de Jakobson (1976, p. 76-7) que diz: “Um código comum é o seu instrumento de comunicação, que fundamenta e possibilita efetivamente a troca de mensagens.”. À vista disso, nota-se a importância do compartilhamento de códigos linguísticos na ação comunicativa, facilitando a transferência do recado de Luísa Sonza para o público telespectador dessa história. Este conjunto de referências comunicacionais ressalta que o discurso estabelece particularidades específicas para cada emissor/produtor. Visando esta ideia, Fairclough (2010) expõe:

Toda oração é multifuncional e, assim, cada oração é uma combinação de significados ideacionais, interpessoais (identitários e relacionais) e textuais [...] As pessoas fazem escolhas sobre o modelo e a estrutura de suas orações que resultam em escolhas sobre o significado (e a construção) de identidades sociais, relações sociais e conhecimento e crença. (FAIRCLOUGH, 2010, p. 104)

Partindo desta concepção, o discurso é uma representação de quem somos, por intermédio dele podemos nos posicionarmos ideologicamente e disseminar informações; ou seja, através de textos, podemos expressar e transmitir determinada mensagem. Sob esta ideia e o objeto de estudo deste trabalho, a carta aberta de Luísa Sonza para seu ex-namorado obteve sucesso devido a sua particularidade textual e combinatória mediante ao que foi evidenciado.

A seguinte análise, do trecho I, que foi extraído do desabafo da cantora e apresentado ao público, consegue-se observar como o texto possui uma linguagem discursiva repleta de nuances emotivas que são empregadas como forma de desabafo.

#### Trecho discursivo I.

“A traição faz você se invalidar, faz você se sentir idiota, burra, palhaça, trouxa. É uma dor impossível de explicar. É uma quebra da confiança do próximo, é o medo de acreditar nas pessoas, é um sonho destruído, é toda sua entrega, seu zelo, cuidado, amor jogado fora. (...) nos colocam como loucas e dão risadas da nossa intuição”

Fonte: Carta de Luiza Sonza (2023).

Retomando a tese de Fairclough (2001, p. 91), que exprime que o mundo é construído de significados e representações, nota-se que a expressão do sentimentalismo por meio do discurso realça como enxergamos o mundo à volta. Baseando-se neste significado, é notório que a fala da artista

evidencia uma intensidade emocional muito forte, onde a cantora expressa a frustração do relacionamento rompido por atitudes negativas.

Ademais, pensando no que Fairclough (2001) diz, é importante ressaltar que pensamentos e sentimentos expostos também constroem significados que, de certa forma, influenciam e promovem mudanças comportamentais. No caso da cantora, a jovem expôs suas comoções como forma de representação da sua infelicidade em relação ao relacionamento, que foi negligenciado por seu parceiro e suas ações.

Por outro lado, analisando a forte ótica feminina presente nesse discurso, a autora Del Priore (2013, p. 30) destaca que a traição sempre foi recorrente na vida dos cônjuges, onde o homem, por ter uma certa liberdade, era mais tentado a cometê-la sem sofrer um julgamento, já as mulheres que incorressem tais práticas eram punidas severamente pela sociedade. Nesse sentido, percebe-se uma diferenciação no tratamento dado a mulheres e homens que cometeram tais condutas, mesmo que em circunstâncias iguais: aos homens davam o perdão, às mulheres, uma severa punição e julgamento.

Averigua-se que, “(...) idiota, burra, palhaça, trouxa.” são palavras que a jovem usa para caracterizar-se diante tal acontecimento. Quando esses termos são usados, em um dos trechos da carta, a mesma está reproduzindo um discurso muito ouvido por mulheres de seus companheiros, com o intuito de lembrar como são categorizadas e julgadas através do machismo recorrente que é produzido e reproduzido por eles.

Em seguida, no trecho discursivo II, Sonza destaca a invalidação emocional da mulher na sociedade contemporânea; salientando ainda que, após evidenciar seus sentimentos e relatar sua experiência pessoal. O posicionamento feminino manifesta-se fazendo com que seu discurso não seja somente sobre si própria, mas uma enunciação libertadora para todas as mulheres que já passaram por este mesmo cenário. A seguir, mostra-se a síntese de sua fala:

Trecho discursivo II.

“Hoje, eu quebro o ciclo pela minha mãe, por minhas tias, por todas as mulheres que eu vi a minha vida inteira sendo traídas e não tinha muitas vezes nem ter pra onde ir, acabando por ter que ficar com um traidor dentro de casa. Hoje, eu me escolho, mesmo que me doa, mesmo que por vezes eu não queira, mesmo ainda te amando, hoje eu me protejo e não vou te proteger. (...) Hoje eu te dou um adeus, por mim e por todas nós”

Fonte: Carta de Luiza Sonza (2023).

No fragmento destacado, a jovem expressa o sentimento de independência e libertação de relações tóxicas, por mais difícil e doloroso que seja esta decisão. Em uma passagem do seu discurso, Luisa destaca a importância

de sua coragem para o empoderamento das mulheres diante a realidade opressora, principalmente de seus familiares: “Hoje, eu quebro o ciclo pela minha mãe, por minhas tias, por todas as mulheres que eu vi a minha vida inteira sendo traídas e não tinha muitas vezes nem ter pra onde ir, acabando por ter que ficar com um traidor dentro de casa.” Apesar da compositora ter conseguido libertar-se desse ciclo, há diversas outras vítimas que, infelizmente, não conseguem ter os mesmos recursos para romper as relações abusivas. Como Del Priore diz:

As mulheres do século XXI são feitas de rupturas e permanências. As rupturas empurram-nas para a frente e as ajudam a expandir todas as possibilidades, a se fortalecer e a conquistar. As permanências, por outro lado, apontam fragilidades. Criadas em um mundo patriarcal e machista, não conseguem se enxergar fora do foco masculino.” (DEL PRIORE, 2013, p. 7)

Nesse sentido, embora as mulheres tenham conseguido conquistar os seus espaços na sociedade, seja na política ou música, ainda assim, estão sujeitas a outras formas de prisão. Elas são prisioneiras dos preceitos que validam a busca pelo ideal de beleza e perfeição, fundamentadas, principalmente, nos ideais machistas que ainda persistem na contemporaneidade, como também, ficam omissas diante dos comentários que as ridicularizam, incentivando “piadas e estereótipos sobre a “burrice” feminina” (DEL PRIORE, 2013, p. 170). Desse modo, Sonza evoca a conquista pela liberdade feminina ainda não alcançada, mediante as práticas que limitam e/ou invalidam as mulheres.

Segundo a teoria da comunicação, a qual discorre que toda mensagem é produzida e espalhada, possui um criador e um destinatário. Diante desta perspectiva, quando Sonza (produtora do discurso) destaca, em sua mensagem, “hoje eu te dou um adeus”, ela retoma o destinatário principal de sua carta, o Chico (receptor da mensagem). Assim, nota-se que, quem produz um discurso, desempenha um papel de formular e enviar determinado conteúdo; já o receptor possui a função de receber e interpretar esse comunicado fornecido pelo criador do enunciado. Esta comunicação não tinha apenas um destino, o Chico Veiga, mas, também, a todas as mulheres que se encontravam na mesma situação que ela, além dos outros homens que reproduzem o machismo que perpetua na sociedade.

#### ***4.1.A carta aberta sob o viés da ACD: meio de produção, distribuição e recepção do discurso de Luísa Sonza***

Ao usar a linguagem oral e escrita, Luísa Sonza fez um desabafo ao manifestar seu discurso sobre a dor e insatisfação da deslealdade de seu antigo parceiro. Em vista disso, nota-se que a produção desse enunciado foi rea-

lizada para demonstrar a superação das dificuldades emocionais causadas pela perda de confiança causada por seu parceiro.

Sob o exposto, nota-se que os meios de circulação do discurso surgem de um ponto de partida. Fairclough (2001, p. 106-7) destaca que “a prática discursiva, (...) envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais”. Desse modo, pode-se afirmar que a fala de Sonza foi muito bem articulada contextualmente, na qual a sua voz foi o instrumento de partida para a descrição de seus sentimentos. Sobre os elementos de comunicação explorados pela cantora, Fairclough (2001, p. 107) afirma que “os textos também são consumidos diferentemente em contextos sociais diversos. Isso tem a ver, parcialmente, com o tipo de trabalho interpretativo que neles se aplica (...) e com os modos de interpretação disponíveis”.

Em vista disso, verifica-se a forma do desenvolvimento da transmissão do discurso da artista para o público – o texto produzido foi uma carta aberta, a qual foi exibida em um programa televisivo de rede nacional – evidenciando, nitidamente, uma informação precisa sobre como uma mulher se sentiu após passar por um momento de forte abalo emocional.

Os sentimentos da figura feminina ainda são muito negligenciados na sociedade atual, mesmo que pautas feministas e de empoderamento sejam emitidas frequentemente. Segundo Del Priore (2013, p. 21), “(...) tais condutas revelariam uma ordem familiar em que ocorriam conflitos às vezes violentos, nos quais as mulheres não se mostravam passivas e em que havia atitudes contrárias à ordem escravista bem como comprovações extremadas de afeto”.

Sob o que foi exposto, observa-se que os sentimentos – expostos durante o posicionamento – eram silenciados violentamente, contrariando a passividade imposta pelos outros. Após essa análise, constata-se que a demonstração da desilusão amorosa de Luísa Sonza obteve grandes impactos nos espaços midiáticos, onde a compositora foi bem acolhida por fãs e amigos próximos.

A recepção do seu discurso é a confirmação de que as mulheres devem se posicionar diante daquilo que elas necessitam. Além disso, a comoção dos espectadores compreende-se a proximidade do discurso que foi feito com a vida real, onde as pessoas puderam observar e identificar-se com esse tipo de situação – infidelidade física e emocional.

#### 4.1.2. A repercussão da divulgação da carta em rede nacional

A carta aberta da Luísa Sonza, produzida por ela e divulgada nacionalmente, no Programa da Ana Maria Braga, trouxe fortes resultados. Muitos internautas criticaram a artista e resumiram o episódio com o rapaz como o “esperado”, visto que o relacionamento dos dois era de pouco tempo (aproximadamente dois meses) e já circulavam comentários negativos e tendenciosos sobre a postura do Chico em público ou quando acompanhava a cantora em seus trabalhos.

No entanto, foi perceptível verificar que a maior parte das consequências dessa repercussão recaiu sobre o ex-namorado; as imagens a seguir são um exemplo disso.

Imagem 3: Pessoa defendendo Luísa Sonza em publicação do Chico Veiga.



Fonte: Perfil de Chico Veiga no *Instagram* @ochico.in.

Imagem 4: Pessoa demonstrando indignação a respeito da atitude do Chico Veiga.



Fonte: Perfil de Chico Veiga no *Instagram* @ochico.in.

Ambos os comentários foram realizados nas publicações do rapaz e trazem apoio a Sonza após a confirmação do fim do relacionamento tão acompanhado pela mídia. Essas mensagens, expostas na rede do Chico, possuem, muitas vezes, um teor violento de revolta e indignação pelo ocorrido.

Partindo da teoria de Fairclough (2001), estabelece que os textos possuem efeitos que podem ser negativos ou positivos, dependendo do conteúdo produzido, como ele foi exposto e como foi interpretado pelos indivíduos. No sentido desfavorável, é possível associar o “boicote virtual” como resultado reproduzido instantaneamente pelo público apoiador do discurso de Sonza.

Logo após essa onda de cancelamento, internautas notaram que as fotos dos perfis do Chico Veiga tinham desaparecido e muitos deles acreditaram que ele as tinha apenas arquivado para diminuir a onda de ataques em seu perfil.

O fim do romance instagramável – relacionamento exposto na rede social *Instagram* – provocou o boicote virtual em massa.

Imagem 5: Rede social do Chico Veiga com suas publicações ocultadas.



Perfil de Chico Moedas aparece sem publicações — Foto: Reprodução/Instagram. Disponível: <https://glamour.globo.com/entretenimento/celebridades/noticia/2023/09/chico-moedas-desativa-comentarios-do-instagram-apos-sonza-confirmar-termino.ghtml>.

Um amigo próximo do ex-namorado de Luísa Sonza, o *streamer* Casemiro, relatou que Chico teve, na verdade, suas contas no *Instagram* e *WhatsApp* derrubadas e não desativadas, visto que não conseguia entrar em contato com ele:

“Hoje eu não falei com o Chico direito, ele perdeu o *WhatsApp*, pois vazaram o número dele. Quando Anna Beatriz (esposa de Casimiro) me acordou de manhã falando que Luísa estava na Ana Maria a mensagem nem chegou. O *Instagram* ele perdeu, não desativou, ele recebeu tanta denúncia que caiu. Eu não gostaria de ser porta-voz desse v@g4b#nd\*, mas estou sendo aqui: ele não tem outra conta. Ele está só esperando a conta dele voltar, pois foi derrubada.”

Baseando-se no que foi dito anteriormente, é possível perceber o forte poder das mídias sociais, suas positivities e negatividades sob àqueles que estão sujeitos a serem julgados pela sociedade devido um determinado episódio muito acompanhado pelos internautas.

## 5. Considerações finais

Ao decorrer desse estudo, foi possível concluir que a carta aberta de Luísa Sonza para seu ex-namorado Chico Veiga produziu importantes resul-

tados. A história dos dois foi acompanhada pela mídia e internautas do começo ao fim – da homenagem em uma letra de canção à uma exposição de traição em rede nacional. Toda essa repercussão trouxe contribuições totalmente distintas, positivas e negativas: o fortalecimento no empoderamento feminino e o cancelamento nas redes sociais.

A cantora Luísa Sonza, por meio de sua carta aberta e, também, sob influência de toda sua trajetória artística cheia de críticas, especulações e julgamentos machistas, utilizou sua voz e o momento decepcionante de sua vida, tão comum na de outras mulheres, para reforçar a importância da independência e empoderamento feminino, além do rompimento de relações tóxicas que perpetuam na sociedade até os dias de hoje.

A artista critica fortemente a reprodução do machismo e dos estereótipos de gênero, citando invalidação emocional por parte do parceiro quando ocorre a quebra de confiança na relação. Esse contexto pôde ser relacionado facilmente com a tese da autora Del Priore (2013), em sua obra “História das mulheres no Brasil”, a qual narra a trajetória de brasileiras e o mundo que as cercavam.

A rapidez no cancelamento digital do autor da traição, o Chico Veiga, revelou que a correspondência, divulgada nacionalmente, pôde impulsionar a organização de disseminação de comentários violentos e denúncias por parte dos usuários das redes sociais e até de fãs da cantora, que se mostraram indignados e insatisfeitos com o que resultou em um tumultuoso fim. O fato de o rapaz ter sido alvo de discussões e acusações de maneira instantânea é reflexo da natureza acelerada das redes sociais na sociedade atual, como descreve Charaudeau (2010), em “Discurso das mídias”, e a relação ativa entre o emissor e receptor de uma determinada mensagem, como cita Jakobson (1976), em “Linguística e Comunicação”, ambos os teóricos trabalhados nesse artigo.

Partindo da perspectiva da Análise Crítica do Discurso (ACD) – uma abordagem teórica-metodológica que visa examinar as questões de poder, ideologia e estruturas sociais por meio da reprodução discursiva, foi possível utilizar Fairclough (2001), com seu texto de “Discurso e mudança social”, autor que examina não somente as características linguísticas, mas todo o contexto social oculto por trás do discurso. Ademais, sua tese também colaborou para estudos envolvendo o processo discursivo com as etapas de fabricação, compartilhamento e consumo.

Diante de todos os aspectos demonstrados nesse trabalho, é possível concluir que a carta da cantora Luísa Sonza pode ser objeto de estudo e análise em diversos âmbitos, todos sob a lente Crítica do Discurso. Essa polêmica correspondência serviu de discussão sobre as dinâmicas do cancelamento

na era digital e como é exercido o poder das mídias nessas situações, a prática do idealismo romântico virtual, além de importantes questões envolvendo gênero e empoderamento feminino. De acordo com isso, esperamos que esse artigo sirva de ponto de referência para debates envolvendo todos os tópicos pautados aqui, contemplando as complexidades das interações humanas na era digital, assim como sobre as dinâmicas contemporâneas de comunicação e exposição pública.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASAROTTO, H. S. *et al.* *A cultura do cancelamento: um olhar atual*. In: Encontro Científico Cultural Interinstitucional: Centro universitário FAG, 2021. Disponível em: [https://www2.fag.edu.br/coopex/inscricao/arquivos/ecci\\_2021/13-10-2021--11-58-23.pdf?shem=ssusxt](https://www2.fag.edu.br/coopex/inscricao/arquivos/ecci_2021/13-10-2021--11-58-23.pdf?shem=ssusxt). Acesso Em: 03 de dezembro de 2023.

CHARAUDEAU, *Discurso das mídias*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

DEL PRIORE, Mary. *Conversas e histórias de mulher*. 1. ed. São Paulo: Planeta, 2013.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 1976.

### Outras fontes:

CHICO Moedas perde WhatsApp e tem conta do Instagram derrubada por denúncias, segundo Casimiro. *Gshow Globo*, 2023. Disponível em: <https://gshow.globo.com/tudo-mais/tv-e-famosos/noticia/chico-moedas-perde-whatsapp-e-tem-conta-do-instagram-derrubada-por-denuncias-segundo-casimiro.ghtml>. Acesso em: 4 de novembro de 2023.

DEPOIS de desativar comentários, Chico Moedas arquiva todas as publicações do Instagram. *Glamour*, 2023. Disponível: <https://glamour.globo.com/entretenimento/celebridades/noticia/2023/09/chico-moedas-desativa-comentarios-do-instagram-apos-sonza-confirmar-termino.ghtml>. Acesso em: 28 de outubro de 2023.

LUÍSA Sonza e Ana Maria Braga estiveram juntas no programa ‘Mais Você’. *Purepeople*, 2023. Disponível em: <https://www.purepeople.com.br/mi>

dia/luisa-sonza-e-ana-maria-braga-estiveram\_m4400731. Acesso em: 4 de novembro de 2023.

LUÍSA Sonza lança música para Chico Moedas e namorado diz que 'chorou por 20 minutos'. *Gshow Globo*, 2023. Disponível em: <https://gshow.globo.com/tudo-mais/tv-e-famosos/noticia/luisa-sonza-lanca-musica-para-chico-moedas-e-namorado-diz-que-chorou-por-20-minutos.ghml>. Acesso em: 28 de outubro de 2023. SONZA, Luísa. *Ah, outra curiosidade sobre Chico é q peguei de ref letras de músicas que ele gosta e coloquei [...]*. 30 Ago 2023. Twitter: (@luisasonza). Disponível em: [https://twitter.com/luisasonza/status/1696870555658424612?ref\\_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1696870555658424612%7Ctwgr%5E6b3949048dd519d4009e5eced5f97b809f90851d%7Ctwcon%5Es1\\_&ref\\_url=https%3A%2F%2Fd-3411019582223625791.ampproject.net%2F2310111731000%2Fframe.html](https://twitter.com/luisasonza/status/1696870555658424612?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1696870555658424612%7Ctwgr%5E6b3949048dd519d4009e5eced5f97b809f90851d%7Ctwcon%5Es1_&ref_url=https%3A%2F%2Fd-3411019582223625791.ampproject.net%2F2310111731000%2Fframe.html). Acesso em: 28 de outubro de 2023.

O que é *Spotify*? *Spotify*. Disponível em: <https://support.spotify.com/br-pt/article/what-is-spotify/>. Acesso em: 2 de dezembro de 2023.

SÓTER, Cecília. 'Chico': Luísa Sonza lidera Spotify Brasil com hit feito para namorado. *Correio Braziliense*, 2023. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/diversao-e-arte/2023/09/5123207-chico-luisa-sonza-hit-para-namorado-lidera-spotify-brasil.html>. Acesso em: 28 de outubro de 2023.

## “COMO CORRIGIR REDAÇÕES ESCOLARES?” DISCUTINDO O PROCESSO DE (RE)ESCRITA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

*Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira (UERN)*  
[guianeezzasaraiva@uern.br](mailto:guianeezzasaraiva@uern.br)

### RESUMO

Orientar o processo de escrita e de reescrita de textos argumentativos na Educação Básica tem sido em missão árdua na contemporaneidade. Isso porque tais textos devem contemplar elementos estruturais/composicionais, além de repertório sociocultural, visão de mundo e atualização. Ademais, convém destacar que inúmeros Processos Seletivos centram foco na produção de um texto argumentativo, a exemplo do ENEM, que exige a escrita de um Texto Dissertativo-Argumentativo, e do IFRN, que, costumeiramente, se volta para o Artigo de Opinião, reforçando a importância dessa oficina. Partindo dessa premissa, este trabalho tem como objetivo contemplar os critérios avaliativos da produção textual do ENEM e do IFRN. Em concomitância, objetiva ampliar as discussões relativas a gêneros textuais, com ênfase na sequência textual Argumentação. Teoricamente, irei me ancorar nos postulados de Marcuschi (2008; 2010) e Antunes (2003). O *corpus* é composto pela Cartilha do Participante e pelo Edital nº 78/2023 – PROEN/IFRN, ambos de 2023. Os resultados, ainda que preliminares, indicam que as orientações paulatinas durante todo o ano letivo tendem a gerar resultados positivos, com a consequente aprovação dos discentes nos exames citados. Por fim, é pertinente endossar que esta oficina tem como público-alvo graduados e graduandos em Letras Vernáculas.

### Palavras-chave:

Textos Argumentativos. ENEM e IFRN. Escrita e Rescrita.

### ABSTRACT

Guiding the process of writing and rewriting argumentative texts in Basic Education has been an arduous mission in contemporary times. This is because such texts must include structural/compositional elements, in addition to sociocultural repertoire, worldview and updating. Furthermore, it is worth highlighting that numerous Selection Processes focus on the production of an argumentative text, such as ENEM, which requires the writing of a Dissertation-Argumentative Text, and IFRN, which usually focuses on the Opinion Article, reinforcing the importance of this workshop. Based on this premise, this work aims to contemplate the evaluation criteria for the textual production of ENEM and IFRN. At the same time, it aims to expand discussions related to textual genres, with an emphasis on the textual sequence Argumentation. Theoretically, I will be anchored in the postulates of Marcuschi (2008; 2010) and Antunes (2003). The corpus is composed of the Participant's Handbook and Notice No. 78/2023 – PROEN/IFRN, both from 2023. The results, although preliminary, indicate that gradual guidance throughout the academic year tends to generate positive results, with the consequent approval of students in the aforementioned exams. Finally, it is pertinent to endorse that this workshop's target audience is graduates and undergraduates in Vernacular Literature.

### Keywords:

Argumentative Texts. ENEM and IFRN. Writing and Rewriting.

### 1. Primeiras considerações

A produção textual – popularmente conhecida como redação – tem sido foco de inúmeras pesquisas na contemporaneidade. Acredito que um dos

motivos que justifiquem a acentuação de estudos nessa vertente incide sobre o fato de o Exame Nacional do Ensino Médio e muitos processos seletivos, a exemplo do IFRN, contemplarem em seus exames a escrita de um texto argumentativo, regido por critérios avaliativos pré-estabelecidos.

Partindo dessa premissa, este trabalho assume o objetivo de discutir os critérios avaliativos da produção textual do ENEM e do IFRN. Em concomitância, intenciona ampliar as discussões relativas a gêneros textuais, com ênfase na sequência textual Argumentação, verificando como os elementos estruturais, composicionais, estilísticos e semânticos se interrelacionam em defesa de um ponto de vista, conhecido no âmbito escolar como “tese”.

Para isso, recorro, especialmente, ao arcabouço teórico de Marcuschi (2008, 2010) e Antunes (2003). O *corpus* deste trabalho é composto pela Cartilha do Participante 2023 e pelo Edital Nº 78/2023 – PROEN/IFRN, com vistas a analisar os critérios avaliativos da prova de produção textual.

Os resultados, ainda que preliminares, indicam que direcionar as aulas de produção textual para o ensino de elementos estruturais/composicionais e de repertório sociocultural, durante todo o ano letivo, tende a gerar resultados positivos, com a conseqüente aprovação dos discentes nos exames citados. Ademais, o estímulo à construção de um repertório sociocultural legítimo, produtivo, articulado com a temática proposta e de forma autoral corrobora para a criticidade dos discentes, bem como para a ampliação da visão de mundo.

## ***2. Por que é tão complexa a missão de ensinar a escrita de textos argumentativos?***

Os docentes que atuam na Educação Básica, mais especificamente os professores com formação em Letras Vernáculas, corriqueiramente enfatizam a árdua tarefa de orientar a produção de textos, em especial os argumentativos, tendo em vista a necessidade de um amplo conhecimento sobre temáticas sociais, políticas, econômicas e culturais. Somado a isso, é pertinente pontuar as dificuldades com a escrita, sendo este, muitas vezes, um problema “da base”, ou seja, perdura há anos e reverter esse déficit em um curto espaço de tempo soa como “fazer mágica”.

Dentre algumas queixas, é possível citar:

- a) As dificuldades de diferenciar tipologia textual de gênero textual;
- b) Contemplar, fidedignamente, todos os elementos estruturais/composicionais do Texto Dissertativo-Argumentativo e do Artigo de Opinião;

- c) Ter um repertório sociocultural baseado em estratégias diversas, como citação de autoridades, áreas do conhecimento, processo de exemplificação, filmes, séries, canções, estatutos e documentários;
- d) Apresentar uma argumentação consistentes, baseada em fatos atuais e que se relacione com a temática proposta;
- e) Praticar semanalmente – ou quinzenalmente – a escrita de textos argumentativos e, quando solicitado, fazer a reescrita parcial ou completa.

Obviamente, compreendo que outras particularidades ocorrem, a depender do contexto escolar, do Projeto Político Pedagógico de cada instituição de ensino, do engajamento entre docentes e discentes. Todavia, os fatores listados acima compõem, majoritariamente, as maiores dificuldades quanto ao processo de ensino e aprendizagem do Texto Dissertativo-Argumentativo e do Artigo de Opinião.

Por ser necessária a delimitação, escolhi centrar foco nos dois primeiros itens que compõem a lista das dificuldades e passo, agora, a discorrer sobre as tipologias e os gêneros textuais e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica.

### ***2.1. Texto dissertativo-argumentativo e artigo de opinião: a argumentação em cena***

Discutir as tipologias e os gêneros textuais tem sido crucial no Ensino Básico, uma vez que, para produzir um determinado texto, é imprescindível seguir uma orientação, uma espécie de comando enunciativo. Nessa perspectiva, discorrerei brevemente sobre a tipologia textual “Argumentação”, bem como sobre os gêneros textuais “Texto Dissertativo-Argumentativo” e “Artigo de Opinião”.

Para iniciar este diálogo, cito a obra “Produção textual, análise de gêneros e compreensão”, de Luiz Antônio Marcuschi, publicada em 2008, considerada um marco no estudo dos tipos e gêneros textuais. Nesse livro, o autor estabelece a seguinte diferenciação:

- a) **Tipo textual** designa uma espécie de *construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição* (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, *argumentação*, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar.
- b) **Gênero textual** refere os *textos materializados em situações comunicativas recorrentes*. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida

diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 154-55) (grifos meus)

A partir da citação, é possível depreender que os tipos textuais se voltam para a estrutura básica de um texto, enquanto os gêneros se voltam para os propósitos sociocomunicativos, isto é, para a função social de um texto.

Ciente de que o Texto Dissertativo-Argumentativo e o Artigo de Opinião são gêneros textuais vinculados à tipologia Argumentação, insisto que precisamos refletir sobre o processo de escrita desses textos, em especial quando se está pleiteando uma vaga em um processo seletivo. Acerca da atividade de escrita, Antunes (2003, p. 45), explica que esta se trata de “uma atividade interativa de expressão, de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele”. Nesse viés, comungando com o pensamento da autora, é possível afirmar que todo texto apresenta uma intencionalidade e que a maior pretensão de um texto argumentativo é persuadir o leitor, o seu público-alvo.

Ainda sobre a argumentação, Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 52, adaptado) a definem “como a expressão de um ponto de vista, em vários enunciados ou em um único; como um modo específico de organização de uma constelação de enunciados”. Em um mesmo prisma, os autores atestam que

“argumento” é, por vezes, tomado no sentido de “argumentação”. Em francês, pertencem à mesma família conceitual a palavra “**argumentateur**”, aquele que argumenta, e “**argumentaire**”, conjunto de argumentos mobilizáveis tendo em vista um objetivo particular. O termo “argumentaire” foi proposto em 1960. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 59) (grifos dos autores)

Quanto aos gêneros textuais, Marcuschi (2010, p. 22) diz “que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero” e “quando não dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (p. 31).

Paralelo a isso, é importante pontuar que o ENEM adotou em seus certames o Texto Dissertativo-Argumentativo, um gênero textual “próprio”, cujo propósito comunicativo é a defesa de um ponto de vista sobre um tema proposto, recorrendo, para isso, a argumentos. Já o IFRN contempla, há mais de uma década, o gênero Artigo de Opinião, que, assim como a dissertação do ENEM, também prevê a defesa de uma tese pautada em uma argumentação, diferenciando-se, sobretudo, pelo caráter subjetivo. O ensino efetivo

desses gêneros – e de outros previstos pela BNCC – requer a atenção para o fato de que

[...] os gêneros independem de decisões individuais e não são facilmente manipuláveis, eles operam como geradores de expectativas de compreensão mútua. Gêneros textuais não são fruto de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas. Os gêneros [são] como atividades enunciativas “relativamente estáveis” (MARCUSCHI, 2010, p. 37) (adaptado)

Ciente disso, proponho-me a discorrer agora sobre as convergências e as divergências entre os dois gêneros em foco neste artigo. Para fins de sistematização, recorrerei a um quadro, destacando os aspectos da linguagem, os elementos estruturais, a pontuação e o número de linhas.

Quadro 1: Convergências e divergências no Texto Dissertativo-Argumentativo e no artigo de opinião.

<b>Texto Argumentativo (ENEM)</b>	<b>Dissertativo-Argumentativo (ENEM)</b>	<b>Artigo de opinião (IFRN)</b>
Uso da 3ª pessoa (impessoal, objetividade, não se incluir na redação).		Verbos na 1ª pessoa do singular (EU) – subjetividade, ponto de vista bem demarcado, responsabilidade enunciativa.
<b>Estrutura:</b> <b>Título</b> – Não é obrigatório; <b>Introdução</b> – apresentação da tese (ideia central); <b>Desenvolvimento</b> – exposição de 2 ou 3 argumentos, um em cada parágrafo; <b>Conclusão</b> – indicar uma Proposta de Intervenção para o problema em discussão e detalhes (Agente Interventor, meio/mo, finalidade).		<b>Estrutura:</b> <b>Título</b> (a proposta determina se deve ou não apontar); <b>Introdução</b> – apresentação da tese (ideia central); <b>Desenvolvimento</b> – exposição de 2 ou 3 argumentos, um em cada parágrafo; <b>Conclusão</b> – Fazer uma avaliação da problemática, retomando os argumentos ou ainda apresentar as expectativas em relação à temática proposta. Um grande diferencial desse gênero é a assinatura, que deve vir se a proposta indicar e, geralmente, vem em forma de <b>pseudônimo</b> .
Linguagem formal e objetiva.		Linguagem subjetiva e ácida, embora seja crucial o respeito aos Direitos Humanos.
<b>Pontuação adequada:</b> vírgula, ponto e vírgula, duplo travessão e ponto final.		<b>Pontuação adequada:</b> vírgula, ponto final, ponto de interrogação (inclusive perguntas retóricas), ponto de exclamação, reticências.
<b>Dica importante:</b> Use argumento de citação de autoridade, Áreas do Conhecimento, Recurso de ilustração ou qualquer outro recurso que auxilie na sustentação da tese.		<b>Dica importante:</b> Use uma linguagem mais ácida. Um tom de ironia também é bem visto. Os grandes escritores de artigos de opinião nos fazem refletir sobre o assunto.
<b>Número de linhas:</b> 20 a 30 linhas.		<b>Número de linhas:</b> 20 a 30 linhas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Este quadro faz parte do material didático apresentado na oficina da XVIII Jornada Nacional de Linguística e Filologia de Língua Portuguesa, realizada no dia 07 de novembro de 2023, de forma presencial, na UERN Assú. Na ocasião, discuti com os participantes a importância de destinar as

aulas do primeiro trimestre para os aspectos estruturais/composicionais. Paralelo a isso, julgo pertinente que os alunos tenham periodicamente a prática de “laboratórios de redação”, em que irão, a partir de uma determinada proposta, escrever um texto seguindo as orientações estruturais ensinadas anteriormente. Na próxima seção, irei discutir sobre a “correção” desses textos.

### 3. Correção das produções textuais com base nos quesitos avaliativos

As redações do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – e do Processo Seletivo dos Cursos Técnicos Integrados do IFRN – Instituto Federal do Rio Grande do Norte –, são corrigidas com base em quesitos avaliativos pré-estabelecidos em edital e em materiais específicos, como a cartilha do participante, disponibilizada pelo INEP.<sup>15</sup>

Tais itens avaliativos norteiam a correção dos profissionais de Letras Vernáculas, fracionando a nota quando constatado o(s) desvio(s). Vejamos, a seguir, as cinco competências que regem a redação do ENEM.

Figura 1: Competências da Redação do ENEM.

Competência I	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência II	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência III	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência IV	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência V	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Cartilha do Participante 2023.

Conforme se vê, as cinco competências avaliativas da redação do ENEM contemplam, preponderantemente, aspectos linguísticos, como a Norma Culta Padrão (Competência I), a coerência (Competência III) e a coesão (competência IV). Os aspectos sociocomunicativos, como o uso de repertório, a indicação de uma proposta de intervenção, além da imprescindibilidade de respeitar os Direitos Humanos são contemplados nas competências II e V, respectivamente.

No que diz respeito aos quesitos avaliativos do IFRN, o Edital Nº 78/2023 – PROEN/IFRN, disponível no site <https://portal.ifrn.edu.br/>, reitera

<sup>15</sup> O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é o órgão regulamentador dos Processos Seletivos vinculado ao Ministério da Educação, a exemplo do ENEM, do ENCCEJA e do ENADE.

que há um privilégio em relação às questões de língua/linguagem, já que a avaliação circunda em torno dos elementos estruturais do gênero, dos elementos coesivos e da coerência textual. Os aspectos socioculturais são avaliados apenas no enfoque temático feito pelo candidato, recebendo um escore ínfimo quando se considera o “todo”. A figura a seguir reforça tal afirmação:

Figura 2: Itens avaliativos da produção textual do IFRN 2023.

PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA
A prova de Produção Textual Escrita privilegiará todo o programa da prova de Língua Portuguesa e considerará os seguintes itens:
1. Produção do gênero textual proposto no comando da questão discursiva;
2. Uso da variedade linguística adequada ao gênero textual solicitado;
3. Produção textual, versando sobre o tema e o enfoque propostos no comando;
4. Uso adequado de elementos coesivos responsáveis pelos processos de referenciação, progressão e coerência textuais.

Fonte: Edital nº 78/2023 – PROEN/IFRN.

Ao comparar os itens avaliativos previstos para o ENEM e para o IFRN, é possível inferir que ambos os exames centram foco em elementos linguísticos, como o uso da Norma Culta Padrão, a coerência e a coesão textuais. De forma acessória, vê-se os elementos extralin-*guísticos*, a exemplo do conhecimento de mundo, o uso de repertório sociocultural e os métodos escolhidos para o processo de argumentação.

#### 4. *(Re)discutindo velhas práticas metodológicas*

Após a reflexão das inúmeras queixas no que concerne à produção de textos argumentativos, ousou trazer, neste artigo, uma sequência didática simplificada que pode, a meu ver, ser aplicada em uma sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental II, como também na 3ª série do Ensino Médio. De antemão, friso que os materiais didáticos que constam os anexos deste artigo são autorais e fazem parte dos meus arquivos, que, por sua vez, foram elaborados quando fui professora do Ensino Básico e, mais recentemente, Coordenadora e Supervisora de Prática de Ensino I e II, o popular “estágio”, atuando no Departamento de Letras Vernáculas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus Assú*. Vejamos, então, as sugestões<sup>16</sup> propostas que constituem uma sequência de aulas de redação:

- 1) Exposição teórica dos itens avaliativos da redação do ENEM ou do IFRN;
- 2) Interpretação das propostas de redação dos anos anteriores. Nessa etapa, sugiro discutir sobre os textos motivadores que compõem a prova de redação e como realizar a interpretação do tema;

<sup>16</sup> O docente pode seguir nesta sequência ou associar aos livros didáticos.

- 3) Explanar, paulatinamente, os elementos estruturais do Texto Dissertativo-Argumentativo e do Artigo de Opinião. Sugiro focar nas estratégias argumentativas, para que o discente se sinta seguro quanto à escrita dos parágrafos de Desenvolvimento (D1 e D2);
- 4) Aplicar, semanal ou quinzenalmente, laboratórios de redação sobre temas variados, rotacionando os principais eixos temáticos, a saber: Educação/Cultura, Saúde, Meio Ambiente, Política, Economia, Tecnologias e Sociedade;
- 5) Planejar aulas de Repertório Sociocultural, indicando filmes, séries, documentários, obras literárias, canções, esculturas, poemas, fatos de grande repercussão na mídia, além da leitura dos estatutos e dos direitos constitucionais;
- 6) Disponibilizar materiais de apoios para que os discentes estudem e também desenvolvam a autoria, já que estarão escolhendo, por exemplo, os conectivos que mais combinam com seu estilo textual. Sugestão de materiais que tendem a surtir um efeito positivo: tabela de conectivos, organização dos Ministérios em vigência, fichas de leitura, lista com vocábulos e sinonímias cujo uso é recorrente em redações;
- 7) Análise de redações que tiraram nota máxima – ou que se aproximaram – para que os discentes tenham noção de como os elementos composicionais/estruturais, estilísticos, semânticos e contextuais são dispostos.
- 8) Adoção de uma folha de redação personalizada, com a marca d'água da instituição de ensino, com os níveis de cada competência, conforme a Cartilha do Participante do ENEM e a Área do Candidato do IFRN;
- 9) Priorizar uma “correção” detalhada, que vai além da marcação dos escores. Use as laterais da folha de redação para fazer anotações. O discente precisa ter um norte para realizar a reescrita parcial ou total. Sugestão: sinalize os desvios de Norma Culta Padrão da Língua Portuguesa. Quando os “problemas” forem relativos à disposição das ideias, oriente, resumidamente, como o estudante pode melhorar.
- 10) Invista em banco de propostas de redação. Acompanhe as pautas atuais do Brasil e escolha gêneros textuais diversos para compor os textos motivadores. Não esqueça que é fundamental contemplar na proposta o “comando enunciativo”, indicando, sempre, o que o texto precisa contemplar. Exemplo: Título e pseudônimo são obrigató-

rios no exame do IFRN. Por isso, é essencial que a o enunciado cobre o apontamento desses elementos.

Reitero que essas são apenas sugestões didáticas. Como é sabido, cada instituição, cada sala de aula é única. Nesse viés, o que é satisfatório em uma turma, não necessariamente será em outra. Acrescento que outras metodologias podem ser adotadas e que as dez sugestões apresentadas neste artigo intencionam ser funcionais e adequadas ao público-alvo. Supostamente, daqui a uns anos, essas práticas poderão ser categorizadas como limitantes e ultrapassadas.

## 5. *Reflexões finais*

“Reinventar” o ensino de produção textual na Educação Básica tem se mostrado uma urgência na pós-modernidade. Com as pesquisas comprovando o decréscimo da leitura pelos jovens e o uso de uma argumentação sem consistência, obter um desempenho satisfatório em exames seletivos é cada vez mais desafiador.

Nessa conjuntura, este artigo intencionou discutir os critérios avaliativos da produção textual do ENEM e do IFRN. Sincronicamente, objetivou refletir sobre tipologia e gêneros textuais, com foco na Argumentação, no Texto Dissertativo-Argumentativo e no Artigo de Opinião. Convém destacar que aqui no texto escrito foi feita apenas uma retomada de teorias canônicas, como as de Marcuschi (2008; 2010) e Antunes (2003).

Todavia, na apresentação da oficina, outros estudos contemporâneos foram contemplados, dentre os quais destaco Araújo (2021) e Paiva (2019), que defendem, respectivamente, a “teia de propósitos comunicativos” e o termo “gêneros da linguagem”.

Em um próximo trabalho, pretendo analisar a Proposta de Redação do ENEM 2023, cujo tema foi “Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil”. Como tenho centrado foco em pautas femininas e feministas, vislumbro discutir como a problemática sugere a indicação, na Proposta de Intervenção, do combate ao patriarcado, ao machismo, ao sexismo. Para além desse interesse, é possível que outros trabalhos se configurem como um desdobramento deste, contemplando, inclusive, temas já cobrados no IFRN e no ENEM.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

ARAÚJO, Júlio. *Constelação de gêneros: a construção de um conceito*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. 2. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). *Gêneros Textuais e Ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Gêneros da Linguagem na perspectiva da complexidade. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 19, n. 1, p. 67-85, mar.2019.

Outras fontes:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/a\\_redacao\\_no\\_enem\\_2023\\_cartilha\\_do\\_participante.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2023_cartilha_do_participante.pdf)

[https://portal.ifrn.edu.br/documents/9694/Edital\\_78\\_2023\\_Cursos\\_T%C3%A9cnicos\\_Integrados\\_2024.pdf](https://portal.ifrn.edu.br/documents/9694/Edital_78_2023_Cursos_T%C3%A9cnicos_Integrados_2024.pdf)

## Anexos

a) Expandindo o vocabulário<sup>17</sup>

**Ações:** atos, atitudes, intervenções, condutas, comportamentos, atividades práticas, execuções.

**Atípico:** anormal, estranho, insólito, incomum, raro.

**Cárcere:** detenção, prisão, penitenciária, presídio, reclusão.

**Cenário:** conjuntura, contexto, esfera, episódio, fato, situação.

**Crime:** infração, violação, transgressão, delito.

**Conscientizar:** mentalizar, antenar, informar, inteirar, esclarecer.

**Incipiente:** Iniciante, principiante, embrionário, primário.

**Inerente:** próprio, intrínseco, característico, específico, particular, peculiar, pertinente, típico.

**Íntegro:** honesto, digno, incorruptível, justo.

**Mitigar:** atenuar, pacificar, abrandar, apaziguar, suavizar, reduzir, diminuir, minimizar, minorar, moderar.

---

<sup>17</sup> Não decorar e limitar seu vocabulário às expressões indicadas. Use-as de forma inteligente, sem forçar!

**Propenso:** disposto, inclinado, predisposto, tendente.

**Propício:** benéfico, conveniente, favorável, próspero, vantajoso, adequado, apropriado.

**Ratificar:** aprovar, autenticar, autorizar, legitimar, confirmar, validar, comprovar, corroborar, reiterar.

**Retificar:** corrigir, refazer, consertar, remendar, restaurar, rever.

### Mais algumas expressões e indicação de uso

- Atenuar, mitigar, minimizar, suavizar, abrandar, diminuir, minorar, reduzir – palavras para retomar a tese e/ou usar na frase de fecho da introdução.
- Cabe, deve, impende, concerne, compete, é de incumbência, é de responsabilidade, é missão – para apontar o agente macro na conclusão.
- Concomitante, simultâneo, de forma sincrônica, de forma conjunta – para indicar o agente micro, associando-o ao agente macro, gerando a ideia de ação complementar e não de uma nova proposta, haja vista somente uma ser contabilizada.
- Necessário, preciso, essencial, indispensável, fundamental, primordial, crucial, basilar, substancial, elementar, relevante, precípuo – para introduzir o D1/D2 – quando o conectivo de apresentação estiver deslocado OU para gerar progressão textual OU para acompanhar a Proposta de Intervenção\*.
- Salientar, destacar, frisar, endossar, reforçar, enfatizar, evidenciar, sublinhar, assinalar, comprovar, ratificar, confirmar, reiterar, legitimar, corroborar, validar, certificar, afirmar, reafirmar, respaldar, consolidar, enaltecer, descrever, elucidar– auxilia na progressão textual do D1 ou do D2, dependendo das combinações e da questão semântica.
- Depreender, constatar, deduzir, inferir – auxilia na progressão textual da conclusão (atentar para a semântica).
- Objetivo, propósito, desígnio, finalidade, intuito/intuição/intento, fito, escopo – para indicar a finalidade (porque) na conclusão.
- Elencar, listar, enumerar – fatores, causas de um problema, projetos de lei, normas e sanções.
- Implementar, efetivar, elaborar, fiscalizar, punir, coibir, controlar, reprimir, coagir, restringir, tolher, limitar, organizar, sancionar, homologar, assegurar, viabilizar, possibilitar, autorizar, propor, institucionalizar, compartilhar, disseminar – verbos de ação para usar na proposta de intervenção (estudar os sentidos de cada um).
- Rodas de conversa, fóruns de discussão, colóquio, simpósios temáticos, diálogos, minicursos, debate, discussão, webinar, canal de denúncia, ouvidoria, letramento digital/ambiental/jurídico – algumas indicações para cumprir o “como fazer”.
- Combate às práticas vexatórias, à discriminação, ao preconceito, à intolerância, às infrações, à violação, ao desrespeito, ao retrocesso.
- Respeito às diversidades, ao pluralismo, às regras impostas, às leis, às normas vigentes, às convenções sociais, aos preceitos morais e éticos.
- Usar com moderação e MUITA cautela: **lacunas**, brechas, **falhas**, ineficácia, **insuficiência**, negligência, desleixo, omissão, lástima, **deficiência**, inaptidão, impotência, míngua, desqualificação, **inexperiência**, incapacidade (dependendo da colocação, do tom, são vistas como expressões que indicam acidez).

### Algumas frases para treinar...

- Dessa forma, medidas são necessárias para atenuar a problemática em pauta/ em discussão/ em evidência – Frase de Fecho da Introdução.

- Nesse sentido, é necessário o investimento em políticas públicas, a fim de mitigar os impactos sociais/ambientais/econômicos.
- Pesquisa realizada pela \_\_\_\_\_ indica que [...]. Esses dados corroboram, legitimam, atestam, certificam, comprovam [...]
- Ademais, concordando com os preceitos defendidos por \_\_\_\_\_, convém destacar o conceito [...]. Este, por sua vez, ganhou notoriedade nas práticas sociais contemporâneas, haja vista [...].
- Outrossim, é pertinente frisar a teoria de \_\_\_\_\_, ao explicar/defender/pontuar que \_\_\_\_\_. A título de ilustração, convém citar [...].
- É relevante destacar, de início, o artigo [...] da Constituição Federal de 1988, que discute, em linhas gerais, [...]. Todavia, o que se percebe, na prática, [...].
- Paralelo a isso, convém pontuar que [...]. Isso é passível de comprovação quando se observa os índices [...].
- Desse modo, atenuar-se-á, em médio e em longo prazo [...] e, assim, a sociedade alcançará [...].
- Logo, minorar-se-ão os problemas sociais [...]
- Nesse viés, é de incumbência do Ministério [...] assegurar [...], com o fito de [...].
- Diante desse cenário, é conveniente elucidar que a Constituição Federal de 1988 assegura o acesso [...]. Todavia, na prática, ainda é perceptível as lacunas na concessão desse direito básico, uma vez que [...]

**b) Ficha de Leitura**

Responda os questionamentos propostos, conforme orientações em sala.

1. Título do texto analisado: \_\_\_\_\_
2. Autor (a): \_\_\_\_\_
3. Caracterize a linguagem utilizada pelo autor do texto:

( ) Formal ( ) Informal ( ) Verbal ( ) Não-verbal ( ) Denotativa ( ) Conotativa

4. Escreva cinco palavras-chave que retratam de forma mais eficaz o texto que você leu.

---

5. Circule os itens que caracterizam o texto lido.

- ❖ Ciências da Religião;
- ❖ Autoajuda;
- ❖ Literatura Nacional;
- ❖ Economia;
- ❖ Sociologia
- ❖ Ciências Biológicas
- ❖ Ciências Agrárias
- ❖ Ciências Ambientais
- ❖ Ciências Exatas
- ❖ Fatos históricos;
- ❖ Regionalismo;
- ❖ Cultura Popular;
- ❖ Leis / Estatutos
- ❖ Política;
- ❖ Teatro/cinema;

- ❖ Geografia
- ❖ Contos infantis.
- ❖ Outro (\_\_\_\_\_)

6. O texto que você leu pode ser relacionando a um filme, a uma série, a uma música, a um livro? Qual? Liste-os aqui.

---

---

7. Faça uma síntese do texto lido. Redija entre 5 e 10 linhas. Seu texto deverá ressaltar de forma atraente o desenrolar dos fatos, despertando a curiosidade no leitor. Não se esqueça de mencionar aspectos da atualidade e a quais temas de redação é possível fazer o link com o texto lido.

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

4 \_\_\_\_\_

5 \_\_\_\_\_

6 \_\_\_\_\_

7 \_\_\_\_\_

8 \_\_\_\_\_

9 \_\_\_\_\_

10 \_\_\_\_\_

8. Conhece algum fato curioso, dado estatístico ou autoridade que discuta sobre o assunto em pauta? Liste-os aqui.

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

4 \_\_\_\_\_

5 \_\_\_\_\_

6 \_\_\_\_\_

Boa análise!

## DO LER AO COMPREENDER: A LEITURA NO ENSINO SUPERIOR

*Pedro Henrique Lopes de Melo* (UERN)

[henriquelopes@alu.uern.br](mailto:henriquelopes@alu.uern.br)

*Raissa da Silva Pereira* (UERN)

[raissapereira@alu.uern.br](mailto:raissapereira@alu.uern.br)

*Nádia Maria Silveira Costa de Melo* (UERN)

[nadiacosta@uern.br](mailto:nadiacosta@uern.br)

### RESUMO

A leitura é uma atividade interativa, trans e interdisciplinar cujos sujeitos são vistos como construtores sociais que, dialogicamente, se constroem e são construídos no texto. É assim um ato complexo de produção de sentido que se realiza na interação texto-sujeito. Para uma leitura compreensiva é necessário o domínio de estratégias sociocognitivas, por meio do qual se realiza o processamento textual que torna a comunicação mais eficaz, ampliando a autonomia e a visão crítica cidadã. Nessa perspectiva, é imprescindível que o indivíduo não somente leia, mas também que compreenda a variedade de textos que circulam em seu universo social. Com o objetivo de analisar a compreensão leitora de graduandos do Ensino Superior, mais especificamente dos cursos de Letras – Língua Portuguesa e de Ciências Econômicas de uma universidade pública, foi realizada esta pesquisa. O embasamento teórico advém de estudos de Kleiman (2000); Silva (2000); Koch e Elias (2008); Martins (1988); entre outros. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista (SEVERINO, 2013) e de natureza descritiva (GIL, 2002). Os instrumentos para obtenção do *corpus* de análise provêm da aplicação de um questionário e um testes Cloze. Os resultados parciais atestam que os hábitos de leitura dos graduandos são diversos, bem como o seu nível de compreensão leitora.

### Palavras-chave:

Compreensão. Leitura. Texto.

### ABSTRACT

The act of reading is an interactive, trans- and interdisciplinary activity as it goes through all areas of knowledge. In it, the subjects are seen as social constructors who dialogically construct themselves and are constructed in the text. In that manner, it is a complex act of sense production that takes place in text-subject interaction. Comprehensive reading requires mastery of socio-cognitive strategies through which textual processing takes place. The said type of reading turns communication more effective, amplifies the citizens' critical sense and autonomy. In this perspective, it is crucial that individuals not only read, but also understand the variety of texts that circulate in their social universe. Aiming to analyze the reading comprehension of undergraduates in higher education, more specifically in the Literature – Portuguese Language and Economics courses at a public university, this research was carried out. The theoretical basis comes from studies by Kleiman (2000); Silva (2000); Koch and Elias (2008); Martins (1988); among others. This is a qualitative-interpretative study (SEVERINO, 2013), of a descriptive nature (GIL, 2002). The instruments used to obtain the corpus of analysis come from the application of a questionnaire and a Cloze test.

**The provisional results show that reading habits differ, so as the level of reading comprehension of undergraduates.**

**Keywords:  
Comprehension. Reading. Text.**

## **1. Introdução**

A leitura é um ato que está presente em todos os campos do conhecimento, haja vista ser por meio dela que o leitor decodifica o código linguístico, interpreta e compreende o que está dito ou não em determinado texto. Dessa forma, o leitor tem contato com os diferentes gêneros textuais que estão presentes em seu cotidiano. E, tratando-se do ambiente acadêmico, essas leituras vão se tornando cada vez mais específicas e particulares de determinada área.

Diante disso, o objetivo da pesquisa é analisar a compreensão leitora de graduandos do Ensino Superior, mais especificamente dos cursos de Letras – Língua Portuguesa e de Ciências Econômicas de uma universidade pública do RN. Visto tratar-se de cursos de diferentes áreas do conhecimento: um bacharelado, voltado para o campo das Ciências Exatas, e outro uma licenciatura voltada para as Ciências Humanas e da Linguagem.

Espera-se, portanto, que devido serem áreas distintas, os discentes dos referidos cursos apresentam um resultado diferente no que tange a compreensão leitora. Por fim, o trabalho está estruturado em seis seções: essa introdução, em seguida pela do referencial teórico, metodologia, resultados e discussão e, para finalizar, a conclusão.

## **2. Referencial teórico**

A ampliação do vocabulário e o exercício contínuo de produção de sentido são alguns dos benefícios oriundos do ato de ler. Contudo, ainda é preciso focar esforços no desenvolvimento da compreensão leitora. Visto que

[...] é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2008, p. 11)

A partir disso, ainda conforme Koch e Elias (2016, p. 13), “a linguagem é interação e seu uso revela relações que queremos estabelecer, efeitos que pretendemos causar (...)”. É a partir dessa percepção de linguagem como

interação que é possível “entender o texto como uma ‘entidade multifacetada’” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 18). Assim como conceber a leitura

Como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica). (MARTINS, 1988, p. 31)

Para tanto, algumas estratégias podem colaborar para esse processo de compreensão do texto, são elas as estratégias metacognitivas e as estratégias cognitivas, como propõe Kleiman (2000, p. 50). Dado que em relação às metacognitivas é imprescindível estabelecer uma finalidade para a leitura, pois “temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação” (KLEIMAN, 2000, p. 50).

Enquanto para as chamadas estratégias cognitivas, o processo acontece de forma inconsciente, ou seja, “seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura” (KLEIMAN, 2000, p. 50).

Por fim, vale ressaltar o papel autônomo do leitor, posto que “não basta decodificar as representações indicadas por sinais e signos” (SILVA, 2000, p. 43-4). O leitor passa então, como propõe Silva (2000, p. 43-4), por uma transformação a partir desse processo.

### 3. Metodologia

É uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista (SEVERINO, 2013), de natureza descritiva (GIL, 2002). Parte de uma pesquisa realizada com o 7º período dos cursos de Letras – Língua Portuguesa e Ciências Econômicas, por meio de um Teste Cloze. Sobre o meio utilizado nesse trabalho, cabe ressaltar:

O **Teste de Cloze** demonstrou, por meio de um texto de 250 palavras, do qual se omitia sempre os quintos vocábulos, haver relações entre a mente do leitor e o texto escrito. (SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009, p. 49)

Por conseguinte, para zelar as questões éticas da pesquisa, utilizamos o seguinte código: PARTICIPANTES do curso de Letras Língua Portuguesa (XX/LP) e do curso de Ciências Econômicas (XX/CE).

Para a correção utilizamos a correção literal e a sinônima, posto que

Na primeira, o avaliador vai considerar como certo somente o preenchimento da palavra exata que foi omitida. [...] Já a correção sinônima aceita como acerto o preenchimento de um sinônimo correlato ao da palavra omitida. (SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009, p. 56)

Ademais, foram escolhidos para compor o corpus da pesquisa as respostas que em análise coloquem em evidência a temática aqui abordada.

#### 4. Resultados e discussão

Foi utilizado o primeiro parágrafo do texto “Artigo: Brasil e o sistema racista”, conforme texto (1) para a realização do Teste Cloze. Dele foram retirados os termos que estão em azul de forma que os participantes da pesquisa preencheram as lacunas a partir do seu desempenho de sua compreensão leitora.

#### 5. Texto 1: “Artigo: Brasil e o sistema racista”

A morte do povo preto não pode continuar passando despercebida. Mas o que esperar de uma sociedade racializada? O genocídio da população não branca transforma em estatísticas vidas que se perderam sem CHANCE (1) de defesa. Ser negro é marcador social. E quem é NEGRO (2) sente na pele a dor de ser negro em um país onde o RACISMO (3) prevalece. A Lei nº 7.716, de 1989, de autoria do deputado Carlos Alberto de Oliveira, daí ser mais conhecida como Lei Caó, criminaliza o racismo e possibilita ferramentas que poderiam mudar O (4) cenário de violência atual. MAS (5) o que faz uma lei valer é o uso. Ela precisa ser popularizada, trabalhada nas escolas e nas bases para que os jovens tenham conhecimento dela e se apropriem de SEUS (6) efeitos. Até quando uma mãe preta vai chorar? (...)

De acordo com o *corpus* de análise, as respostas dadas à lacuna (1), podem ser vistas, conforme vistas de (a) a (d):

- (a) Chance, pq é a palavra que mais se usa e que mais combina com a palavras “de defesa”. (01/CE)
- (b) Direito. Depreende-se que é este o substantivo adequado à situação, que corrobora com o sentido construído (relaciona-se a “de defesa”, e é suprimido quando se perde a vida covardemente). (01/LP)
- (c) Possibilidade, pois não é possível se defender. (02/LP)
- (d) Chance, por conta da concordância do texto. (02/CE)

Essas respostas, ao que parece, passaram por um processo de compreensão leitora conforme posto por Martins (1988, p. 31), estabelecendo relações ao fazerem uso de palavras sinônimas, como o emprego de “chance” e “possibilidade”. Percebe-se também o uso da abreviação do “pq” (porque),

um uso linguístico corrente na *internet*. No tocante à lacuna (2), obtivemos as amostras (e) a (h):

- (e) Preto, o contexto está falando de pessoas da pele escura, sinônimo de negro pode ser preto, colocar essa palavra fica melhor, pois assim a palavra “negro” não se repete. (01/CE)
- (f) Negro. Inteligível a partir do sentido (quem “sente na pele a dor de ser negro” é quem é negro). (01/LP)
- (g) Negro, pois retoma o substantivo Negro. (02/LP)
- (h) Preto, concordância do texto. (02/CE)

Por fim, em relação à lacuna (5), as respostas obtidas foram como postas de (i) a (m):

- (i) Mas, pq tá evidente que a frase depois do ponto final é para acrescentar alguma observação e o “mas” é ótimo para começar a falar dessa observação. (01/CE)
- (j) “Entretanto”. Escolhi esta conjunção adversativa por preferência pessoal, no entanto se encaixariam outras de semelhante valor semântico (porém, no entanto etc.). O uso do “entretanto” deve-se à introdução de ideia que se contrapõe à de que a promulgação de uma lei poderia, sozinha, representar uma solução para o cenário de racismo. (01/LP)
- (l) Mas, explica o uso da lei. (02/LP)
- (m) Porém, por conta da concordância do texto. (02/CE)

A partir dessas justificativas apresentadas pelos participantes, é possível afirmar que “temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação” (KLEIMAN, 2000, p. 50).

A análise do *corpus* corrobora que a “linguagem é interação e seu uso revela relações que queremos estabelecer, efeitos que pretendemos causar” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 13), possibilitando a percepção da habilidade de compreender o texto lido. Por fim, nota-se, nas respostas dos alunos de Letras – Língua Portuguesa, o uso de termos gramaticais mais adequados e rebuscados, haja vista, que eles estão em interação com as regras gramaticais e análise linguística em seu cotidiano.

## 6. Conclusão

A partir das respostas obtidas, por meio da leitura e expressão escrita dos participantes, verifica-se que os alunos do curso de Letras Língua Portuguesa fazem o emprego de uma linguagem mais acadêmica, embora os alunos do curso de Ciências Econômicas também tenham apresentado resultado satisfatório no preenchimento das lacunas.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 7. ed. Campinas-SP: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura?*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SANTOS, Acácia A. A. dos; BORUCHOVITCH, Evely; OLIVEIRA, Katya L. de. *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

#### Outra fonte:

CORREIO BRAZILIENSE. Brasil e o sistema racista. In: \_\_\_\_\_. Seção opinião. [S.l.], 11 jul. 2020. Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/opiniao/2020/07/11/internas\\_opiniao,871316/artigo-brasil-e-o-sistema-racista.shtml#google\\_vignette](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/opiniao/2020/07/11/internas_opiniao,871316/artigo-brasil-e-o-sistema-racista.shtml#google_vignette). Acesso em: 29 out. 2023.

## METÁFORAS DO FEMININO E DO MASCULINO EM CRÔNICAS CONTEMPORÂNEAS

Ana Paula Ferreira (CP II)

[anapaferr@gmail.com](mailto:anapaferr@gmail.com)

Gabriela Lima Loureiro (CP II)

[gabrielalimaloureiro38@gmail.com](mailto:gabrielalimaloureiro38@gmail.com)

Giovanna Ribeiro da Silva Cerdeiras (CP II)

[cerdeiras.giovanna@gmail.com](mailto:cerdeiras.giovanna@gmail.com)

Lara Rocha Fernandes (CP II)

[lararocha@gmail.com](mailto:lararocha@gmail.com)

Letícia Theodoro Machado (CP II)

[leticiamachado.en2@gmail.com](mailto:leticiamachado.en2@gmail.com)

### RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre as representações dos gêneros feminino e masculino em crônicas de autores contemporâneos de forte apelo popular: Martha Medeiros, Claudia Tajes, Luis Fernando Verissimo e Antonio Prata. A escolha pelo gênero textual crônica é justificada pelo seu caráter desprezioso e pela sua linguagem natural (CÂNDIDO, 2003). Para a análise dos padrões de comportamento atribuídos a homens e mulheres, foram utilizados pressupostos da linguística Cognitiva, em especial, a Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980). A metáfora, na linguística cognitiva, é considerada uma figura de pensamento que possibilita uma melhor compreensão de conceitos construídos socialmente, assim como o entendimento sobre sentimentos e padrões de comportamento de grupos sociais (KÖVECSES, 2002; 2005; SCHRÖDER, 2004; 2008). No *corpus* selecionado, há, primordialmente, a imagem de mulheres como seres frágeis, sensíveis, doces e submissos, enquanto os homens são apresentados como provedores, fortes, agressivos e racionais.

#### Palavras-chave:

Crônicas. Linguística cognitiva. Representações de gênero.

### ABSTRACT

This study aims to reflect on the representations of the feminine and masculine genders in chronicles of contemporary authors with strong popular appeal: Martha Medeiros, Claudia Tajes, Luis Fernando Verissimo and Antonio Prata. The choice of the chronicle textual genre is justified by its unpretentious character and its natural language (CÂNDIDO, 2003). For the analysis of the patterns of behavior attributed to men and women, assumptions of Cognitive linguistics were used, the Theory of Conceptual in particular. Metaphor (LAKOFF; JOHNSON, 1980). Metaphor, in cognitive linguistics, is considered a figure of thought that enables a better understanding of socially constructed concepts, as well as the understanding of feelings and behavior patterns of social groups (KÖVECSES, 2002, 2005; SCHRÖDER, 2004, 2008). In the selected corpus, there is, primarily, the image of women as fragile, sensitive, docile, and submissive beings, while men are presented as strong, aggressive and rational providers.

#### Keywords:

Chronicles. Cognitive linguistics. Gender representations.

## 1. *Introdução*

A reflexão sobre as diferenças entre os sexos feminino e masculino continua sendo elemento possibilitador de discussões acaloradas. Longe de permanecer restrita a pesquisadores de diferentes áreas, “especialistas das redes sociais” ainda usam seus espaços para debater sobre o que seria papel do homem e da mulher, e o resultado observado tem sido uma divisão entre dois grupos.

No primeiro grupo, verificam-se denúncias de posturas machistas e a defesa da liberdade de a mulher de se expressar e se comportar como lhe convier; no segundo, afirma-se que a mulher precisa agir de forma condizente com sua “natureza”, ou seja, ela tem de ser delicada, graciosa, comportada. Há, desse modo, uma oposição entre a mulher “feminista” e a “feminina”.

Ao longo da história, mulheres foram vítimas de imposições e avaliações pautadas em valores de uma sociedade machista e patriarcal, que silenciava a sua voz e estabelecia o homem como o centro de sua existência. Porém, nas últimas décadas, progressos significativos vinham sendo feitos a partir da resistência e da organização de mulheres que questionavam esse lugar de submissão e dependência. A surpresa está no fato de, atualmente, opiniões machistas e misóginas estarem, novamente, ganhando força, sendo respaldadas e estimuladas por discursos considerados oficiais.

Há alguns anos, deparamo-nos, por exemplo, com instruções de uma figura pública religiosa para que as mulheres não tenham mais estudo do que seus maridos, de modo a não os humilhar, e porque ele deve ser o cabeça da família. Ouvimos, também, uma ex-ministra postular um “mundo ideal”, no qual mulheres não precisariam trabalhar, pois seu lugar é em casa, cuidando da família. E como contestar certas afirmações misóginas de nossas redes, se um ex-presidente relaciona estupro a merecimento e defende que uma mulher pode ganhar menos ao exercer uma atividade profissional “porque engravida”?

As consequências da reprodução dessas configurações de papéis considerados como femininos são preocupantes; conforme esclarece Pinsky (2012),

[...] os discursos sobre o que é “próprio da mulher” ou qual o “seu papel” afetam também as políticas públicas, o valor dos salários, a oferta de empregos, as prescrições religiosas, os procedimentos jurídicos, a educação oferecida e até o trabalho dos cientistas de cada época. (PINSKY, 2012, p. 470)

Diante dessas considerações, esta pesquisa buscou observar, em crônicas de autores contemporâneos, quais as representações de papéis

feminino e masculino encontradas, e como esses padrões de comportamento se refletem nos relacionamentos entre homens e mulheres.

A escolha por trabalhar com crônicas se deve, primordialmente, ao seu caráter despretensioso, à sua linguagem natural, possibilitando, desse modo, seu ajuste “à sensibilidade de todo o dia” e o (re)estabelecimento “da dimensão das coisas e das pessoas” (CÂNDIDO, 2003).

Como suporte teórico para a análise, foram utilizados pressupostos da Linguística Cognitiva, no intuito de observar, a partir do uso da linguagem, o modo como as representações de gênero se configuram em nossa sociedade.

## 2. *Metáfora conceptual e Cultura*

De acordo com a Teoria da Metáfora Conceptual (TMC), a metáfora é um mecanismo do pensamento com manifestações linguísticas. Ela é parte integrante do pensamento humano, auxiliando na estruturação deste e na compreensão de conceitos.

Segundo Lakoff e Johnson (2002, p. 4), “uma metáfora conceptual é uma maneira convencional de conceptualizar um domínio de experiências em termos de outro”. Domínio é o nome dado à área do conhecimento ou experiência humana. Na metáfora conceptual, o domínio ao qual se deseja conceptualizar é chamado de domínio-alvo. Por necessitar se uma estruturação para ser compreendido, ele é relacionado a outro domínio, mais significativo: o domínio-fonte. Os dois domínios são, então, ligados por uma projeção metafórica, a qual é motivada naturalmente por uma correlação estrutural que os associa (LIMA; FELTES; MACEDO, 2008, p. 138).

O domínio-fonte é geralmente mais concreto ou físico, e o domínio-alvo, mais abstrato, visto que este será utilizado como facilitador do entendimento daquele. O processo metafórico caminha sempre do mais concreto para o mais abstrato, confirmando o papel das metáforas conceptuais na compreensão de conceitos de difícil definição.

As metáforas conceptuais motivam a utilização de expressões linguísticas metafóricas, sendo evidenciadas a partir delas. Por exemplo, as expressões “nosso casamento não está indo bem”, “esse relacionamento chegou a um beco sem saída”, viabilizadas pela metáfora conceptual O AMOR É UMA VIAGEM, possibilitam

[...] a compreensão de um domínio da experiência, o amor, em termos de um domínio muito diferente da experiência, as viagens. A metáfora pode ser entendida como um mapeamento [...] de um domínio de origem (neste caso, as viagens) a um domínio alvo (neste caso, o amor). O mapeamento é estruturado sistematicamente. Há correspondências, de acordo com as quais as entidades

no domínio do amor (por exemplo, os amantes, seus objetivos comuns, suas dificuldades, a relação amorosa etc.) correspondem sistematicamente a entidades no domínio de uma viagem (os viajantes, o veículo, os destinos etc. (LAKOFF, 1986, p. 215-16)

Confirmando a importância da cultura na formação das metáforas, Kövecses (2002) apresenta exemplos em que domínios-fonte distintos são utilizados para um mesmo alvo em línguas diferentes. É o caso das metáforas FELICIDADE SÃO FLORES NO CORAÇÃO e ESTAR FELIZ É ESTAR COM OS PÉS FORA DO CHÃO. Enquanto a primeira é bastante usual na língua chinesa e inexistente na língua inglesa, o inverso ocorre com a segunda. De acordo com Ning Yu (1998, apud Kövecses, 2010), essas metáforas refletem o caráter de seus falantes (respectivamente, mais introspectivo e mais extrovertido).

Em estudo comparativo sobre o conceito de amor entre alemães e brasileiros, Schröder (2004; 2008) também defende que a cultura influencia no uso de metáforas. Enquanto, na Alemanha, a metáfora AMOR É UM APARELHO FUNCIONANDO é bastante frequente, as metáforas AMOR É CONQUISTA e AMOR É COMIDA prevalecem no Brasil.

Kövecses (2005) igualmente demonstra a presença de variações metafóricas dentro de uma mesma cultura, pois grupos sociais diferentes podem apresentar concepções díspares acerca de certos aspectos do mundo. No Japão, por exemplo, há a conceptualização de MULHERES como MERCADORIAS, e, conseqüentemente, como PRODUTOS EM PROMOÇÃO. Com os homens, porém, isso não acontece. Expressões como “essa mulher é minha” são comumente encontradas, o que não ocorre, no entanto, com “esse homem é meu”. Verifica-se, assim, como o pensamento e a linguagem metafórica refletem a divisão social entre homens e mulheres.

Nesse sentido, as metáforas são tão culturais quanto cognitivas e seu estudo se apresenta como fundamental para a compreensão de uma determinada cultura, a partir da conceptualização de suas experiências. As metáforas acabam por refletir a ideologia e a visão de mundo da cultura a qual pertencem.

### **3. Modelos Cognitivos Idealizados e Teoria dos Protótipos**

Em *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about mind*, Lakoff (1987) desenvolve um estudo aprofundado sobre a metáfora, refletindo sobre as categorias e modelos cognitivos, e suas implicações filosóficas. O autor apresenta uma nova percepção, que valoriza o modo como

os conhecimentos são organizados por meio de Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs).

Os MCIs, frutos da experiência humana e de sua capacidade de categorização, são resultados da interação entre o aparato cognitivo humano (corporalizado) e a realidade. Eles representam coesões estruturais “que juntam conceitos metafóricos, formando, desse modo, teorias cotidianas, isto é, padrões específicos de cultura (...) que residem implicitamente nas estruturas metafóricas, determinando o pensamento e os atos dos falantes.” (SCHRÖDER, 2008, p. 40).

Desse modo, pode-se afirmar que eles têm sua determinação estabelecida a partir de crenças, valores, necessidades, propósitos, etc., sendo utilizados para organizar domínios de experiências distintos, para entender o mundo e para dele extrair sentido.

Almeida *et al.* (2009) definem os MCIs como “representações cognitivas estereotipadas” e “conjunto de expectativas que ‘montam o cenário’ para o uso adequado da palavra.” (p. 24). Como exemplo, trazem o MCI de CASAMENTO, a ideia de casamento heterossexual monogâmico e dentro de uma certa idade.

Essas representações idealizadas não necessariamente representam o mundo real, pois, como se sabe, nem todos os casamentos são heterossexuais e monogâmicos, assim como nem todas as pessoas se casam dentro de uma faixa etária predeterminada. Lakoff (1987) sinaliza tal ocorrência a partir dos chamados efeitos prototípicos.

Segundo a Teoria dos Protótipos de Rosch (1973), determinados membros são considerados como mais representativos de uma espécie por suas propriedades, as quais são memorizadas mais facilmente e possibilitam a inferência de generalizações sobre a categoria em questão.

Para melhor compreensão dessa teoria, Lakoff (1987) apresenta a categoria MÃE, que pode ter várias acepções, dependendo do contexto. Há vários modos de pensar a figura materna: o modelo biológico da mãe que gerou a criança e que cuida do filho é o membro prototípico, mas são igualmente existentes, por exemplo, a mãe doadora de leite e a mãe adotiva. O membro prototípico é aquele que apresenta as características que são esperadas em uma comunidade, ou seja, as características que compõem o MCI. As mães que apresentam apenas algumas das propriedades constituirão os membros não prototípicos.

Membros prototípicos dentro de uma categoria são considerados os modelos ideais e recebem, portanto, status especial. Categorias como MÃE, conforme visto, assim como as de MARIDO, ESPOSA etc. têm seus membros

exemplares, e eles ditam como devemos agir no mundo e quais as emoções validadas como decorrentes dessas ações (KÖVECSES, 2006). Nesse sentido, afirmações como “em um mundo ideal, a mulher ficaria em casa e seria sustentada pelo marido” e “a mulher deve ser bela, recatada e do lar” são, desse modo, bastante representativas de um modelo do que é ser MÃE e MULHER.

#### **4. Representações de homens e mulheres em crônicas contemporâneas**

Para a identificação das representações dos comportamentos femininos e masculinos preponderantes em nossa sociedade, foram analisadas crônicas dos seguintes autores contemporâneos: Antonio Prata, Luis Fernando Verissimo, Cláudia Tajes e Martha Medeiros. A escolha por esses cronistas se deve ao fato de seus textos atingirem a um grande público, sendo veiculados em jornais de boa circulação, tais como *Folha de S. Paulo*, *Estadão*, *Zero Hora* e *O Globo*. Houve, igualmente, a intenção de trabalhar com autores do sexo feminino e do sexo masculino, de modo a verificar a existência (ou não) de uma possível divergência de posicionamentos.

##### **4.1. Antonio Prata e a “dupla personalidade” de um homem e de seu pinto**

A crônica “Dupla personalidade”, de Antonio Prata, explora o olhar de um homem para os próprios desejos e concretizações pessoais. A partir de sua leitura, é possível realizar uma análise dos MCIs de HOMEM e MULHER, e de seus protótipos, que são apresentados em forma de humor.

Algo que persiste durante todo o texto é a divisão dos MCIs de MULHER. Cita-se a “mulher para casar”, aquela que é boa moça, culta, inteligente e sensível. Essa percepção da figura feminina determinada é apresentada como o modelo ideal para se construir uma vida em conjunto.

Em contrapartida, temos a “mulher gostosa”, aquela que serve somente para o divertimento masculino, e não para um vínculo amoroso. Essas mulheres são enxergadas como vulgares e com um conhecimento inerudito. Seu papel não é de um indivíduo pensante, com sentimentos, emoções e uso da razão, mas sim como a mulher quente, que é usada apenas para satisfação sexual.

- (1) o meu pinto... Ele gosta de umas mulheres de argolão dourado, salto alto e muito perfume. Umhas mulheres que eu não consigo aguentar por três meses e que me acham um mala, também. Eu sou de esquerda, doutor, mas o meu pinto é de direita.

Ainda que esses dois MCIs de MULHER sejam distintos, ambos apresentam forte objetificação da figura feminina. Retrata-se a “mulher para casar” como uma figura de objeto familiar que tem seu papel designado somente à família, em uma relação de cuidado e de proteção, como se a “mulher para casar” não pudesse ter vontades e desejos sexuais, algo que é negado a ela através do seu estereótipo de “mulher direita”.

Em contrapartida, a “mulher gostosa” é vista como um objeto que somente serve para divertimento e entretenimento sexual. Ela, então, não teria a possibilidade de se casar, ter uma família, e ser considerada uma “mulher direita”.

- (2) Pra você ver como a gente é diferente: um dia, se eu tiver uma filha, eu quero que ela chame Luiza, em homenagem ao Tom. Mas as mulheres que o meu pinto escolhe são todas Waleskas ou Jéssicas ou Tábatas, dessas com agá no segundo T. É no segundo T, o agá de Táбата? Ou é no primeiro? Não sei. O meu pinto sabe, com certeza, mas adianta perguntar pra ele? Ele não me ouviu.

O emissor manifesta a vontade de ter uma filha chamada Luiza, porém, as mulheres pelas quais que ele sente atração não seriam sofisticadas o suficiente para isso.

- (3) Quantas vezes eu já não apresentei mulheres pra ele, mulheres bacanas, eu disse, amigão, essa é pra casar, pra ter uma filha chamada Luiza, pra comprar o pacote completo da Mostra e ir até na animação muda do Uzbequistão, domingo de manhã, mas ele se finge de morto, nem tchuns. Aí eu vou no shopping trocar um presente que eu ganhei de aniversário, chega a vendedora de unha vermelha, rabão de cavalo loiro, diz, “bom dia, eu sou a Kátia, posso tá te ajudando?” e pronto, ele parece um cachorrinho quando os donos voltam de viagem.

Pode-se perceber que o discurso é eminentemente falocêntrico, dando importância e um caráter central na questão da sexualidade atribuída ao falo. Em uma sociedade patriarcal, nascer com um pênis é o primeiro privilégio, ou vantagem, que uma pessoa recebe. E, mesmo adultos, não é incomum que os homens discurssem sobre o falo como um grande troféu, o qual portam com orgulho e que “os controlam” em direção aos seus desejos. O discurso falocêntrico não se refere apenas ao pênis. Ele representa metonimicamente o querer e o poder em uma sociedade ainda predominante machista e patriarcal.

O texto encerra com uma reflexão: as revistas que o emissor lia quando adolescente o teriam influenciado na idealização a respeito da mulher com o corpo ideal. A pornografia fez com que ele criasse expectativas irreais acerca do corpo feminino. É mais uma vez ele assume supostamente não possuir domínio próprio, o seu “pinto” o obriga a olhar para mulheres na rua.

- (4) Fui eu que eduquei o meu pinto e eu sei o que ele leu na juventude. Leu Playboy e Sexy e Penthouse. E como eram as mulheres na Playboy, na Sexy e na Penthouse?

Tinham cara de quem quer ter uma filha chamada Luiza em homenagem ao Tom e ir na Mostra ver animação muda do Uzbequistão? Não, eram todas loiras platinadas, com unha vermelha e rabão de cavalo, tinham cara é de quem quer ir pra Vegas andar de conversível vermelho.

A distinção feita na crônica acerca das mulheres pode ir muito além na vida real; muitos homens usam desse raciocínio para traírem as suas esposas, afinal, no imaginário social, existe uma mulher que serve somente para transar – a mulher intelectualmente fraca, gostosa e loira – e a mulher para casar –, ratificando o que foi anteriormente analisado.

Portanto, é possível concluir, que se trata de uma experiência coletiva vivenciada por muitos homens e sustentada pela sociedade por meio do senso comum e das mídias. Logo, a objetificação da “mulher gostosa” e a pornografia são apenas projeções desses estigmas.

O homem na sociedade é sempre enxergado como uma figura que tem a opção de escolher a um determinado modelo de mulher tratando-as como meros objetos que podem ser usados em determinadas situações. É importante ressaltar também o quanto esses estereótipos prejudicam e invisibilizam as mulheres, negando toda a personalidade de indivíduos únicos, com desejos e vontades próprias.

#### ***4.2. Luis Fernando Verissimo e as distintas infantilizações do “maridinho” e da “mulherzinha”***

A crônica “O Marido e a Mulherzinha”, escrita por Luis Fernando Verissimo, busca, a partir de representações permeadas por uma narrativa satírica, irônica e hiperbólica, explorar questões de identidade de gênero e de submissão nos relacionamentos conjugais, comparando as realidades vividas por indivíduos dos gêneros masculino e feminino na sociedade.

Há, na obra, um espelho hiperbólico e caricatural da seguinte realidade: a mulher que é colocada como uma mãe (a que cuida dos hábitos de higiene, da vida social, da segurança etc.) de seu marido, e do homem adulto que ainda é criança.

O texto começa com a representação do Maridinho. No decorrer de toda narração sobre sua relação com sua esposa, ele é descrito como alguém essencialmente infantil e a ser disciplinado, assemelhando-se à figura de uma criança, enquanto sua companheira seria a responsável, tanto por todos seus afazeres individuais – como banho, alimentação e vestimentas – quanto por “pô-lo na linha”, mediante políticas de castigo, ou ameaças. O Maridinho se encontra em um estado de perpétua infância, sem a necessidade de assumir responsabilidades ou amadurecer.

- (5) – A minha mulher me chama de Maridinho. [...]  
 Os outros fazem força para não rir.  
 – Agora mesmo ela me vestiu, me penteou e me deixou sair para dar uma volta.  
 – É a sua mulher que veste você?  
 – É. Depois de me dar banho.  
 – E deixou você sair para dar uma volta...  
 – E ai que não deixasse. Ai que não deixasse!  
 – O que é que você faria?  
 – Me atirava no chão e começava a espernear. Comigo é assim. Dureza.  
 – E você pode ficar na rua o tempo que quiser?  
 – Você está brincando? O tempo que quiser. Até escurecer, é claro.

Em diversas partes do texto, podemos encontrar as metáforas MARIDO É CRIANÇA e ESPOSA É MÃE. Ele é um homem que não precisou crescer, pois sua mulher cuida de tudo que ele precisa. Quando não é liberado para sair, ele se atira no chão e começa a espernear, tal qual uma “criança birrenta”. Seu castigo de desobediência era ficar sem comida e sempre que sua mulher gritava, sua reação era o choro.

- (6) – Mas você às vezes não tem vontade de ficar na rua, tomar uns chopos...  
 – Não diga essa palavra!  
 – Que palavra?  
 – Não posso dizer.  
 – Chope?  
 – É.  
 – Você não pode dizer nem a palavra?  
 – Não. Senão eu chego em casa, minha mulher cheira o meu hálito e diz: “Você andou dizendo chope”. Ai, meu Deus, agora eu já disse...  
 – E o que é que acontece?  
 – Ela me bota de castigo, sem comida.  
 – E você aceita isso?  
 – Claro que não! Está pensando o quê? Mulher nenhuma vai me dominar. Depois que ela dorme eu vou na cozinha e como uma bolacha. Comigo é assim.  
 – Dureza...  
 – Dureza. Levantou a voz comigo, já sabe.  
 – O que é que acontece?  
 – Eu choro.

O Maridinho enfatiza, o tempo todo, sua infantilidade em seu jeito de falar e articular suas opiniões; sua esposa é praticamente onipresente, pois sua forma de se expressar é moldada na madeira como sua relação com ela se desenvolve – o fato dele não poder falar a palavra “chope”, porque ela saberia isso de alguma forma, é um exemplo. Trata-se do olhar da criança em relação a sua mãe, quando aquela deixa de fazer alguma coisa errada por saber que de alguma forma esta poderia descobrir.

Porém, apesar de sua representação infantilizada, ele se enxerga como um homem forte e imponente, representando a figura masculina que, apesar de infantil, ainda assim é egocêntrica e repleta de autoestima.

Esta produção, ainda que satírica e hiperbólica, reflete bem os diversos estereótipos de gênero observados em nossa sociedade: um jovem adulto pode adotar práticas infantis sem maiores problemas, pois o MCI de HOMEM normaliza tais comportamentos, naturalizando-os como algo “comum do gênero masculino”.

Nesse cenário, o homem cresce livre de responsabilidades e como alguém incapaz de subsistir por conta própria, vivendo em dependência constante de uma mulher para realizar suas tarefas básicas diárias e para discipliná-lo socialmente. Paralelamente, as mulheres assumem responsabilidades e papéis de cuidado desde cedo, reforçando estereótipos tradicionais de gênero.

Na segunda parte do texto, o leitor é apresentado à Mulherzinha, que, apesar de estar no título da crônica, é totalmente invisibilizada e, sem nenhuma linha de diálogo própria. Ela é representada exclusivamente a partir da visão de seu esposo, dotado de uma perspectiva profundamente machista sobre sua companheira.

- (7) Esta história é da Mulherzinha. O marido sempre a tratava assim. “Minha mulherzinha...” Tinha um enorme carinho pela mulher. Olhava para ela como se olha para uma criança, ou para um cachorrinho. Sua mulherzinha. Ela às vezes tentava reclamar, reagir, e então ele ria muito. Virava-se para quem estivesse perto e dizia:

– Viram só? Ela virou fera! Essa mulherzinha...

A MULHERZINHA é diminuída e considerada por ele uma figura frágil, uma CRIANÇA ou um CACHORRINHO. O uso constante do termo “minha mulherzinha” reforça essa ideia de posse e diminuição, enquanto o marido a trata com um misto de carinho superficial e condescendência.

- (8) A mulherzinha vivia na sombra do marido. Quando tentava dar a sua opinião sobre algum assunto mais sérios, ele piscava o olho, afagava a sua cabeça e dizia: – Não preocupa essa cabecinha linda com essas coisas. Vai fazer um cafezinho pra gente, vai.

Silenciada ao decorrer de toda a obra, a Mulherzinha é constantemente despersonalizada e reificada, tendo seus pensamentos, opiniões e sentimentos negligenciados por seu marido: ela é uma mulher que foi dominada, não tendo voz alguma em seu relacionamento. Seu companheiro revidava suas tentativas de comunicação “pedindo um cafezinho”; a MULHER é um OBJETO, que ele guardava para as atividades domésticas.

Essa desvalorização da Mulherzinha implica seu rebaixamento, não apenas moral ou social, mas, propriamente dito, físico da personagem, que tem seu tamanho reduzido gradativamente até alcançar “o tamanho de um cisco”.

(9) E um dia o marido chegou em casa, foi dar um beijo na sua testa, como fazia sempre, e não acertou a testa.

– Ué, você está diminuindo de tamanho?

Mas não esperou para ouvir a resposta. Nunca ouviu as respostas da mulher. Ela era o seu mimo. O seu cachorrinho. Naquela noite notou que a mulher realmente parecia estar encurtando. E na manhã seguinte levou um susto. A mulher estava do tamanho de uma criança. [...] O marido apavorou-se. Não era apenas o fato de não ter mais uma mulher para abraçar. Ela não podia fazer as coisas que fazia antes. Levava dois, três dias para cerzir uma meia. Tinha que trazer o cafezinho xícara por xícara, pois não aguentava o peso de mais uma. Não podia mais cozinhar sob risco de cair na panela. Ia na feira e trazia um tomate na cabeça, como uma trouxa. Um aspargo debaixo do braço. Para costurar os botões na camisa do marido, tinha que segurar a agulha com as duas mãos.

Ao notar que sua parceira havia começado a diminuir de tamanho, o marido, em vez de ouvir o que a mulher tinha a dizer, não esperou pela resposta. Ainda que tivesse perdido o alcance de sua amada, a principal preocupação do marido de Mulherzinha era o fato de não possuir mais alguém para realizar tarefas básicas para manter a casa em ordem, como fazer compras, costurar botões ou cerzir meias.

A transformação física da mulher em algo minúsculo ao longo da história pode ser interpretada como uma metáfora para a perda gradual de sua presença e identidade diante do domínio do marido. A mulher, ao se tornar cada vez menor, perde sua capacidade de realizar as tarefas que antes eram consideradas normais, refletindo como as mulheres são frequentemente desvalorizadas e limitadas em suas habilidades quando submetidas a estereótipos de gênero.

Tais representações não ficam presas somente a crônica: muitas “mulherzinhas” têm as suas vozes caladas, e, muitas vezes, “diminuem” sem que ninguém as note. Enquanto isso, muitos maridinhos chegam à meia-idade com comportamentos de menino, livres de compromissos e responsabilidades em seu próprio lar.

### **4.3. *Claudia Tajés e a “rivalidade feminina”***

A crônica “Bromance”, de Claudia Tajés, apresenta o contraste entre amizades masculinas e femininas, trazendo reflexões a respeito da rivalidade entre mulheres.

O MCI de MULHER apresentado é o de uma pessoa com relacionamentos superficiais, ressentida, competitiva, inconstante e infiel, ao contrário do HOMEM, representado como equilibrado, fraterno, constante e fiel.

(10) A amizade masculina é mais intensa que a feminina. [...] Enquanto eles seguem pela vida sem perder contato com os coleguinhas do jardim, elas mudam de tur-

ma conforme trocam de namorado e interesses. E também são muito mais competitivas.

Claudia Tajés defende a tese de que a rivalidade feminina começa no lar, quando a mãe pretere seus filhos homens, tese que é sustentada pela experiência pessoal da autora. Ela afirma que o ressentimento feminino “vaza para outras relações” quando as mulheres se sentem prejudicadas por esse amor materno que foi suprimido.

- (11) Os homens [...] são menos ressentidos. A amizade entre mulheres é herdeira da rivalidade cheia de amor e sutilezas com sua mãe e irmãs. [...] As mulheres sempre se sentem prejudicadas no afeto que lhes foi destinado, e esse ressentimento vaza para as outras relações, como as amizades, que são amores que não vão para a cama.

Para as mulheres, teríamos, assim, a metáfora RELACIONAMENTO AFETIVO / AMIZADE É JOGO / COMPETIÇÃO. Essa é uma construção essencialmente social, já que, não existe na mulher um instinto natural ou qualquer mecanismo biológico que a incentive a competir com suas amigas e colegas; pelo contrário, isso lhe é ensinado por meio de exemplos e vivência.

É raro ver na mídia o público elogiando uma mulher sem que outra precise ser rebaixada. Desunidas, objetificadas e estereotipadas, as mulheres tendem a ser o alvo mais certo nos meios de comunicação, que crescem ainda mais sob a luz de polêmicas. Elas precisam amadurecer cedo, enquanto homens conseguem aproveitar sua juventude despreocupadamente, o que, possivelmente, explicaria o *bromance*.

- (12) Tanto essa ligação entre amigos é forte que, volta e meia, vira tema de livro, filme, série de TV, peça de teatro. [...] A amizade entre homens das mais diferentes idades é tema de vários filmes. Os gringos chamam isso de “bromance”, o romance entre brothers. Romance esse sem qualquer conotação sexual e fundamentado no mais legítimo amor entre amigos.

O MCI de HOMEM que faz parte de *bromances*, nas representações midiáticas, é descolado, enquanto a MULHER, geralmente sua parceira, age como megera, louca e ciumenta. Sem entender o jeito leve de levar a vida – ou imaturo – de seu namorado ou marido, ela não mede esforços para acabar com sua alegria e separá-lo das suas amizades.

- (13) Nos filmes, as mulheres são vistas como megeras que não entendem a amizade entre seus namorados e maridos.

Essas representações femininas e masculinas estão presentes em vários produtos midiáticos que são consumidos e fazem parte de um imaginário coletivo que constituem os MCIs do que é ser HOMEM e do que é ser MULHER.

É importante distinguir esses estereótipos e refletir sobre eles, para que a MULHER não fique gravada como a louca, a megera ou a vilã, que não sabe o seu lugar no relacionamento e que não só não entende, como atrapaalha, a beleza da amizade masculina, o *bromance*, apresentado como um protótipo de amizade ideal.

Do mesmo modo, cabe pensar sobre a imagem construída da MULHER como uma pessoa ressentida e competitiva, em uma oposição à do HOMEM fiel e fraterno, dando, assim, espaço para a construção de uma maior sororidade nos relacionamentos femininos.

#### 4.4. *Martha Medeiros e o “sustento” da mulher*

Logo no início da crônica “Sustento Feminino”, escrita por Martha Medeiros, percebe-se uma divisão entre dois tipos diferentes de mulheres: as que cumprem múltiplas tarefas e se esforçam para manter sua independência, e as que sonham com um provedor que as sustente financeiramente.

- (14) As mulheres estão de tal forma cansadas de suas múltiplas tarefas e do esforço para manter a independência que começam a rater: andam sonhando de novo com um provedor, um homem que as sustente financeiramente. Não acreditei. Outro dia discuti com uma amiga porque duvidei quando ela disse estar percebendo a mesma coisa, que as mulheres estão selecionando seus parceiros pelo poder aquisitivo [...]. Pois me parece um retrocesso. A independência nos torna disponíveis para viver a vida da forma que sonhamos, sem ter que “negociar” nossa felicidade com ninguém.

Ou seja, em uma mesma categoria – MULHER –, a escritora separa dois grupos diferentes, colocando as que mantêm sua independência como elemento prototípico desta classe, enquanto o outro grupo estaria mais distante da ideia de “mulher ideal”, ou seja, daquela que mais se aproxima do MCI de MULHER.

Ao sugerir que as mulheres estão “sonhando de novo com um provedor”, Martha Medeiros adota a metáfora AMOR É NEGÓCIO, a qual também pode ser observada quando ela fala sobre a “negociação” da felicidade, apresentando a figura da mulher que é sustentada financeiramente e que está em uma relação apenas por interesse.

No fragmento seguinte, a autora afirma que essa dependência financeira entre os componentes de um casal é um problema, visto que impede que ambos vivam suas vidas de forma livre, sem que suas individualidades sejam restringidas.

- (15) [...] são poucos os casos em que se pode ser independente sem ter a própria fonte de renda (que não precisa obrigatoriamente ser igual ou superior a do marido).

Não é nenhum pecado o homem pagar uma viagem, dar presentes, segurar as pontas em despesas maiores, caso ele ganhe mais – é distribuição de renda.

Nessa relação de independência, a mulher não precisaria ganhar uma quantia igual ou superior a do homem. Segundo Martha, se o marido ganha mais e a esposa é beneficiada, isso não é uma “dependência”, mas uma “distribuição de renda”.

Quando, porém, é ela que ganha mais, a “madame” pode assumir o posto de provedora principal até que as coisas se equalizem. Ou seja, até que o homem passe a ganhar uma quantia igual ou maior. Percebe-se, portanto, que o papel de provedora não deve ser da mulher: MULHER PROVIDORA É MADAME.

- (16) Mas se é ela que ganha mais, a madame também pode assumir o posto de provedora sênior, até que as coisas se equalizem.

No fragmento acima, podemos perceber um MCI de MULHER que a autora traz para a obra: aquela que não ultrapassa o poder aquisitivo de seu marido, o qual teria o papel natural de provedor. Assim, HOMENS SÃO PROVIDORES e as mulheres devem ser sustentadas por eles.

A mulher tem de ganhar o suficiente para ser independente, mas não o suficiente para superar o homem. Ter DINHEIRO é ter PODER, e a mulher não pode ser mais poderosa do que o homem, o que acarretaria em uma espécie de desequilíbrio social.

A autora pontua que as mulheres precisam muito dos homens por razões mais profundas do que o dinheiro, criando uma relação intrínseca entre ser mulher e a necessidade de um olhar protetor e amoroso.

- (17) A questão é ancestral: temos, sim, necessidade de um olhar protetor e amoroso, de um parceiro que nos deseje por nossa delicadeza, nossa sensualidade, nosso mistério. O homem nos confirma como mulher, e nós a eles.

Percebe-se que essa razão “mais profunda” é, na verdade, sentir-se amada. O AMOR, então, é a principal SUSTENTAÇÃO da mulher, em oposição ao sustento financeiro; o amor do homem não só a confirma como mulher, como também a sustenta.

- (18) A solidão, como contingência da vida, não é trágica, podemos dar conta de nós mesmas. Mas, ainda que eu pareça obsoleta, ainda acredito que se sentir amada é que nos sustenta de fato.

Tal consideração acarreta um questionamento: mulheres realmente precisam de um amor romântico? Isso remete ao MCI de MULHER que tem sua realização e felicidade ligadas ao amor e apoio de seu marido. É importante notar que essa perspectiva exclui muitos outros tipos de mulheres, como as que escolhem a vida religiosa, por exemplo as freiras. Seriam elas

menos felizes e menos mulheres do que as que estão em um relacionamento amoroso?

- (19) Podemos ser independentes e ternas, independentes e fêmeas – não há contradição. Estamos mais solitárias porque queremos ter a última palavra em tudo, ser nota 10 em tudo, a superpoderosa que não delega, não ouve ninguém e que está ficando biruta sem perceber.

Ao destacar que as mulheres podem ser independentes e ternas, e também independentes e fêmeas, a autora mostra que independência não é um aspecto relacionado à ternura e à feminilidade. Isso ocorre pois o conceito de independência está sempre relacionado ao MCI de *HOMEM*, então, quando esses predicados são utilizados para caracterizar uma mulher, temos a imaginar uma que não seja feminina, que precise falar grosso e que não seja terna.

A autora acaba por zombar de mulheres que não se encaixam no protótipo de feminilidade imposto anteriormente, usando adjetivos como “biruta” e sarcasmos como a “superpoderosa que não delega”, o que nos revela o MCI de *MULHER INDEPENDENTE* como louca.

- (20) Essa é a verdadeira troca, que está difícil de acontecer porque viramos gerais da banda sem direito a vacilações, e eles, assustados com essa senhora que fala grosso, acabam por se infantilizar ainda mais.

Na crônica, a solidão e esgotamento feminino são colocados como culpa da mulher, nos remetendo a momentos anteriores onde ela cita que “viramos gerais da banda sem direito a vacilações, e eles, assustados com essa senhora que fala grosso, acabam por se infantilizar ainda mais.”. Esse tipo de argumento sugere que uma mulher não pode assumir uma figura de liderança ou expressar sua opinião de forma assertiva sem prejudicar o comportamento dos homens que a cercam, como se fosse culpa dela. A autora não pensa em criticar o homem por sua infantilização ou por não estar disposto a aceitar uma mulher em uma posição de liderança sem se sentir assustado.

- (21) As mulheres precisam muito dos homens. Estamos realmente com sobrecarga de funções – pressão autoimposta, diga-se –, o que faz com que percamos nossa conexão com a feminilidade: para ser mulher não basta usar saia e pintar as unhas, essa é a parte fácil.

Enfim, o protótipo de mulher dominante na crônica é o daquela que precisa ser necessariamente feminina, sendo essencial “pelo menos” que ela cumpra a parte básica usando saia e pintando as unhas.

Além disso, o texto acaba por retratar a figura da mulher que não se encaixa nesse protótipo de feminilidade de maneira pejorativa: como se ser

independente sem ser feminina fosse a forma da mulher cometer o erro de não se afirmar em seu próprio gênero.

### 5. *Considerações finais*

Conforme observado, nas crônicas analisadas, houve uma recorrência da imagem de mulheres como submissas, dóceis e cuidadoras. Trata-se de um MCI de MULHER recorrente e aquela que não se moldar a ele, poderá ser considerada uma mulher “masculinizada”. Houve também espaço para a representação de mulheres como desequilibradas, loucas e competitivas, principalmente quando se contrapõem aos homens.

Os homens também acabam por sofrer a imposição de padrões considerados naturalmente masculinos: eles devem ser provedores, objetivos e equilibrados. Porém, se não conseguem, isso se dá devido a interferência de fatores externos.

O papel de cuidado efetuado pela mulher não é questionado, ao contrário, é apresentado com bastante naturalidade, como se fosse algo inconteste e biológico, pertencente à sua natureza. Desse modo, ela ainda acaba por ser responsabilizada pela infantilização do homem que não realiza suas atividades domésticas ou não assume suas responsabilidades.

É preciso ressaltar que todas são crônicas contemporâneas, o que nos revela que esses modelos permanecem presentes em nossa sociedade e precisam ser repensados. Por mais que uma mulher tenha conseguido alcançar sua independência financeira, no relacionamento amoroso ela deve se deixar ser sustentada. Assim como precisa se mostrar feminina, ou seja, delicada, frágil e sensível.

Para concluir, é necessária a consideração que este trabalho se encontra em sua fase inicial. Pesquisas futuras com novas crônicas e autores devem ser feitas para observar a recorrência (ou não) desses padrões.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Lucia Leitão de *et al.* Breve introdução à linguística cognitiva. In: \_\_\_\_ *et al.* *Linguística cognitiva em foco: morfologia e semântica do português*. Rio de Janeiro: PUBLIT, 2009. p. 15-50

CÂNDIDO, Antônio. A vida ao rés-do-chão. In: \_\_\_\_\_. *Para gostar de ler: crônicas*. São Paulo: Ática, 2003, p. 89-99

KÖVECSES, Zoltán. *Metaphor in culture: universality and variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

\_\_\_\_\_. *Metaphor and Emotion: language, culture, and body in human feeling*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

\_\_\_\_\_. *Language, mind, and culture: a practical introduction*. New York: Oxford University Press, 2006.

\_\_\_\_\_. *Metaphor: a practical introduction*. New York: Oxford University Press, 2010.

LAKOFF, George. The meaning of literal. *Metaphor and Symbol*, v. 1, n. 4, p. 291-96, 1986.

\_\_\_\_\_. *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

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

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Metáforas da vida cotidiana*. Coord. da trad. Mara Sophia Zanotto. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2002.

LIMA, Paula; FELTES, Heloísa; MACEDO, Ana Cristina. Cognição e metáfora: a teoria da metáfora conceitual. In: MACEDO, A.C.; FELTES, H.; FARIAS, E.M. (Orgs). *Cognição e linguística: explorando territórios, mapeamentos e percursos*. Caxias do Sul: Educ; Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 127-65

PINSKY, Carla Bassanezi. A era dos modelos rígidos. In: \_\_\_\_\_. PEDRO, J.M. (Org.). *Nova história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 469-512

SCHRÖDER, Ulrike Agathe. Metáforas tecnológicas do cotidiano: uma análise do falar alemão. *Pandaemonium Germanicum: revista de estudos germanísticos*, n. 8, p. 235-61, ago. 2004.

\_\_\_\_\_. Da teoria cognitiva a uma teoria mais dinâmica, cultural e socio-cognitiva da metáfora. *Alfa*, São Paulo, v. 52, n. 1, p. 39-56, jan. 2008.

## **ESTRATÉGIAS TECNOLÓGICAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: PRÁTICA DOCENTE NUMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL**

*Antonio Cilírio da Silva Neto* (UEMA)  
[antonioneto5@professor.uema.br](mailto:antonioneto5@professor.uema.br)

### **RESUMO**

O objetivo deste artigo é apresentar as estratégias tecnológicas e gamificadoras no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa desenvolvidas numa escola. Essa abordagem foi aplicada no ensino ativo, na sala de aula, propondo um modelo de ensino de substantivos através de jogos educacionais. Os conceitos apresentados se fundamentaram nos textos de teóricos do uso de metodologias ativas em sala de aula (MATTAR, 2017), (RIBEIRO; VECCHIO, 2020), (CORTELAZZO, 2018) (GÓMEZ, 2015). Empregou-se, ainda, os procedimentos normativos da BNCC (BRASIL, 2017) para estruturação e elaboração do processo reflexivo pretendido. Optou-se pela pesquisa qualitativa e exploratória (GIL, 2007). Os resultados foram analisados através de observações, questionários e entrevistas com os participantes, a fim de se verificar a contribuição dos jogos no desempenho dos alunos. Por fim, o uso das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa com aporte na gamificação mostrou-se eficaz como metodologia no ensino e aprendizagem de substantivos, todavia observou-se a falta de conhecimento sobre o uso de metodologias ativas como meio pedagógico na escola. Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para o desenvolvimento de estratégias no ensino de gramática na educação básica.

### **Palavras-chave:**

**Aprendizagem e ensino ativo. Ensino de gramática. Exercício docente.**

### **ABSTRACT**

The purpose of this article is to present technological and gamifying strategies in the process of teaching and learning the Portuguese language developed in a school. This approach was applied in active teaching, in the classroom, proposing a model for teaching nouns through educational games. The concepts presented were based on texts by theorists on the use of active methodologies in the classroom (MATTAR, 2017), (RIBEIRO; VECCHIO, 2020), (CORTELAZZO, 2018) (GÓMEZ, 2015). The BNCC normative procedures (BRASIL, 2017) were also used to structure and prepare the intended reflective process. We opted for qualitative and exploratory research (GIL, 2007). The results were analyzed through observations, questionnaires and interviews with participants, in order to verify the contribution of games to student performance. Finally, the use of active methodologies in the process of teaching and learning the Portuguese Language with support from gamification proved to be effective as a methodology in teaching and learning nouns, however, there was a lack of knowledge about the use of active methodologies as a means pedagogical at school. It is expected that the results of this research will contribute to the development of strategies for teaching grammar in basic education.

### **Keywords:**

**Teaching practice; Teaching grammar; Active learning and teaching.**

## 1. Introdução

Na educação, estratégias tecnológicas e gamificadoras, assim como o uso de metodologias ativas, para o ensino e aprendizagem de língua materna, se fazem necessárias<sup>18</sup>. Para Mattar (2017), estratégias como: sala de aula invertida, a gamificação, a aprendizagem baseada em problemas ou em projetos como formas de incentivar os alunos a desenvolverem a capacidade de absorção de conteúdos de maneira autônoma e participativa, a partir de situações que acontecem na vida real, deveriam ser rotinas no ambiente educacional.

Hodiernamente, com os avanços tecnológicos implementados pelo homem, se fazem necessários a implementação e utilização de novos recursos no processo de ensino e aprendizagem (CORTELAZZO *et al.* 2018). Isso, porque requer repensar-se a apropriação do conteúdo e a sua utilização para a resolução dos problemas do dia a dia. Para esse autor, na segunda metade do século XX, não basta o mestre falar para que o estudante aprenda. Há a necessidade de que cada indivíduo construa o próprio saber.

Com esse pensamento, na sala de aula, “o aluno passou a ser agente ativo da sua aprendizagem e o professor teve uma nova importância pedagógica” (CORTELAZZO *et al.* 2018, p 31). Segundo Ribeiro e Vecchio (2020), as tecnologias provocaram transformações na sociedade transformando o modo do docente ministrar aula, postulando-se mais interação.

Ademais, quando se relaciona tecnologia e educação não é uma tarefa fácil, precisa-se romper barreiras entre o tradicional e o contemporâneo. Os investigadores introduziram o uso dos meios digitais na prática pedagógica na sala de aula, reformulando as práticas de ensino, porque os docentes não tinham habilidades necessárias para aplicá-las, ou seja, perceberam que “novas tecnologias e velhos hábitos de ensino não combinam” (KENSKI, 2012, p. 75).

Sendo assim, objetivou-se apresentar as estratégias tecnológicas e gamificadoras no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa desenvolvidas na escola para o professor e alunos, propondo um modelo de ensino de substantivos através de jogos educacionais que, segundo Lutz e Nery (2019, p. 52), “exigem de todos nós, professores e membros da comunidade educacional, sérias reflexões”.

Portanto, essas reflexões nos serviram de direcionamentos nas atividades aplicadas e desenvolvidas, a partir do entendimento de gamificação em nossos estudos no ensino e aprendizagem de língua portuguesa, que nos fez perceber o uso das metodologias ativas e dos jogos como suportes para o ensino e aprendizagem de gramática na prática.

---

<sup>18</sup> Atividades realizadas e vivenciadas por um grupo de alunos na disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa ensino fundamental anos finais. Aqui, obteve-se a ciência dos investigadores e dos investigados.

## 2. Metodologia

A pesquisa consistiu em apresentar estratégias tecnológicas e gamificadoras para um processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa em uma escola municipal. Utilizou-se a pesquisa exploratória como método que envolveu levantamentos bibliográficos para a análise dos dados coletados. E como pesquisa qualitativa teve como base a interpretação subjetiva do pesquisador, isto é, os aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano (GIL, 2007).

Aderiu-se, também, a técnica de entrevistas semiestruturadas focalizando estratégias tecnológicas e gamificadoras para um processo de ensino e aprendizagem, na qual confeccionou-se um roteiro com perguntas principais. A entrevista semiestruturada como técnica de pesquisa permitiu uma abordagem mais flexível e aberta. As entrevistas foram realizadas com o gestor da escola e um professor de língua portuguesa, ambos em atividades como administrador/gestor e docente, respectivamente, e focaram nos aspectos à política escolar, formação do docente, métodos de ensino e formação continuada.

Baseados em Moran, Mansetto e Behrens (2013) acreditou-se que as vivências e experiências dos participantes são importantes para a pesquisa, porque permitiu explorar aspectos de forma mais flexível e aberta. Com isso, obteve-se informações relevantes sobre o ensino ativo e a gamificação como processo de ensino e aprendizagem (Cf. RODRIGUES; PINTO; GOMES, 2022), contribuindo para a compreensão desse tema e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas efetivas e inovadoras (Cf. RIBEIRO; VECCHIO, 2020).

Para levantamento do conhecimento dos alunos em relação ao uso das tecnologias digitais, em consonância com o aprendizado ativo, foi realizado um questionário e atividades de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa com o objetivo de avaliar o conhecimento sobre o uso de tecnologias digitais. Esse levantamento destacou a importância de compreender o papel da tecnologia na educação e a necessidade de avaliar o acesso dos alunos aos recursos digitais garantindo sucesso no meio digital (Cf. GÓMEZ, 2015).

Fundamentalmente, entendeu-se que as tecnologias são recursos de aprimoramentos na educação e essenciais para avaliar o nível de conhecimento dos alunos e suas aplicações no contexto escolar. Dessa forma, identificou-se a necessidade de fornecer suporte e treinamentos para aos alunos, além de otimizar o uso desses recursos em benefício da aprendizagem (Cf. MATTAR, 2017).

Por fim, a amostra foi em uma sala de aula do 6º ano de uma escola municipal de Santa Inês, em que se visualizou a influência dos métodos ativos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa com ênfase na gamificação e no ensino de substantivos na escola (Cf. BECHARA, 2015). Dessa maneira, propondo e aplicando o modelo de gamificação voltado para a gramática prática visualizando estratégias de ensino inovadoras (Cf. GÓMEZ, 2015).

### 3. *Aplicação da proposta para o ensino de gramática na prática: a visão da equipe escolar e as estratégias tecnológicas*

As estratégias tecnológicas e gamificadoras no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa desenvolvidas na escola J.A.<sup>19</sup> foram aplicadas no ensino ativo, na sala de aula, propondo um modelo de ensino de substantivos através de jogos educacionais, aqui apresentamos qual foi a visão da gestora, da professora e dos alunos.

Na entrevista com a gestora utilizamos como recursos o papel impresso com as questões e o celular com o gravador de voz para garantir autenticidade de informações. O processo foi cuidadosamente planejado e executado para que se obtivesse resultados precisos e significativos. Antes das entrevistas, realizamos uma pesquisa extensa sobre o tema gamificação e jogos para garantir que os investigadores não fugissem do que era proposto.

Tabela 1: Questionário aplicado para a gestão.

<p><b>1. Qual é a visão do gestor escolar acerca do papel da gamificação no processo de ensino e aprendizagem?</b></p>	<p>A <b>gamificação</b> tem se mostrado uma <b>metodologia</b> eficaz no processo de ensino e aprendizagem. O gestor escolar pode visualizar a gamificação como uma forma de estimular o <b>interesse e a motivação</b> dos alunos, tornando a aprendizagem mais divertida e envolvente. Através do uso de <b>jogos e dinâmicas</b>, é possível trabalhar habilidades específicas e promover a aprendizagem de forma mais significativa.</p>
<p><b>2. De que forma essa metodologia pode contribuir para o aprimoramento da qualidade do ensino?</b></p>	<p>A <b>gamificação</b> pode contribuir para o <b>aprimoramento</b> da qualidade do <b>ensino</b> de diversas formas. Primeiramente, ela pode aumentar o <b>engajamento</b> dos alunos, fazendo com que eles se sintam mais <b>motivados</b> a participar das atividades e a se envolver com os conteúdos. Além disso, a gamificação pode ajudar a desenvolver <b>habilidades</b> como pensamento crítico, <b>resolução de problemas</b> e <b>colaboração</b>, que são fundamentais para o sucesso acadêmico e profissional dos alunos.</p>

<sup>19</sup> Iniciais da escola investigada.

<p><b>3. Você já considerou a possibilidade de usar jogos educacionais no ensino tradicional? Se sim, quais são as suas principais preocupações em relação a essa abordagem?</b></p>	<p>Como gestora de uma escola do ensino fundamental, considero a possibilidade de utilizar <b>jogos educacionais</b> como uma forma de <b>complementar</b> o ensino tradicional e estimular o <b>interesse e a motivação</b> dos alunos. Porém, a <b>falta de infraestrutura</b> e dispositivos voltados ao ensino com auxílio de <b>tecnologias</b> na escola e a necessidade de garantir que os jogos educacionais sejam utilizados <b>de forma estratégica</b> e alinhados aos <b>objetivos pedagógicos</b> são algumas preocupações em relação a essa abordagem. Também é importante <b>capacitar os professores</b> para o uso adequado dos jogos educacionais em sala de aula.</p>
--	--

Fonte: Os autores (2023).

Como se percebe na questão 1, a resposta da gestora indica uma visão positiva em relação ao uso da gamificação no processo de ensino e aprendizagem. Ela reconhece a eficácia da metodologia na estimulação do interesse e da motivação dos alunos, além de destacar que os jogos e dinâmicas podem ser utilizados para se trabalhar habilidades específicas e promover a aprendizagem de forma significativa.

Rodrigues, Pinto e Gomes (2022) nos trazem a ideia de que, por meio da gamificação (ensino baseado em jogos educativos), usar os jogos no desenvolvimento de conteúdos e a favor da aprendizagem e ensino ajudam as crianças e adolescentes a serem criativos, por exemplo “os jogos de perguntas e respostas podem ser realizados individualmente no computador ou em grupos para se atingir um objetivo final de acerto de um dado número de questões, cuja dificuldade vai crescendo à medida que o jogo avança” (CORTELAZZO *et al.*, 2018, p. 36).

Essas visões estão alinhadas com as necessidades dos alunos, que buscam experiências de aprendizagem dinâmicas e interativas. A gamificação, ao tornar a aprendizagem divertida contribui para a formação de alunos engajados e motivados, o que reflete, positivamente, em seu desempenho acadêmico.

No entanto, é importante ressaltar que a gamificação não deve ser vista como uma solução única para os desafios do ensino e aprendizagem. Ela deve ser utilizada de forma estratégica e alinhada aos objetivos pedagógicos, de modo a complementar as metodologias tradicionais de ensino e promover aprendizagem (Cf. RODRIGUES; PINTO; GOMES, 2022).

Na segunda questão, percebeu-se o destaque nos alunos, o que é importante para a aprendizagem, pois engajados tendem a ser mais motivados e envolvidos. Além disso, a gestora conclui que a gamificação “pode aumentar o engajamento dos alunos, fazendo com que eles se sintam mais motivados a participar das atividades e a se envolver com os conteúdos (...) pode desen-

volver habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração”.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) prevê, em seu texto, o desprendimento do ensino tradicional e busca por meio dos seus eixos transformar a rotina de aprendizagem dos alunos na língua materna, adotando novos meios de ensino por meio de métodos ativos.

A resposta da gestora, em relação a terceira pergunta, revela uma postura aberta e interessada na possibilidade de utilizar jogos educacionais para complementar o ensino tradicional, o que coaduna com os postulados de Lutz e Nery (2019). Ela reconheceu que essa abordagem pode estimular o interesse e a motivação dos alunos, mas também reconhece algumas preocupações em relação à falta de infraestrutura e dispositivos voltados para o uso de tecnologias na escola.

Por fim, menciona a necessidade de capacitar os professores para o uso adequado dos jogos educacionais em sala de aula, o que mostra uma postura responsável e comprometida com a formação dos educadores.

Tabela 2: Questionário aplicado para a professora regente.

<p>a) Você está familiarizado com a utilização de metodologias ativas de ensino? Se sim, poderia compartilhar quais são as que você conhece e que já utilizou em sua prática pedagógica?</p>	<p>Não estou totalmente <b>familiarizada</b>, porém já fiz uso de <b>atividades lúdicas</b> junto aos meus alunos, com isso eu tento fazer com que eles busquem <b>ser protagonistas</b> da sua própria aprendizagem.</p>
<p>b) Durante o exercício de sua atividade docente, já houve a oportunidade de utilizar recursos tecnológicos digitais em sala de aula? Em caso afirmativo, de que forma elas foram incorporadas ao processo de ensino e aprendizagem?</p>	<p>Ainda não tive a oportunidade de <b>utilizar recursos tecnológicos em sala de aula</b> até o momento, mas irei procurar informações a respeito.</p>
<p>c) Quais são os principais desafios na implementação da gamificação no ensino de língua portuguesa?</p>	<p>Um importante desafio é a falta de <b>infraestrutura da escola</b> para dar suporte aos alunos e professores no momento de aplicação do método <b>gamificado</b>, falta de formação tecnológica para mediar aulas de <b>língua portuguesa</b> de forma digital. Além de nem todo os alunos possuem aparelhos eletrônicos para pesquisa ou resolução de <b>atividades gamificadas</b>.</p>

Fonte: Os autores (2023).

Em relação ao que se pode perceber acima, a professora afirmou não estar familiarizada com a utilização de metodologias ativas de ensino, mas

mencionou alguns métodos, lúdicos que utilizava no ensino. Para ela, os métodos lúdicos podem incentivar os alunos a trabalharem de forma prática na sala de aula e fora dela, tornando-os protagonistas de sua aprendizagem.

Afirma que, muitos professores não conseguem se atualizar em no uso das novas tecnologias. Para Ribeiro e Vecchio (2020) o uso de ferramentas digitais para o ensino cresceu bastante e, segundo a professora, por serem mais práticas, os profissionais da educação tendem a ter mais facilidade em preparar suas aulas do que antes.

Ademais, a professora diz que a infraestrutura nas escolas afeta a implementação da gamificação no ensino de língua portuguesa, mas é importante que os professores se adaptem às novas formas de ensino e que há muitos desafios para a inclusão dos métodos ativos e das novas tecnologias, mas com a conscientização e a reflexão dos profissionais da educação, esses métodos e ferramentas podem se tornar parte da rotina escolar de estudantes.

Enfim, a professora sente o desejo de trabalhar com tecnologias no ensino de língua portuguesa, mas precisa aprender a “mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (Cf. BRASIL, 2017, p. 89).

Tabela 3: Questionário aplicado para os alunos.

1. Você utiliza alguma plataforma digital de ensino, como Moodle ou Google Classroom, para acessar conteúdos e atividades escolares?  ( 0 ) sim ( 25 ) não	2. Você utiliza tecnologias digitais (ex.: computador, celular, tablet, etc.) para realizar atividades escolares?  ( 18 ) sim ( 7 ) não
3. Você possui acesso à internet em sua residência?  ( 16 ) sim ( 9 ) não	4. Você prefere estudar usando tecnologias digitais em vez de métodos tradicionais de ensino, como livros e cadernos?  ( 21 ) sim ( 4 ) não
5. Você joga <i>games</i> digitais?  ( 10 ) sim ( 15 ) não	6. Você utiliza tecnologias para assistir filmes ou séries em casa?  ( 21 ) sim ( 4 ) não
7. Você já participou de algum projeto escolar que envolvesse o uso de tecnologia?  ( 5 ) sim ( 20 ) não	8. Você utiliza redes sociais, como Instagram, YouTube, Twitter, TikTok ou Facebook, para fins educacionais?  ( 13 ) sim ( 12 ) não

Fonte: os autores (2023).

Com base nos dados fornecidos, pelos alunos, como mostra acima, foi possível perceber que no 6º ano a utilização dessas tecnologias para fins educacionais ainda é limitada, isso pode indicar uma falta de conhecimento por

parte dos alunos e falta de capacitação dos professores em relação às tecnologias educacionais.

Observa-se, também, que os alunos preferem estudar usando tecnologias digitais em vez de métodos tradicionais de ensino. Esse resultado é consistente com a tendência atual de gamificação e personalização do aprendizado, que utilizam tecnologias digitais para tornar o processo de aprendizagem mais atraente, interativo e eficiente (Cf. RODRIGUES; PINTO; GOMES, 2022).

Observa-se que, a maioria dos alunos usam tecnologias digitais para assistir filmes ou séries em casa e alguns têm o hábito de jogar os jogos digitais. Esse resultado indicou a popularidade crescente do *streaming* de conteúdo na era digital, isso indica que os alunos estão expostos a uma grande quantidade de conteúdos audiovisuais, o que pode ser uma oportunidade para utilizar o potencial dessas ferramentas para o aprendizado (Cf. MORAN; MANSETTO; BEHRENS, 2013; KENSKI, 2012).

Ao serem questionados sobre a participação em projetos escolares que envolvam o uso de tecnologias se observou que não participaram de projetos envolvendo jogos digitais. Isso pode indicar a falta de incentivo por parte da escola para a realização de projetos que envolvam o uso de tecnologia.

Constatou-se que os alunos utilizam redes sociais. Isso mostra que essas plataformas podem ser uma ferramenta útil para incentivar o aprendizado e a troca de conhecimentos entre os alunos, mas é importante destacar que é preciso orientá-los sobre essas plataformas de forma segura e responsável.

A gamificação é uma metodologia ativa que busca utilizar elementos de jogos em ambientes educacionais para aumentar o engajamento dos alunos e aprimorar o processo de aprendizagem (Cf. RODRIGUES; PINTO; GOMES, 2022). Sugere-se que a utilização de jogos digitais e outras ferramentas tecnológicas são eficazes para se trabalhar o ensino e aprendizagem da língua.

Por exemplo, quando os alunos utilizam redes sociais, como *Instagram*, *YouTube*, *Twitter*, *TikTok* ou *Facebook* eles poderão ser desafiados a produzir tarefas relacionadas às disciplinas escolares (Cf. KENSKI, 2012). O fato de não participação de algum projeto escolar que envolvesse o uso de tecnologias sugeriu os investigadores apresentassem novas metodologias e atividades que incorporem elementos de jogos e tecnologias, como a gamificação, para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e interessante (Cf. MATTAR, 2017).

Destarte, o modelo ativo da gamificação para o ensino aprendizado de substantivos proposto nesta pesquisa foi dividido em duas etapas. Na primeira etapa ministrou-se aulas sem o uso da gamificação e TDICs, foram utilizados os meios como livros, quadro e pincel para ministrar as aulas sobre substanti-

vos. Essa etapa serviu como um ponto de comparação para avaliar os resultados posteriores com gamificação e meios tecnológicos.

Na segunda etapa, os jogos do site *Wordwall*, os alunos, com o uso dos smartphones dos investigadores realizaram as atividades propostas. O ensino se deu por meio de perguntas e respostas em forma de *quiz* sobre substantivo, conceito e classificação do substantivo (comum ou próprio, simples ou composto) segundo a gramática da língua portuguesa (Cf. BECHARA, 2015). A gamificação foi utilizada para tornar o processo de aprendizagem mais lúdico e engajador, incentivando a participação ativa dos alunos e estimulando a aprendizagem de forma mais dinâmica e interativa.

Com isso, pretendeu-se demonstrar que a gamificação pode ser uma alternativa para tornar o processo de aprendizagem mais eficiente e engajador. Essa abordagem foi aplicada no ensino ativo, na sala de aula, propondo o modelo de gamificação para o ensino de substantivos no 6º ano do ensino fundamental:

Imagem 1: Página inicial do jogo.



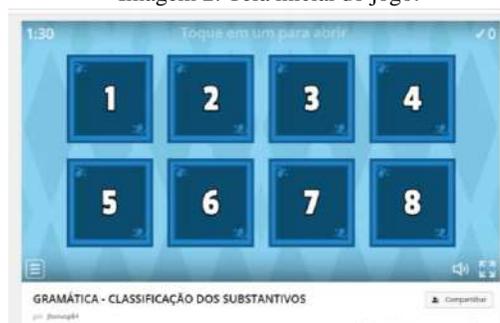
Fonte: Os Autores (2023). Disponível em <https://wordwall.net/pt/resource/35325547/gram%C3%A1tica-classifica%C3%A7%C3%A3o-dossubstantivos>.

Durante a segunda aula, uma atividade gamificada foi implementada com o intuito de explorar qual o método mais eficaz para o ensino e aprendizagem de gramática, com foco específico no conceito e classificação dos substantivos. Houve a possibilidade de adaptações em relação ao número de perguntas e tempo disponível para a realização da atividade, com o objetivo de maximizar o potencial de aprendizagem dos alunos.

Além disso, a utilização de uma tabela de classificação desempenhou um papel crucial na motivação dos alunos para a atividade. Os alunos que conseguiram responder corretamente e com maior rapidez tiveram uma vantagem na pontuação final, incentivando uma competição saudável e tornando a aula mais interessante e dinâmica.

Dessa forma, a atividade gamificada proporcionou uma experiência de aprendizado engajadora e efetiva:

Imagem 2: Tela inicial do jogo.



Fonte: Os autores (2023). Disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/35325547/gram%C3%A1tica-classifica%C3%A7%C3%A3o-dossustantivos>.

Foi desenvolvido um modelo de jogo intitulado “Abra a Caixa” para auxiliar no ensino e aprendizagem de gramática, com foco no conceito e classificação dos substantivos. O jogo consiste em oito caixas numeradas de 1 a 8, em que os alunos escolheram, aleatoriamente, responder perguntas sobre substantivos.

Ao clicar em uma das caixas, uma questão de múltipla escolha relacionada ao tema foi apresentada aos alunos. Cada questão tinha quatro opções de resposta, das quais apenas uma é correta. As demais são falsas. A utilização desse modelo de jogo "Abra a Caixa" estimulou o interesse e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem de gramática.

Imagem 3: Jogo abra a caixa.



Fonte: Os Autores (2023). Disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/35325547/gram%C3%A1tica-classifica%C3%A7%C3%A3o-dossustantivos>.

Foi importante ressaltar que a atividade possuía um tempo programado e limitado, caso o estudante não conseguisse finalizar todas as questões dentro do tempo estabelecido, o jogo encerraria automaticamente. Ao término da atividade, uma tabela de classificação foi apresentada na tela, contendo os

nomes dos alunos, quantidade de acertos e o tempo em que cada um finalizou o jogo.

A classificação consistiu em tornar as atividades de ensino mais competitivas, pois o aluno que consegue responder de forma correta em menor tempo terá uma classificação melhor.

No dia 27/04/2023, para a mobilização e interação em sala de aula foi utilizada uma atividade lúdica. Essa atividade consistiu em dividir os alunos em três grupos e cada professor (pesquisador) ficou responsável por um grupo. A atividade consistia em construir uma torre de *marshmallow* no prazo de 10 minutos. Para vencer, os estudantes teriam que usar a criatividade e o tempo ao seu favor, a fim de construir a torre mais alta e ganhar o desafio proposto. Essa atividade tinha como objetivo motivar a cooperação e o engajamento entre os alunos e aprendizagem (Cf. GÓMEZ, 2015).

Imagem 4: Jogo torre vencedora.



Fonte: Os Autores (2023).

No dia 27 de março foi proposta aos alunos do 6º ano em formato tradicional com o propósito de apresentar o conceito e a classificação dos substantivos. Durante a aula, foram abordadas quatro classes de substantivos: comum, próprio, simples e composto. Ao final das explicações os estudantes foram submetidos a atividades na lousa com algumas perguntas relacionadas ao assunto abordado durante, com o intuito de apresentar o conceito de substantivos e respectivas classificações.

No dia 3 de abril, foi realizada a aula gamificada com o auxílio das tecnologias digitais TDIC: notebooks, projetor, canetas laser, smartphones e internet. Foram apresentados slides com foco no ensino e aprendizagem das classificações dos substantivos, de forma lúdica e ativa. Ao final da aula expositiva foi proposta uma atividade utilizando a plataforma *Wordwall*, que é voltada para elaboração e aplicação atividades gamificadas de aprendizagem disponível via site na *internet*.

Imagem 5: Aula e atividade gamificada.



Fonte: Os Autores (2023).

Com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos foi realizada uma atividade específica, a turma foi dividida em três grupos. Cada um desses grupos recebeu um smartphone para realizar atividades coletivas com tempo estipulado de 5 minutos, para cada questão. Para garantir a organização e o acompanhamento das atividades, cada grupo foi acompanhado por um professor (aplicador).

Após a conclusão do exercício de gamificação, constatou-se que os grupos obtiveram um número igual de acertos e demonstrando desempenho satisfatório com a atividade. No entanto, o grupo denominado "CR7" destacou-se pela rapidez na conclusão das tarefas, o que lhes conferiu a vitória na competição.

Contudo, esse resultado demonstrou a importância da aplicação atividades avaliativas para aferir o desempenho dos alunos e identificar os pontos fortes e fracos de cada um. Além disso, a utilização de tecnologias, como os smartphones, podem contribuir para aprimorar a participação dos alunos nas atividades, tornando-as mais dinâmicas (Cf. MATTAR, 2017). Cabe destacar, no entanto, a necessidade de se utilizar essas ferramentas com moderação e de forma adequada ao contexto educacional, sempre visando a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Imagem 6: Síntese método ativo de ensino.



Fonte: Mattar (2017, p. 14), traduzido e adaptado pelos autores (2023).

Por fim, apesar do trabalho com estratégias tecnológicas e gamificadoras, no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, ainda, não sejam adotadas, elas se mostraram úteis para o aprendizado de substantivos, aqui fundamentados em Bechara (2015). Essas estratégias gamificadoras estimularam a curiosidade, melhoraram a concentração e fez com que se pensasse criticamente em um ensino e aprendizagem de forma colaborativa e coletiva com criatividade, pensamento computacional na resolução de problemas, conforme mostra a imagem acima, na síntese de um método ativo, na visão de Mattar (2017).

#### **4. Considerações finais**

Considerou-se a importância de se adotar metodologias inovadoras e criativas no ensino e aprendizagem para potencializar o aprendizado. A apresentação das estratégias tecnológicas e gamificadoras no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa desenvolvidas foram aplicadas no ensino ativo e propondo um modelo de ensino de substantivos através de jogos educacionais.

Destarte, outro fator que promoveu o engajamento dos alunos nas aulas gamificadas foi a exposição à tecnologia. Nesse contexto, as metodologias ativas, como a gamificação, tornam-se alternativas para aulas dinâmicas e eficazes. A gramática normativa, em especial, pode ser ensinada de forma mais lúdica e interativa por meio da gamificação.

Diante do exposto, ficou evidente que a gamificação pode ser uma ferramenta eficaz e inovadora para o ensino de língua portuguesa, especialmente no que diz respeito ao estudo dos substantivos na escola investigada. Ao utilizar jogos, desafios e outras atividades lúdicas foi possível estimular a participação e o engajamento dos alunos, promover uma aprendizagem mais significativa.

Os resultados indicaram que a gamificação pode trazer benefícios tanto para os alunos quanto para os professores, contribuindo para uma maior motivação, interesse e envolvimento nas aulas. No entanto, é importante ressaltar que a gamificação não deve ser vista como uma solução mágica ou isolada para os desafios do ensino de língua portuguesa. É preciso que os jogos e atividades gamificadas sejam planejados com cuidado, tendo em vista os objetivos pedagógicos e as necessidades dos alunos.

Por fim, considerou-se que, o uso das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa mostrou-se eficaz como me-

odologia no ensino e aprendizagem de substantivos, todavia observou-se a falta de conhecimento sobre o uso de metodologias ativas como meio pedagógico na escola, os resultados desta pesquisa contribuem para o desenvolvimento de estratégias no ensino de gramática.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 38. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2017.

CORTELAZZO, Luiz *et al.* *Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem: para refinar seu cardápio metodológico*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2007.

GÓMEZ, Á. I. P. *Educação na era digital: a escola educativa*. Porto Alegre: Penso, 2015.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2012.

LUTZ, A.; NERY, M. C. R. Educação brasileira hoje: condições e contradições. *Revista do Seminário Educação*, v. 7, n. 1, p. 51-60, Cruz Alta, 2019.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*. São Paulo, v. 26/27, p. 149-58, 1990/1991.

MATTAR, J. *Metodologias ativas para a educação presencial, blended e à distância*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MORAN, J. M; MASETTO, M. T; BEHRENS, M. A. *Novas Tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. São Paulo: Papirus, 2013.

RIBEIRO, Ana; VECCHIO, Pollyana. *Tecnologia digitais e Escola*. São Paulo: Parábola, 2020.

RODRIGUES, Katiane Leal. PINTO, Suéli Barboza Costa. GOMES, Antônio Carlos. *A gamificação no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa*. Vitória-ES, 2022. 33p.

Outra fonte:

WORDWALL.NET.<https://wordwall.net/pt/resource/35325547/gram%C3%A1tica-classifica%C3%A7%C3%A3odossustantivos>.

## LATIM PARA LINGUISTAS: UM DEBATE INTERDISCIPLINAR SOBRE O PENSAMENTO DE ERNESTO FARIA (1906–1962)

*Leonardo Ferreira Kaltner* (UFF)

[leonardokaltner@id.uff.br](mailto:leonardokaltner@id.uff.br)

*Melyssa Cardozo Silva dos Santos* (UFF)

[cardozomelyssa@id.uff.br](mailto:cardozomelyssa@id.uff.br)

### RESUMO

Consiste o capítulo em um estudo sobre o pensamento linguístico (*linguistic thought*) (SWIGGERS, 2013; 2019) do latinista e filólogo Ernesto Faria (1906-1962), que foi catedrático de língua latina da antiga Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O estudo em questão se desenvolve sob o modelo teórico-metodológico ‘koerniano’ da disciplina de Historiografia da Linguística (KOERNER, 1996), em perspectiva interdisciplinar com a área de pesquisa de Políticas Linguísticas (CALVET, 2007). Nosso objetivo é debater o pensamento linguístico de Faria em duas obras publicadas pelo latinista: a *Gramática Superior da Língua Latina* (FARIA, 1958) e a *Introdução à Didática do Latim* (FARIA, 1959), que representaram a introdução das teorias linguísticas modernas no ensino da língua latina no cenário acadêmico brasileiro. Por fim, nosso debate tem como objetivo refletir sobre a interface entre o ensino de Línguas Clássicas no Brasil e a Linguística.

**Palavras-chave:**

Gramaticografia. Linguística. Língua Latina.

### ABSTRACT

This chapter comprises a study on the linguistic thought of Ernesto Faria (1906–1962), a Latinist and philologist who held the position of Latin language professor at the former University of Brazil, currently known as the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ). The study follows the theoretical and methodological ‘koernian’ model within the discipline of Linguistic Historiography (KOERNER, 1996), viewed from an interdisciplinary perspective with the research field of Language Policies (CALVET, 2007). Our aim is to discuss Faria’s linguistic thought as presented in two of his published works: the *Superior Grammar of the Latin Language* (FARIA, 1958) and the *Introduction to the Teaching of Latin* (FARIA, 1959). These works were instrumental in introducing modern linguistic theories into the teaching of Latin within the Brazilian academic landscape. Ultimately, our discussion seeks to contemplate the intersection between the teaching of Classical Languages in Brazil and Linguistics.

**Keywords:**

Grammaticography. Linguistics. Latin Language.

### 1. Introdução

A obra gramatical *Gramática Superior da Língua Latina* (FARIA, 1958), do professor e filólogo Ernesto Faria (1906–1962) diferencia-se de outras gramáticas latinas publicadas anteriormente, no contexto acadêmico

do Brasil. O próprio rótulo “superior” indica que a obra tinha como objetivo diferenciar-se de outras, por seu emprego nos círculos acadêmicos do circuito universitário em que o autor atuava, como professor catedrático de Língua latina da antiga Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. À época de sua publicação, a cidade do Rio de Janeiro era ainda Distrito Federal, tendo em vista que Brasília foi tornada capital no dia 21 de abril de 1960.

Nesse sentido, a Universidade do Brasil gozava do prestígio de ter sido a universidade federal da capital da República, no contexto em que Faria atuou e publicou a sua obra. Essa centralidade política colocava em lugar de destaque a produção acadêmica vinculada à universidade, que foi renomeada posteriormente, mas tem se mantido como instituição de destaque nacional e internacional no Brasil, sendo um grande centro de referência acadêmica até os dias de hoje. Nesse sentido, podemos notar que Faria projetou em suas obras uma referência para o ensino de latim em âmbito nacional, ainda que a sua influência tenha se dado, sobretudo, no Estado do Rio de Janeiro, para a formação de mais de uma geração de latinistas.

Além da gramática superior, o seu pensamento linguístico é apresentado em uma outra obra diferenciada, em que buscava refletir sobre o ensino e a didática do latim em seu contexto de atuação, a *Introdução à Didática do Latim* (FARIA, 1959). Propomos analisar, em nossa pesquisa, ambos os textos em duas perspectivas teórico-metodológicas: pela Historiografia da Linguística, no modelo ‘koerniano’ de análise (Cf. KOERNER, 1996) e pela área de Políticas Linguísticas (Cf. CALVET, 2007). De antemão, podemos notar que as obras de Faria, publicadas sequencialmente, buscavam aproximar o ensino de latim às tendências da linguística estruturalista europeia, então vigentes, na segunda metade do século XX, no cenário nacional.

Além da atuação na Universidade do Brasil na antiga Universidade do Distrito Federal e em colégios, Faria participou de sociedades científicas, tendo tido o registro em sua gramática do contato com pesquisadores europeus, sobretudo franceses. O latinista era associado a sociedades científicas, como a *Société des Études Latines*, fundada em 1923, e a Academia Brasileira de Filologia (ABRAFIL), tendo sido fundador desta última e ocupado a cadeira de número 4, cujo patrono é o gramático maranhense Francisco Sotero dos Reis (1800–1871).

## 2. A VII Conferência Internacional de Instrução Pública (Genebra, 1938) e o pensamento de Ernesto Faria

Dentro da conceituação teórico-metodológica da Historiografia da Linguística, proposta por Pierre Swiggers, temos o conceito de pontos de ancoragem (*anchoring points*) (Cf. SWIGGERS, 2013; 2019), que é um dos fundamentos para a análise da mudança do pensamento linguístico, de um modo geral. Um dos pontos de ancoragem que mais marcou o pensamento linguístico de Faria, sendo citado em sua gramática superior (Cf. FARIA, 1958, p. 23-4), pode ser identificado na VII Conferência Internacional de Instrução Pública, que teve como sede a cidade de Genebra, na Suíça, em 1938. Ainda que o latinista brasileiro não tenha participado do evento, cujos participantes foram em sua maioria representações diplomáticas e delegações ministeriais, as decisões tomadas nessa conferência influíram nas políticas linguísticas de ensino de latim, e de grego, que passou a ser adotado nas escolas públicas do contexto ocidental, de então.

Grande parte da atuação profissional de Ernesto Faria ocorreu no contexto educacional da Reforma Campos, que adotou uma política reformista em alinhamento ao mundo ocidental (Cf. FARIA, 1959), o que incluiu também uma reforma nas Faculdades de Filosofia, que eram então responsáveis pelo ensino de latim no nível superior no Brasil. Faria compreendia esse ensino no desenvolvimento de uma disciplina de Filologia Clássica nacional, relacionada aos avanços da Filologia Clássica europeia, no método histórico-comparativo do século XIX, tendo como principal característica o estudo científico do latim e a adoção da pronúncia reconstituída.

Faria seguiu o pensamento linguístico do filólogo Jules Marouzeau (1878–1964) quanto à fonética latina, tendo apoio no texto *La prononciation du latin*, publicado em 1943, para justificar o emprego da pronúncia reconstituída, uma das inovações do ensino de latim à época da Reforma Campos. Vejamos como o gramático comenta o pensamento de Marouzeau:

Por conseguinte, como dissemos acima, só no século XIX, passando a filologia clássica a se constituir numa verdadeira ciência, servida, aliás, por numerosas outras ciências auxiliares, é que os estudos de fonética latina passaram a ter uma base sólida. Assim, como observa o Prof. J. Marouzeau, ‘o advento da linguística no século XIX, e particularmente a constituição da gramática comparada das línguas românicas fizeram pouco a pouco perceber a inconsequência que havia em pronunciar o latim precisamente como se sabe que ele nunca foi pronunciado<sup>20</sup>’ (MAROUZEAU, 1943, p. 12). (FARIA, 1958, p. 23)

Note-se que a Filologia Clássica era considerada por Faria uma “verdadeira ciência”, isto é, possuía desenvolvimento teórico e metodológico, o

<sup>20</sup> Tradução do francês de Ernesto Faria.

que teria permitido o estudo sistemático da fonética latina em uma “base sólida”. Essa verdadeira ciência de base sólida nada mais era do que o método histórico-comparativo aplicado às línguas românicas, que permitiu o desenvolvimento de uma descrição linguística adequada da fonética latina, de forma comprovada e verificável, pelas fontes que havia da língua. A pronúncia do latim era uma questão que estava vinculada ao embate teórico (Cf. SWIGGERS, 2013; 2019) do contexto de Faria, tendo em vista que a tradição teológica adotava uma pronúncia do latim diferente da pronúncia proposta pela Filologia Clássica. Faria propunha uma visão científica, herdada da leitura de Madvig, pela tradução portuguesa de Epifânio Dias (Cf. FARIA, 1958).

Faria rotulava a pronúncia reconstituída também de pronúncia restaurada e de pronúncia clássica do latim, metatermos similares, na tradição vernácula:

Nos grandes centros culturais da Europa começaram a aparecer então trabalhos valiosos, nos quais a pronúncia clássica do latim era evidentemente estudada. Empreendidos por verdadeiros especialistas no assunto, filólogos e linguistas, muitos de renome universal, é evidente que esses trabalhos não poderiam deixar de influir nos meios do ensino. E de fato, nos principais países cultos, é a pronúncia reconstituída não só adotada mas praticada por professores e alunos. Recebendo a maioria do magistério secundário a sua preparação profissional nas Universidades, compreende-se que cada vez mais se generalize o uso da pronúncia restaurada do latim [*sic*]. (FARIA, 1958, p. 23)

Note-se que a pronúncia reconstituída era utilizada nas universidades, o que influía na formação de professores de latim para a educação básica. Estes, por sua vez, passavam a adotar a pronúncia reconstituída nas escolas, o que tendia a generalizar o seu emprego, em detrimento da chamada pronúncia itálica, ou eclesiástica, que não é citada pelo filólogo, ainda que a filologia clássica faça um contraponto à tradição religiosa de pronúncia do latim. É nesse contexto de debate do emprego da pronúncia reconstituída, e dos estudos de fonética (histórica) do latim, que Faria cita a *VII Conferência Internacional de Conferência Pública*, que norteou a Reforma Campos na adoção do ensino de latim nas escolas:

Como aliás veio consignado no relatório da *VII Conferência Internacional de Instrução Pública*, reunida em Genebra em 1938: ‘Quanto à pronúncia, pode verificar-se que muitos países, principalmente os de língua inglesa, põem-se a adaptar a pronúncia do latim à do latim da época clássica romana, como outros países já o fizeram há muito tempo’. E não se limitou a Conferência Internacional em verificar simplesmente o fato, mas, por um voto expresso da assembléia, passou a recomendá-la nos seguintes termos: ‘Il serait désirable que la prononciation du latin fût unifiée, dans la mesure du possible, en fonction des découvertes linguistiques récentes’ [*sic*]. (FARIA, 1958, p. 23-4)

A pronúncia reconstituída, que já era predominante nos países de língua inglesa, passa a ser adotada também no Brasil, tendo como influência a conferência internacional. Nesse aspecto, convém assinalar que essas mudanças ocorriam também no contexto europeu, com o objetivo de buscar uma unificação na pronúncia do latim, em função das “descobertas linguísticas recentes”, isto é, dos resultados da discussão acerca do método histórico-comparativo, e sua aplicação na fonética histórica do latim, campo da Filologia Clássica. A recepção desse pensamento se deu, além da política linguística referente à Reforma Campos, na comunidade acadêmica das universidades que formavam o sistema de ensino de então. Faria destaca as Faculdades de Filosofia de três universidades, da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da Universidade de São Paulo, e da antiga Universidade do Distrito Federal, atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Vejamos nas palavras do filólogo:

Entre nós, a pronúncia reconstituída foi aconselhada pelas instruções pedagógicas que acompanharam os programas de ensino da reforma Campos, já agora muitos livros destinados ao ensino secundário a expõem, sendo cada vez mais numerosos os professores de latim do ensino médio que a adotam e a praticam. Nas Faculdades de Filosofia do país, a exemplo da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, e, anteriormente, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, e da extinta Universidade do Distrito Federal, é a pronúncia restaurada exposta sistematicamente nos cursos, sendo o seu estudo matéria de programa [*sic*]. (FARIA, 1958, p. 24).

Faria demonstra que a comunidade acadêmica já estava adotando a pronúncia reconstituída à época da publicação da gramática, o que era uma política linguística oriunda da Reforma Campos e difundida pelas Faculdades de Filosofia do Brasil. Nesse sentido, sua retórica é mais um relato do “clima de opinião” (KOERNER, 1996; 2014) de uma prática linguística já vigente em sua época, o que é contínuo até os dias de hoje. O que o filólogo também procurou demonstrar é que a pronúncia reconstituída não é apenas uma pronúncia, mas uma descrição linguística, pela fonética histórica do latim, dentro do campo mais amplo da Filologia Clássica.

### **3. A Recomendação 14 e a VII Conferência Internacional de Instrução Pública (Genebra, 1938)**

A recomendação de número 14, da *VII Conferência Internacional de Instrução Pública*, que ocorreu em Genebra, no ano de 1938, teve profundo impacto na Reforma Campos quanto ao ensino das chamadas línguas antigas (*lingues anciennes*) no Brasil. Devemos interpretar essa conferência educa-

cional no âmbito de um complexo contexto histórico e social no mundo do Ocidente, em que havia o surgimento de doutrinas autoritárias e ultranacionalistas, como o fascismo italiano e o nacional-socialismo alemão. Essas ideologias radicais e antiliberais organizavam movimentos de doutrinação para a juventude, pregando valores reacionários de um nacionalismo exacerbado.

Nesse sentido, parece-nos que a inclusão das línguas clássicas, além das línguas vivas (*lingues vivantes*) no escopo das discussões sobre instrução pública tinha como objetivo criar um fundo cultural comum que servisse de contraponto ao nacionalismo exacerbado das correntes ideológicas autoritárias. O grego e o latim cumpririam esse papel de ser um fundo cultural comum que permitiria que as diferenças acentuadas pelo nacionalismo crescente pudessem ser confrontadas. Vejamos o documento, escrito originalmente em francês:

“RECOMENDAÇÃO N. 14 (1938)

*Ensino das Línguas Clássicas*

A Conferência Internacional de Instrução Pública, fiel ao espírito que inspirou no ano passado a recomendação adotada para o desenvolvimento do ensino das línguas vivas; lembra o interesse despertado por esse ensino, mas, considerando que o objetivo da educação é o de permitir não só a aquisição de noções práticas, como uma formação moral, intelectual e artística satisfatória; que as condições da vida moderna tornam cada vez mais necessária essa formação, a fim de assegurar o justo equilíbrio de nossas faculdades e de nossas tendências”. (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, RECOMENDAÇÃO Nº 14, 1938, p. 20-21)

Note-se que há, na referência ao ensino das línguas clássicas, uma invocação a um ensino que não seja só de ordem prática, utilitarista, o que já era planejado no ensino de “línguas vivas”, para o comércio multilateral. O ensino de línguas clássicas tinha por objetivo “uma formação moral, intelectual e artística satisfatória”, vinculadas à vida moderna, com finalidade de “assegurar o justo equilíbrio de nossas faculdades e de nossas tendências”. A noção de justo equilíbrio de faculdades e de tendências vem de encontro a uma perspectiva ideológica moderada, isto é, esse ensino teria por finalidade confrontar o radicalismo que poderia advir de correntes ultranacionalistas e extremadas. Por outro lado, a tríplice formação: moral, intelectual e artística, era uma outra perspectiva que buscava acentuar o espírito crítico contra as tendências políticas autoritárias que emergiam no contexto que antecipou a Segunda Guerra Mundial.

Um sistema moral, intelectual e artístico fundamentado na cultura greco-latina, era de certa forma um pensamento antifascista, ainda que moderado, e mesmo conservador. A ideia de uma origem comum para o mundo

ocidental insere-se na perspectiva de busca de uma unidade na diversidade, como forma de se evitar a propagação de nacionalismos insurgentes, que de certa forma, ameaçariam essa unidade cultural. No documento, o estudo das humanidades clássicas é citado, já ressignificado no sentido de sua adoção na escolarização moderna.

[...] que o meio mais seguro de proporcionar à criança possibilidade de adquirir instrução na escola e na fase pós-escolar é, sem dúvida, desenvolver junto com as atividades atuais e o sentido da realidade qualidades de julgamento, de análise e de acuidade intelectual; que as humanidades clássicas possuem, quanto a esse aspecto, especial valor educativo; que cada povo tem primordial interesse em conhecer as civilizações que exerceram influência marcante sobre a sua própria e principalmente as civilizações das quais a sua se originou. (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, RECOMENDAÇÃO Nº 14, 1938, p. 20-1)

O sentido de uma origem comum aos povos ocidentais é o discurso ideológico que passa a reger assim a recepção das culturas clássicas, no cenário da primeira metade do século XX, como um patrimônio comum. Esse conhecimento deve ser organizado pelo estudo da arte e da literatura, o que, por sua vez, leva ao estudo das línguas clássicas também: “que o conhecimento de civilizações anteriores pode ser adquirido pelo estudo da arte e da literatura;” (Conferência Internacional de Instrução Pública, Recomendação nº 14, 1938, p. 20-1). Por fim, para reafirmar o estudo literário, o estudo das línguas clássicas é posto em relevo no documento:

“que o conhecimento profundo dessa última implica em contato direto com os textos, submete aos Ministérios de Instrução Pública dos diversos países as seguintes recomendações:

1. Na medida em que o permitirem as exigências das humanidades modernas e os estudos de caráter científico, deve-se reservar tempo suficiente para o estudo das civilizações que exerceram influência marcante sobre a cultura do país interessado. Em todos os países ligados inteiramente ou parcialmente à civilização ocidental, deve ser atribuída importância relevante ao estudo das civilizações antigas.

2. Esse estudo não deve compreender apenas o conhecimento da arte e da civilização através de seus vestígios arquitetônicos; supõe igualmente a compreensão do modo de vida e de pensar, consignados nas obras escritas. Pelas suas qualidades de ordem e de medida, bem como ao permitir conhecimento integral do homem, as literaturas grega e latina constituem uma incomparável fonte educacional.” (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, RECOMENDAÇÃO Nº 14, 1938, p. 20-1).

Essas recomendações tiveram grande influência na Reforma Campos que buscou aproximar o Brasil do contexto moderno ocidental. A dialética intercultural entre a América Latina e o Ocidente é um tema de contínuo interesse, e no Brasil do século XX, o ensino de literaturas e línguas clássicas esteve presente nas políticas linguísticas que organizaram o ensino, da

educação básica ao ensino superior, no período em que Ernesto Faria atuou. O estudo de literaturas e de línguas clássicas foi uma das formas de buscar inserir o Brasil que pode ser considerado um contexto também ocidental, conforme o documento. Assim, o objetivo prático dessa educação de humanidades clássicas era, sobretudo, o de impedir o avanço de radicalismos e nacionalismos entre a juventude. Era, por fim, uma finalidade antifascista e defensora da democracia liberal, o que a Reforma Campos adotou, tendo inspirado a produção didática de Ernesto Faria.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMAN, Cristina. História, estórias e historiografia da linguística brasileira. In: ALTMAN, C. *et al. Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 19-44

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. de Eni Puccinelli. Campinas: Orlandi. Campinas-SP: Unicamp, 1992.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. Historiografia da Linguística e um quadro sociorretórico de análise. In: ALTMAN, C. *et al. Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 81-114

CALVET, Jena. *As políticas linguísticas*. Trad. de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola/IPOL, 2007.

CAVALIERE, Ricardo Stavola. *História da Gramática no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2022.

CONFERÊNCIAS Internacionais de Instrução Pública. Recomendação nº 14 (1938). In: Conferências Internacionais de Instrução Pública. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1965.

FARIA, Ernesto. *Gramática da língua latina*. Brasília: FAE, 1992.

\_\_\_\_\_. *Gramática superior da língua latina*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1958.

\_\_\_\_\_. *Introdução à didática do latim*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1959.

KALTNER, Leonardo Ferreira. *O pensamento linguístico de Anchieta e de Carl von Martius: estudos historiográficos*. Ponta Grossa: Atena, 2020.

\_\_\_\_\_; SANTOS, M. C. S. Schola Aquitanica e a gramática de Despauteirus: intertextualidades. *Revista Philologus*, n. 76, v. 2, p. 750-9, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2020.

KOERNER, Konrad. Questões que persistem em Historiografia da Linguística. Trad. de Cristina Altman. *Revista da Anpoll*, n. 2, p. 45-70, 1996.

MAROUZEAU, Jean. *La prononciation du latin: histoire, théorie, pratique*: Paris: Les Belles Lettres, 1943.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, [1916] 2006.

SWIGGERS, Pierre. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Confluência*, n. 44-45, p. 39-59, 2013.

\_\_\_\_\_. Historiografia da Linguística: princípios, perspectivas e problemas. In: ALTMAN, C. *et al. Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019, p. 45-80

UNESCO. *Conférence Internationale de l'Éducation – recommandations 1934-1977*. Paris: UNESCO, 1979.

## LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA

*Maria Janilda da Silva Damascena (UERR)*

[maria.damascena@educacao.rr.gov.br](mailto:maria.damascena@educacao.rr.gov.br)

*Enia Maria Ferst (UERR)*

[mestreenia@gmail.com](mailto:mestreenia@gmail.com)

### RESUMO

Compreendemos que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC é um documento contemporâneo, e articula nitidamente aprendizagens essenciais e indispensáveis a todos os estudantes, além de contribuir com o trabalho dos professores mediante a formação continuada. Assim, o presente artigo tem o objetivo de analisar a formação continuada sobre o Documento Curricular de Roraima da educação infantil oferecida aos professores do município de Normandia-RR, tendo em vista a necessidade de se tratar mais especificamente a linguagem oral nessa etapa da educação. A pesquisa foi realizada a partir de um conjunto de dados bibliográficos e documentais, além de informações coletadas no momento da formação continuada dos professores. Os resultados mostram a importância da formação continuada dos professores, principalmente pelo fato de muitos deles terem dificuldade de acesso às informações e verem a formação como uma oportunidade de melhorar sua capacidade de mediar o conhecimento. Ademais, os cursos proporcionam uma nova visão da realidade educacional, bem como do processo ensino e da aprendizagem.

**Palavras-chave:**

**DCRR. Educação Infantil. Formação Continuada.**

### ABSTRACT

We understand that the National Common Curricular Base – BNCC is a contemporary document, and clearly articulates essential and indispensable learning for all students, in addition to contributing to the work of teachers through continuing education. Thus, this article aims to analyze the continuing education on the Roraima Curriculum Document of early childhood education offered to teachers in the municipality of Normandia-RR, in view of the need to deal more specifically with oral language at this stage of education. The research was carried out from a set of bibliographic and documentary data, as well as information collected at the time of the teachers' continuing education. The results show the importance of continuing education for teachers, mainly because many of them have difficulty accessing information and see training as an opportunity to improve their ability to mediate knowledge. In addition, the courses provide a new view of the educational reality, as well as the teaching and learning process.

**Keywords:**

**DCRR. Oral language. Early Childhood Education.**

## 1. *Introdução*

Com a inovação do ensino no Brasil, em razão do desenvolvimento da sociedade, foi elaborado um documento norteador com propósito de orientar o ensino no âmbito nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Compreende-se que esse documento deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas do Brasil, e as propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas da Educação Básica.

O estudo evidencia as informações aprovadas no Documento Curricular de Roraima (DCRR), que está alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologado em dezembro de 2017. Em 2018, oficializou-se o Termo de Adesão e Compromisso ao Currículo e do Termo de Cooperação Técnica entre o estado e os 14 municípios do território roraimense, normatizando o regime de colaboração para a implementação da BNCC e da elaboração do DCRR, alinhados ao Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC.

O Documento Curricular de Roraima (DCRR) teve a sua aprovação em março de 2019, pelo Conselho Estadual de Educação de Roraima (Resolução nº 01/2019/CEE/RR). Com o início de sua implantação nesse mesmo ano. Após o período pandêmico, em 2022, reiniciou-se a implementação nos municípios do Estado de Roraima, contemplando primeiramente o município de Normandia. Isso foi possível somente após o desafio do distanciamento social. Nessa direção, convém citar que a BNCC, é a reorganização curricular composta por uma série de mudanças, com orientações específicas a cada etapa da educação básica, com abrangência para todo os sistemas de ensino municipais, estaduais e privados.

Desta forma, o presente estudo tem como pergunta de pesquisa: quais os resultados da formação continuada sobre o DCRR da Educação Infantil, ocorrida no município de Normandia/RR? Para que tal questão fosse respondida, foi definido como objetivo geral analisar a formação continuada sobre o Documento Curricular de Roraima – DCRR, da educação infantil, oferecida aos professores do município de Normandia pelo Centro Estadual de Formação dos Profissionais de Educação de Roraima-CEFRR. Com isso, buscou-se ainda discutir o novo planejamento do processo de ensino e a formação continuada com vista ao desenvolvimento das atividades, junto as crianças da educação infantil, com base no DCRR.

Para tanto, o caminho metodológico é arquitetado a partir da abordagem qualitativa, pois Marconi e Lakatos (1996) esclarecem que a abordagem, trata de uma pesquisa que tem como finalidade, analisar e interpretar aspectos claros, propondo a complexidade do comportamento humano, promovendo ainda análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e

tendências de desempenho. Mediante a isso, as ferramentas utilizadas para a coleta de dados foram painéis criativos e interativos com questões selecionadas que expusessem seus conhecimentos em relação ao DCRR, campos de experiências, planejamento e avaliação, desenvolvidos com os professores, que atuam na Educação Infantil das redes estadual e municipal de ensino do município de Normandia do Estado de Roraima, que são os participantes da pesquisa.

O artigo está organizado em três tópicos, o primeiro versa sobre a Formação Continuada para Implementação do DCRR. O segundo tópico trata da Formação Continuada no Município de Normandia/RR e o terceiro a Formação Continuada para Professores da Educação Infantil em Normandia/RR, praticada no decorrer do ano de 2022, promovendo discussões ao conhecimento do processo dos documentos implantados para que sejam aplicados nos currículos de cada município.

## ***2. Formação continuada para implementação do DCRR***

A educação básica no Brasil vivencia desafios a serem vencidos, que é a ruptura entre o que é proposto nos currículos oficiais e o que é trabalhado no chão da escola com os alunos, o desde o período colonial, onde se apresenta num sistema que não dá conta de atender aos objetivos da formação do indivíduo. Assim, com a evolução e a necessidade do Brasil de se elevar ao nível do progresso no sistema educacional brasileiro, Ribeiro (1992, p. 61), cita que o Brasil, “se desenvolve aceleradamente em consequência de tal processo de modernização da sociedade e, entusiasmada por ele, procura contribuir para que se torne cada vez mais rápido”. Ou seja, as propostas educacionais implantadas, sempre fugiram da realidade vivenciada.

Aliado a esse posicionamento, é necessário tratar da importância da formação, na qual os professores disponham de todos os conhecimentos fundamentais para atender a todas as necessidades de uma sala de aula. De acordo com Borges et. al. (2011), com a promulgação da LDB nº 9.394/96 surgiram muitas propostas sobre a formação de professores; contudo, por algum tempo permaneceram as influências do período anterior.

Nesse intuito, a formação continuada, diante das especificidades da prática docente, exerce um papel fundamental na formação de conhecimentos para o desempenho dos professores do município de Normandia, principalmente na etapa Educação Infantil, objeto deste trabalho de pesquisa. Além disso, esse momento de novas práticas se faz presentes na nossa abordagem, em vista da necessidade de compreender a formação continuada para a implementação do DCRR.

Nessa perspectiva, o Documento Curricular de Roraima (RORAIMA, 2021) menciona:

A etapa de implantação do DCRR, contará com o plano de ação e cronograma de trabalho para a formação inicial e continuada dos profissionais das redes públicas estadual e municipal de Educação, estas ações e estratégias didático-pedagógicas, nortearão o trabalho educativo das escolas e a prática docente dos professores, assim como o trabalho dos gestores, administradores e coordenadores pedagógicos das redes de ensino, para os próximos anos. Além dos próximos passos das frentes de trabalhos de construção dos materiais didáticos, monitoramento e acompanhamento da implementação do Documento Curricular de Roraima. (RORAIMA, 2021, p. 17)

Percebemos que com a efetivação do DCRR no estado de Roraima, e sendo um dos principais objetivos desse documento, o avanço da qualidade do ensino, prevalecendo o desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, pode-se ter perspectivas de melhoria, caso o documento seja implementado na prática. É indispensável unir esforços para realizar o processo de concretização, a partir do regime de colaboração firmado entre os municípios do estado de Roraima, para que assim as equipes de gestão dos sistemas de ensino, possam aplicar nas escolas, um trabalho didático-pedagógico, no que se refere à revisão e/ou elaboração de Projetos Pedagógicos, e outros documentos, que apontam o método de ensino e aprendizagem.

O Documento Curricular de Roraima em consonância com a Resolução nº 5 do Conselho Nacional de Educação de dezembro de 2009 e a BNCC, destacam os dois eixos norteadores para o planejamento do currículo da pré-escola: a interação e a brincadeira. Nessas legislações, esses dois eixos, reforçam a visão da criança como protagonista de suas aprendizagens por meio dos campos de experiências, partindo do pressuposto de que ela aprende no ambiente em que vive e interage. Com isso, no espaço escolar o professor deve favorecer a organização desses diálogos. Para Oliveira (2010, p.58), “o professor tem um papel fundamental na investigação dos processos de significação das crianças tanto quanto na escolha de atividades promotoras de desenvolvimento”, ou seja, ele é responsável pela educação que permeia entre a criança e sua cultura. A autora afirma que:

É o professor quem planeja as melhores atividades, aproveita as diversas situações do cotidiano e potencializa as interações. Tudo para apresentar às crianças o mundo em complexidade: a natureza, a sociedade, as artes, os sons, os jogos, as brincadeiras, enfim, os conhecimentos construídos ao longo da história possibilitando a construção de sua identidade, individualidade e autonomia dentro de um grupo social (OLIVEIRA, 2010, p. 58)

Desse modo, a prática do professor deve estar relacionada com a intencionalidade do ensino e da aprendizagem, na qual os seus objetivos sejam

práticas pedagógicas educativas com finalidade de levar a criança ao seu desenvolvimento pleno, independente da faixa etária. Assim, o educar no seu contexto lúdico promoverá interações de aprendizagem entre seus pares envolvendo experiências caracterizadas pelo simples prazer do brincar.

É por meio da formação continuada que os processos de mudança, modernização e aperfeiçoamento podem ser concretizados nas atividades pedagógicas dos docentes, o que, como muito bem traz Libâneo (2004, p. 227), “a formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”. Por isso, a atribuição do formador deverá sempre provocar nos formandos os comportamentos fundamentais ao desenvolvimento dos objetivos da formação.

A importância do professor, como um profissional competente, reflete sua autonomia, estando atento às exigências que lhe cabem, com conhecimentos obtidos por meio de experiência ou formação, mesmo enfrentando frustrações, medos, dúvidas, problemas e vontade de aprender. O reconhecimento e a valorização de seus saberes são essenciais para o planejamento e o engajamento da formação, assim destacam-lhe como protagonista favorável ao seu desempenho educacional. Como se destaca o Referencial para Formação de Professores:

[...] necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar, e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos. A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. (BRASIL, 2002, [s/p])

Dessa forma, a capacitação do professor frente a implementação do DCRR remete ao conhecimento de sua aplicação, com o desejo de fazer o diferente em seus planejamentos e suas práticas. Dessa maneira, poderá fazer com que construa sua identidade como um professor renovador, aberto e flexível as diversas maneiras de exercer sua prática profissional. Como consequência, teremos um professor capacitado, sabendo compreender a realidade e o cotidiano da criança com aplicações de melhores metodologias para ocorrer a aprendizagem.

### **3. A formação continuada no município de Normandia-RR**

No tópico anterior, destacamos a Formação Continuada para implementação do DCRR, nesse, pontua-se a importância atribuída no campo das

formações continuadas, promovendo, junto aos professores, mudanças, aperfeiçoamentos e atualizações profissionais, de maneira que haja um aprimoramento de sua prática, com foco na aprendizagem e resultado de sua adequada capacitação, resultando em ensino melhor.

Roraima está localizado no extremo norte do Brasil, com características distintas em relação ao panorama nacional. Situa-se numa tríplice fronteira com a Guiana e a Venezuela, e fronteiras nacionais com os estados do Pará e Amazonas. O fato de fazer fronteira com dois países estrangeiros facilita a vinda de imigrantes, em muitos casos, com a expectativa de se estabilizarem em seus 15 municípios. Além das fronteiras físicas geográficas, o estado é marcado também por outras divisas: étnicas, linguísticas e culturais. De acordo com as estimativas 2020 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Roraima é **o estado menos populoso do Brasil**, sua população é de 631.181 habitantes.

A diversidade da cultura roraimense é marcada por manifestações originárias dos diversos povos que compõem seu espaço geográfico como: indígenas, migrantes de outras regiões do Brasil e migrantes oriundos dos países vizinhos. Segundo o último Censo do IBGE 2010, Roraima possui a **segunda maior população indígena da região Norte**, que corresponde a 11,4% do total de habitantes à época.

No contexto atual, há muito tempo a sociedade brasileira convive numa busca de inovação, devido a necessidade de um currículo que possa contemplar toda população, sendo isso discutido no decorrer de muitas décadas. Mediante a isso, a BNCC tem como objetivo “(...) promover equidade nos sistemas de ensino, isto é, de promover o direito de aprendizagem da totalidade dos estudantes” (BRASIL, 2017, p. 1). O retrato dessa possível equidade ainda precisa de muitos arranjos para ser concretizado na prática docente, a exemplo a forma são acompanhados os alunos PCD’s ou ainda, os migrantes e indígenas nas escolas de Roraima.

O embasamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Constituição Federal (CF) de 1988, especificamente no artigo 205, que determina “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 109). Na CF há, a indicação de que é imprescindível constituir uma base nacional que dará a direção a um modelo único e exclusivo reverenciando as dimensões e especificidades brasileiras, estabelecendo no Artigo 210, que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação

básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988 p. 110).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) surge como complementar à Carta Magna. Ela é considerada a lei da educação nacional, visto que é um documento legítimo da Educação brasileira. Em seu inciso IV de seu Artigo 9º determina que

É dever da União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, assegurando a formação básica comum. (BRASIL, 1996, p. 10)

Com a aprovação da BNCC e sua homologação em dezembro de 2017, iniciou-se o processo de construção do DCRR, com a composição de um conjunto de educadores, denominados redatores, foi construído o currículo de Roraima, sempre alinhado à BNCC. No decorrer de abril de 2018, foi constituída a equipe de gestão e de redatores do currículo estadual sob a Portaria nº 1040/18/SEED/GAB/RR, sendo de responsabilidade da equipe o processo de elaboração, análise, escrita e monitoramento do DCRR. Em maio de 2018, formalizou-se a assinatura do Termo de Adesão e Compromisso ao Currículo único e do termo de Cooperação Técnica entre o estado com 14 municípios roraimense, somente o município de Boa Vista – a capital – optou por não assinar, normatizando o regime de colaboração para a implementação da BNCC e a elaboração do DCRR, alinhados ao programa de adesão da ProBNCC.

Observa-se que o município de Boa Vista é o único que não participa da implementação do DCRR, eles possuem sua proposta curricular municipal para Educação Infantil, em conformidade com o Plano Nacional de Educação – PNE e o Plano Municipal de Educação de Boa Vista - PME, aprovados pelas leis nº 13.005/2014 e nº 1.666/2015 respectivamente, e que ao mesmo tempo, trouxeram em seu texto a mesma orientação sobre a importância da Base Nacional Comum Curricular, com o direcionamento na aprendizagem e com estratégias para propiciar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades.

A homologação do DCRR, se deu em março de 2019, pelo Conselho Estadual da Educação pela resolução nº 01/2019, e sua implementação nos municípios logo se dariam, mas devido as dificuldades da saúde no Brasil e no mundo por conta da Covid-19, a Organização Mundial da Saúde (OMS), declarou em 30 de janeiro de 2020, o surto da doença constituindo uma emergência de saúde pública e também de gravidade internacional. Assim, em 11 de março de 2020, caracterizou-se como uma pandemia.

Perante a situação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, através do Parecer nº 05/20 (BRASIL, 2020), a reorganização do Calendário Escolar e de contagem de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima de 800 horas anuais de aulas, e a contabilização de atribuições para complementar os 200 dias letivos. Assim o Conselho de Educação do Estado de Roraima (CEE/RR) normatizou, através da Resolução nº 07 de 07 de abril de 2020, o regime especial de aulas não presenciais para todo o estado, acarretando assim a não implementação do DCRR. Ressaltando que o período pandêmico se estendeu entre os anos de 2020 e 2021. Por conseguinte, a implementação do DCRR, só pôde ser iniciada durante o ano de 2022, objetivando capacitar os professores da Educação básica da rede estadual e municipais para a atuação pedagógica no planejamento e avaliação à luz do DCRR-EI/EF.

#### ***4. A formação continuada para professores da educação infantil em normandia-RR***

No município de Normandia ocorreram nos dias 07 e 08 de abril de 2022, ocorreu a primeira etapa de implementação do DCRR, com a formação continuada para os professores. O município foi criado, pela Lei Federal nº 7.009, de 01 de julho de 1982, a partir do desmembramento do município de Boa Vista – Roraima. De acordo com o IBGE 2021, sua população estimada é de 11.772 pessoas. A distância entre as cidades de Boa Vista e Normandia é de 186 km. Tem a segunda maior população de indígenas em Roraima, proporcional à população. Seu nome é uma homenagem à região da Normandia (na França), nome dado por Maurice Marcel Habert a seu sítio, que se tornou vila, cidade e em seguida sede do município.

A prática educativa do professor, deve estar direcionada aos processos metodológicos desenvolvidos no ensino, no qual a finalidade seja técnico-pedagógico, de levar o aluno ao seu desenvolvimento integral, independentemente da idade ou etapa educativa. Assim, relacionando a formação com a pesquisa da implementação do documento curricular de Roraima-DCRR, consideramos como necessário, em razão do atendimento do objetivo de averiguar o resultado da formação continuada desenvolvida para os professores da Educação Infantil no município de Normandia-RR.

É importante afirmar que no desenvolvimento da implantação do DCRR houve o regime de colaboração, do governo do Estado de Roraima, por meio da Secretaria de Estado de Educação e Desporto – SEED, com alguns dos municípios de Roraima que aderiram a adesão na implementação do documento. O município de Normandia foi o primeiro a ser atendido no ano de 2022. A formação que se deu no formato de oficina, incluiu a etapa

Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Objetivou capacitar para construção do planejamento das aulas, a partir das orientações que compõem o Documento Curricular de Roraima – DCRR.

O levantamento feito para a formação da implementação do DCRR, no município de Normandia, teve a participação de professores da sede da região, das comunidades indígenas Raposa e Baixo Cotingo, em um total de vinte escolas, havendo um total de 345 professores inscritos. Considerando o número de inscritos, podemos destacar que 109 professores eram da Educação Infantil.

O planejamento da capacitação da formação do DCRR, aconteceu por meio de oficinas fundamentadas nas práticas das metodologias ativas, em que todas as atividades planejadas foram pensadas na interação e no diálogo das práticas individuais e coletivas.

Com as atividades desenvolvidas no primeiro encontro formativo para a implementação do Documento Curricular de Roraima-DCRR, no município de Normandia, teve a abertura (manhã, na quadra poliesportiva) – solenidade de abertura com a presença de várias autoridades das Secretarias Estadual e Municipal de Educação. Seguindo o evento à tarde, no mesmo espaço, houve a explanação dos principais conceitos que envolvem a Educação Infantil abordados no DCRR, realizada pela professora formadora do CEFORR: “O DCRR da Educação Infantil: princípios dos direitos de aprendizagens; o organizador curricular; os campos de experiências e o planejamento”.

No desenvolvimento da segunda atividade, realizada com os professores da Educação Infantil, estes serão identificados com os códigos P1, P2, P3 e os da sequência, onde utilizou-se painéis interativos feitos com questões prévias, de modo que os mesmos pudessem descrever seus conhecimentos em relação ao DCRR, e das questões debatidas que relatassem de forma escrita e aberta para exposição oral. A partir dos resultados das abordagens, apresentou-se as falas dos professores mais significativas para esse estudo:

P1 – Na verdade, ainda estou começando a conhecer este documento, pois é a primeira vez que trabalho com as crianças na educação infantil.

P2 – É documento escrito ou melhor é um currículo que é trabalhado na realidade do aluno.

P3 – O documento curricular de Roraima, foi construído para direcionar o currículo a ser ministrado em todas as escolas, tendo como direitos de aprendizagem e garantia da formação, incluindo os 2 eixos es-

truturantes, os 6 direitos de aprendizagem e os 5 campos de experiências na educação infantil.

A partir das falas foi possível constatar que para a maioria dos professores, esse momento de formação continuada era a primeira que eles participavam sobre a temática e percebiam a necessidade de terem mais formações, de maneira que consistissem em obter amplos conhecimentos e direcionar suas práticas voltadas às mudanças propostas no DCCR, possibilitando assim, consolidar suas práticas educativas. Conforme o Documento Curricular de Roraima (RORAIMA, 2021, p. 18), “deve ser norteado por princípios filosóficos, sociológicos e pedagógicos que atendam às necessidades e peculiaridades dos sujeitos que se pretende formar no âmbito da educação básica”. Logo, pode-se afirmar que muitas formações partem da suposição que o professor é considerado uma folha em branco, porém o desenvolvimento de práticas diversificadas e coerentes com sua realidade demonstram que esse professor aprende a partir de suas próprias experiências e na relação com o outro e no próprio ambiente educacional.

Ainda em relação aos posicionamentos apontados anteriormente, notamos que os professores visam direcionar suas concepções ao currículo voltados a realidade da criança, o que se entende nesse currículo citado, é como um texto que abrange desde os planos de aula que o professor elabora até os documentos curriculares de um sistema de ensino reflitam a visão dos educadores e da comunidade escolar sobre os mais diversos aspectos da educação. Nisso apontamos que o currículo é transformação, não no que se refere a mudar o sentido das coisas, mas de buscar novas alternativas, metas e conquistas. Nesse intuito, Moreira (2007) esclarece que:

[...] as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir. (MOREIRA, 2007, p. 18)

Nessa abordagem o autor enfatiza, que além de nortear as funções escolares, um dos principais objetivos do currículo é estar voltado a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos indivíduos envolvidos nesta ação. Ou seja, afirma-se que o currículo é o conjunto de experiências construídas e ofertadas no cotidiano dos ambientes educacionais, sempre em uma relação interativa envolvendo professores e educandos.

No segundo momento, acerca dos painéis interativos, ainda na atividade 2, foi colocada em discussão aos professores a abordagem de seus conhecimentos em relação aos Campos de Experiências, se tinham informações do que contemplavam e como poderiam serem desenvolvidas

com as crianças e versaram que:

P1 – São as experiências já vividas pelas crianças em casa e as experiências que as crianças irão aprender ou vivenciar na escola como: brincar, interagir, participar, explorar, expressar e conhecer.

P2 – Professora preciso aprender mais um pouco sobre esse tema, pois nunca tive um debate sobre isso.

P3 – Professora eu, como sou novata tenho dúvida, não tenho muito conhecimento; campos de experiências e os objetivos de aprendizagem; tem diferença sim, experiências é do professor e aprendizagem é dos alunos.

As falas dos professores participantes, nesse primeiro momento de formação para a implantação do DCRR denota a falta de informações, mas uma grande abertura para aquisição de novos conhecimentos. No entanto, é fundamental que os gestores das escolas municipais se envolvam em encontros pedagógicos para pôr em prática a socialização do que refere a nova proposta do documento. Para tanto, trabalhar com os campos de experiência na Educação Infantil, o professor precisa compreender que esse conhecimento se refere às principais experiências que as crianças necessitam ter de acordo sua faixa etária, podendo aprender a se desenvolver de maneira apropriada, ajudando-os a se integrem no ambiente social e escolar.

Nesse sentido, os professores deverão conhecer estes campos de experiência para saber utilizá-los, para que possam elaborar com a equipe escolar um currículo que garanta às crianças o desenvolvimento completo em relação ao que é propiciado pelas diretrizes estabelecidas na BNCC e no DCRR.

A Base Nacional Comum Curricular institui cinco Campos de Experiências em que se organizam no documento, sendo eles: “o eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e imagens; Escuta, fala, linguagem e pensamento; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2017, p. 25). Eles constituem uma organização curricular que apoia as situações e as experiências concretas da vida das crianças em seus saberes, tecendo conhecimentos que fazem parte de uma herança cultural. Ademais, destaca-se que o campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação” enfatiza os conhecimentos como a linguagem oral que desenvolvem as diferentes formas sociais de comunicação atuais na sociedade, como as falas, cantigas, brincadeiras de roda, jogos e etc.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998), prevê uma linguagem sistematizada e considerável no método de desenvolvimento da criança. Ele observa a educação infantil como um ambi-

ente amplo de experiências para trabalhar a linguagem de forma lógica, expandindo suas competências na construção de conhecimentos.

Assim, os campos de experiências destacam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver de 0 a 5 anos, buscando garantir os direitos de aprendizagem, destacando-os: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Ou seja, o conhecimento vem com a experiência que cada criança vai vivenciar no ambiente escolar e em interação com seus pares.

Em continuação com as atividades dos painéis interativos, os professores da educação infantil relataram seus conhecimentos sobre o tópico planejamento, onde descreveram que:

P1 – Planejamento é uma forma de se organizar, montar ou desenvolver uma atividade, podendo ser organizado em conjunto em um encontro pedagógico ou individual.

P2 – Planejamento é o plano diário que o professor tem que fazer para levar para a sala de aula, onde ele tem que planejar para dar uma boa aula.

P3 – Planejamento é um documento baseado no DCRR, com as estratégias e metodologias utilizadas pelo professor em um determinado tempo. Podendo ser: anual, mensal, semanal ou diário.

Percebemos nos direcionamentos dos professores a informação do conhecimento em relação ao planejamento como sendo fator essencial para que todos possam ter e conhecer, a fim de poderem direcionar com sucesso suas aulas. O planejamento é um importante instrumento para auxiliar o professor no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, pois possibilita organizar-se para ter maior êxito em sua prática.

Com isso para se ter um bom resultado no planejamento, é indispensável se ter claro os objetivos que se deseja alcançar. Nesse sentido, Vasconcellos (2006, p. 79) esclarece que “O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional”. Para isso, o planejamento estará sempre subordinado as alterações, a fim de torná-lo flexível.

O planejamento educacional serve para nortear e delimitar o que será aplicado durante as aulas do dia a dia e durante o ano, considerando a todos os integrantes da escola, seguindo as orientações das diretrizes da BNCC, designadas pelo MEC. Libâneo (1994), menciona o planejamento elaborado, alcançado e vivido no dia-dia, com a concretização de atividades previstas, e

beneficia o resgate dos princípios das técnicas pedagógicas de contínua ação-reflexão-ação. Logo, no direcionamento voltado a Educação Infantil o professor deverá encontrar soluções para obter avanços no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança, devendo ser uma atividade contínua.

No último painel interativo com os docentes desta formação, evidenciou-se a questão da avaliação, e sua importância no que consideravam ocorrendo:

P1 – Avaliar conforme o aprendizado dos alunos e o seu plano de desenvolvimento.

P2 – A avaliar é o meio de acompanhar o ensino, a aprendizagem e desempenho dos alunos diariamente e alcançar seus objetivos propostos no seu planejamento através também da observação.

P3 – Observar cada aluno de forma interativa através da participação de todos.

Mediante as falas dos professores sobre a avaliação, é perceptível que todos têm a certeza dessa necessidade, mas o importante é que diante desse entendimento na Educação Infantil a avaliação se dá para a aprendizagem e não da aprendizagem, ou seja, a avaliação nessa etapa de ensino manifesta-se nas concepções políticas pedagógicas educacionais, percorrendo por procedimentos que devem ser constantes. É essencial ter um direcionamento avaliativo para realizar um planejamento mediando experiências significativas.

Prontamente, a avaliação na Educação Infantil busca articular os conhecimentos do professor e a promoção do desenvolvimento integral da criança. Logo, Hoffmann (2012) expõe que a avaliação na educação infantil é, “um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando sempre, a melhoria do objeto avaliado” (HOFFMANN, 2012, p. 13).

Ao final da oficina os participantes responderam a uma avaliação, que muito contribuirá para futuras ações em relação a implementação do DCRR, e que irá se seguir em outros municípios do estado de Roraima, sendo que um total de 17 professores responderam. A primeira questão foi “Como você avalia a apresentação do DCRR?” Quatorze (14) deles responderam como ótima e três (3) como boa. Já quando a questão foi se “Os professores formadores atenderam os objetivos da formação?” As respostas foram: Quatorze (14) indicaram que os objetivos foram totalmente atingidos e somente três (3) apontaram que foram parcialmente atendidos.

Em continuidade, ao serem questionados sobre se “As dinâmicas organizadas no período de formação auxiliaram na compreensão do conteú-

do?” Quinze (15) responderam totalmente e dois parcialmente. Em se tratando dos conteúdos da formação, os participantes foram questionados se “Os conteúdos da formação atenderam suas expectativas para com o evento?” Dezesesseis (16) indicaram que totalmente e um (1) indicou parcialmente. Quanto a questão sobre “Como você avalia a formação da PRÓ-BNCC, realizadas nos dias 06 e 07/04/2022? Doze (12) indicaram como ótima, três (3) como boa e dois (2) não responderam. Quando foram solicitados para apontarem sugestões: Cinco (5) sugeriram que a formação acontecesse em um maior número de dias; quatro (4) colocaram que é necessário ter mais curso sobre o DCRR; três (3) participantes sugeriram cursos com dinâmicas para aprender melhor e um (1) indicou a necessidade de melhorar o local do evento.

Desse modo, percebemos a necessidade de avaliação no desenvolvimento da implementação do DCRR, tendo resultados positivos, havendo a participação integral de todos os professores envolvidos, demonstrando motivações em realizar um ensino diferenciado com turmas na Educação Infantil, e da reflexão do reconhecimento do que se faz necessário para o melhor desempenho no futuro da prática docente.

## **5. Considerações finais**

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise sobre a implementação do DCRR, que conduz dentre as etapas a educação infantil no estado de Roraima – Brasil, visando entender como se dá o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula do ensino infantil, tendo em vista as contribuições do DCRR/BNCC, além de entender a função do professor com relação às mudanças que indicam o aluno como protagonista do seu conhecimento.

Objetivo da oficina de formação foi analisar a formação continuada sobre a implementação do DCRR, da educação infantil, no município de Normandia. Houve o atendimento do objetivo da pesquisa, mas é relevante destacar que as atividades desenvolvidas sejam efetivadas com sucesso em sala de aula, é fundamental que os mesmos tenham acesso ao documento impresso para estudos e pesquisas como subsídio na organização de suas rotinas e planejamentos. Pois, mesmo repassando o material em mídia, percebeu-se que muitos professores não possuem materiais tecnológicos para terem acesso as investigações e materiais indicados para estudos, implicando numa formação recebida, mas que poderá não se ter bons êxitos.

A aplicação dos documentos curriculares utilizados, mostraram que o ensino infantil deve ser planejado e organizado tendo em vista as necessida-

des das crianças. O ambiente deve ser condizente com o perfil da criança, visando um espaço favorável onde possam dialogar, interagir, brincar, conviver, correr, investigar, e que entre outras situações possibilitem o conhecimento de uma aprendizagem significativa.

Quanto aos resultados obtidos nas oficinas da formação da implantação do DCRR, notou-se a participação da maioria dos professores nesta etapa de formação continuada para a educação infantil, com a troca de experiências positivas e apresentações de resultados por meio das atividades práticas, bem como proporcionando novas possibilidades de ensino.

Dessa forma, os professores do Estado de Roraima deverão participar das formações continuadas em relação aos DCRR, para fortalecer suas informações, e assim compreender as mudanças propostas e o seu papel no sistema educacional. Além disso, a projeção na formulação de currículos alinhados ao DCRR/BNCC, reforça as propostas pedagógicas e o planejamento de trabalho dos estabelecimentos de ensino que ficarão, mas claros e objetivos. Porém, os municípios que já possuem currículo próprio deverão (re)elaborá-los para que estejam correspondentes ao DCRR, garantindo aprendizagens essenciais expressas no documento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, Maria Cecília; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdez. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. *Revista HistedBR on-line*, n. 42, p. 94-112, Campinas, jun. 2011.

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

BRASIL, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília-DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. MEC/SEF. *Referenciais para a Formação de Professores*. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>. Acesso em 31 maio 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2000.

bro de 2009. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18, 2009.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Brasília-DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato\\_2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 20/05/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Conselho Nacional de Educação Parecer CNE/CP Nº: 5/2020*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 16 de junho de 2022.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 2012. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). V 4.6.26 (30 de agosto de 2017). Acesso em 14 julho de 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. *Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. In: \_\_\_\_; CANDAU, V.M. *Organização do documento* Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, Vera Barros. *O brincar e o ingresso no tempo histórico e cultural*. In: OLIVEIRA, V.B. (Org.). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. 9 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 12. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção educação contemporânea)

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo*. São Paulo: Libertad, 2006.

Outras fontes:

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2010. Roraima: IBGE, 2020.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. Documento Curricular de Roraima (DCRR): Base Nacional Comum Curricular / Estado de Roraima, Secretaria de Estado da Educação e Desporto. 3. Versão. Boa Vista, 2021.

**LINGUAGEM E DISCURSO:  
RELAÇÕES AFETIVAS INTER-RACIAIS  
EM NOVELAS DE ÉPOCA DO SÉCULO XX**

*Pedro Lucas Pereira da Silva (ENSV)*

[plsilva0212@gmail.com](mailto:plsilva0212@gmail.com)

*Francisca Ramos-Lopes (UERN)*

[franciscaramos@uern.br](mailto:franciscaramos@uern.br)

**RESUMO**

Nesta comunicação, partimos da compreensão da linguagem em uma perspectiva histórica e social. Nela, os sujeitos realizam atividades que envolvem meio social, considerando-se o contexto de uso. Investigamos as posições linguísticas discursivas de personagens de novelas de época (século XX) acerca das relações afetivas inter-raciais, problematizando a relação de sentido entre discursos de personagens negros e brancos. Teoricamente, centra-se nos estudos discursivos foucaultianos (1970; 1969); no conceito de silenciamento (ORLANDI, 2007); na diversidade, nas práticas racistas (AKOTIRENE, 2018; ALMEIDA, 2018; MUNANGA 1999) e nas relações afetivas inter-raciais (MOUTINHO, 2004; PACHECO 2006). Metodologicamente, a pesquisa perpassa pelos estudos discursivos foucaultianos, com foco na leitura e na interpretação das subjetividades. Além de crenças, atitudes, representações e opiniões que discursivamente atravessam acontecimentos inerentes a determinados grupos sociais. Analisaremos fatores sociais nos quais o envolvimento do ser humano é indispensável para a construção do saber. O que caracteriza essa abordagem de pesquisa como qualitativa-interpretativista (MOITA-LOPES, 1994; 2006). Os resultados evidenciam que nas práticas linguísticas discursivas, o racismo apresenta variadas facetas, dentre elas, ações que, nas relações afetivas inter-raciais, sinalizam a não aceitação familiar; ideologias depreciativas vinculadas à escravização dos povos africanos e indicações de um “*apartheid*” afetivo brasileiro. No geral, as relações de sentido constituídas entre a linguagem e o discurso estão intermediadas por relações de poder, não ditas e interdições.

**Palavras-chave:**

Discurso. Práticas racistas. Relações inter-raciais.

**ABSTRACT**

In this communication, we start from understanding language from a historical and social perspective. In it, subjects carry out activities that involve the social environment, considering the context of use. We investigated the discursive linguistic positions of characters in period soap operas (20th century) regarding interracial affective relationships, problematizing the relationship of meaning between the speeches of black and white characters. Theoretically, it focuses on Foucauldian discursive studies (1970; 1969); in the concept of silencing (ORLANDI, 2007); in diversity, in racist practices (AKOTIRENE, 2018; ALMEIDA, 2018; MUNANGA 1999) and in interracial affective relationships (MOUTINHO, 2004; PACHECO 2006). Methodologically, the research permeates Foucauldian discursive studies, focusing on the reading and interpretation of subjectivities. In addition to beliefs, attitudes, representations and opinions that discursively cross events inherent to certain social groups. We will analyze social factors in which human involvement is essential for the construction of knowledge. What

characterizes this research approach as qualitative-interpretivist (MOITA-LOPES, 1994; 2006). The results show that in discursive linguistic practices, racism presents various facets, among them, actions that, in interracial affective relationships, signal family non-acceptance; derogatory ideologies linked to the enslavement of African peoples and indications of a Brazilian affective “apartheid”. In general, the relations of meaning constituted between language and discourse are mediated by relations of power, unsaid and interdictions.

**Keywords:**

**Speech. Interracial relationships. Racist practices.**

### *1. Considerações iniciais*

A proposta de estudo intitulada “Linguagem e discurso: relações afetivas inter-raciais em novelas de época do século XX” objetiva analisar discursos “fictícios” (novelas do século XX) acerca da temática das relações afetivas entre pessoas negras e brancas. A proposta norteia-se do ponto de vista que em um país no qual a composição social está ligada à diversidade, os estudos das relações afetivas étnico-raciais se mostram de grande valia, visto que, a miscigenação é um dos fatores que proporcionou a pluralidade de “cores” e as hierarquias de poder.

Esta pesquisa está inserida no campo da Linguística Aplicada (LA), aborda a temática da diversidade, principalmente no que concerne a linguagem, produção de sentido, relações de poder e negritude. Perante esta análise, utilizamos os estudos discursivos foucaultianos para definir o nosso objeto de estudo. Vale ressaltar que, o discurso sob a ótica foucaultiana não é somente um mecanismo para expressar a luta de um povo, mas também, um objeto de desejo e poder, com força de manipulação (Cf. FOUCAULT, 1970). Isso quer dizer que o discurso não é somente um mecanismo para analisar a sociedade, mas também, um objeto a ser analisado.

Situada no campo da LA e aplicando os estudos foucaultianos sobre discurso, a pesquisa ampara-se da metodologia qualitativa-interpretivista com base em Moita Lopes (1994; 2006), que discute a importância dessa espécie de método para o campo das ciências sociais e conseqüentemente as de origem linguística. Pois, as pesquisas de cunho qualitativo buscam trabalhar com um ponto de vista humano (sem ter a relação de quantidade) atrelado ao conceito do “interpretivista” que argumenta: produção de conhecimento humano deve ser analisada e interpretada por também seres humanos. Dessa forma, o nosso objeto se encaixa perfeitamente nesse conceito, pois, buscamos analisar discursos fictício em novelas de época o que cabe uma perspectiva humana e social.

A pesquisa trabalha com a temática da sexualidade, na qual destacamos o estudo sobre discurso e sexualidade com base em Foucault (1970, p. 9): “as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política: como se o discurso, longe de ser elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma”, sendo assim, a abordagem Foucaultiana ajuda na promoção de uma análise profunda fidedigna.

Nesse rol, a relação do nosso objeto com a sexualidade, que por sua vez se “desarma” nas produções discursivas é indispensável. Trabalhar com a análise do discurso, em específico a foucaultiana, possibilita-nos traçar caminhos nos quais podemos problematizar o nosso objeto, observando como determinados enunciados produzem sentidos, sejam distintos ou semelhantes. Intersectar as temáticas, discurso (elemento linguístico de poder) e sexualidade (objeto de desejo e dominação) traz para a pesquisa uma linha tênue na qual possamos analisar os fenômenos em seu entorno, pois mesmo a sexualidade sendo visto socialmente como objeto de tabu, ela não se cala nas produções discursivas seja literalmente ou nas entrelinhas dos enunciados.

Observando este contexto, em que a sexualidade faz parte da formação do contexto nacional – implicando no processo de miscigenação que aconteceu no Brasil – podemos pressupor que as relações afetivas inter-raciais são de extrema importância para o contexto sociocultural do Brasil, uma vez que foram elas as principais causadoras da pluralidade de “cores” da nação. Nesse sentido, Moutinho (2004, p. 51) fala que “no Brasil, a prática sexual entre “raças” distintas e a miscigenação são tidas como atributos definidores da civilização brasileira”, ou seja, são as relações inter-raciais que definem o contexto populacional do país.

Ao falar sobre relações afetivas entre pessoas negras e brancas, o racismo é uma das temáticas indispensáveis nessa análise, pois, as práticas racistas se tornam recorrentes em contextos nos quais essas relações acontecem. Dessa forma, mostrando-se como um dos maiores impedimentos deste tipo de relação inter-racial, uma vez que o sujeito negro até serve para manter uma relação de proximidade com o branco, no entanto, quando esse tipo de proximidade se enquadra em contextos afetivos e matrimoniais, o negro passa a ser “inadequado” para o convívio, Munanga (1999).

O racismo faz parte da estrutura social do Brasil - uma estrutura que deprecia o negro, colocando-o como inferior - encontrando-se na prole da sociedade, é impossível tratar de relações afetivas entre negros e brancos sem relacionar a esta temática. O racismo como um tipo de discriminação sistematizada, que concede e retira privilégios, pautando-se em traços fenó-

tipos como: cor de pele, formato do nariz, orelhas e pela textura do cabelo. Atingindo a diversas vertentes da sociedade, uma delas, a afetiva. Visto isso, adentramos a essa temática, uma vez que é um assunto de pauta nacional, que se intersecciona a temática das relações afetivas inter-raciais, mostrando um paralelo no qual os conteúdos se cruzam, formando novas “avenidas identitárias” (Cf. AKOTIRENE, 2018), novas representatividades.

Doravante o que já foi supracitado, o trabalho aqui realizado traz uma visão interseccional – juntando sexualidade, racismo e discurso – que tem como foco centrar-se em um contexto no qual os objetos de estudo tornam-se “um”, trazendo em seu contexto mais de uma representatividade, entrelaçando identidades, formulando assim novas avenidas identitárias (Cf. AKOTIRENE, 2018).

Situada parte das temáticas que envolvem o estudo, centramo-nos na discussão sobre as relações afetivas inter-raciais, uma vez que são elas, o foco do nosso estudo. Esse tipo de relação, traz à tona um contexto diverso, seja na própria pesquisa – juntando racismo e sexualidade – ou até mesmo no contexto sociocultural do país, que foi criado com a miscigenação de diferentes povos (portugueses, africanos escravizados e indígenas), ou seja, o fruto dessas relações afetivas é o Brasil e sua pluralidade.

Mesmo afirmando que as relações afetivas são a base da diversidade de “cores” do nosso país, elas ainda são fruto de muito preconceito, pois, como fala Munanga (1999) o negro até serve para convivência em sociedade, mas quando se fala de relações afetivas, o sujeito negro deixa de ser “apto” para essa vivência.

Um das motivações para trabalhar essa temática está vinculada a minha identidade como negro, brasileiro, que participa diariamente da luta antirracista, e com este estudo objetiva desmistificar pensamentos depreciativos, que colocam o sujeito negro como inferior socialmente. Essa temática adentra o meu lugar de fala o que pode ou não proporcionar um ponto de vista diferente sobre o objeto, pois “o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas” (RIBEIRO, 2020. p. 69).

O Estudo mostra-se relevante acadêmica e socialmente, por trazer para discussão uma temática social de extrema importância para a formulação do contexto sociocultural nacional tendo em vista sua perspectiva inclusiva, contra o preconceito racial (racismo). O estudo mostra a importância para a reflexão e a desconstrução de um racismo “enraizado” que se encontra na prole da sociedade, cresce com ela, muda de forma, mas continua sendo caracterizada como um preconceito que tira direitos do povo e privilegia

outro. Para isso, serão utilizados estudos foucaultianos (1970, 1969/2020) sobre discurso, saber, relações de poder, enunciado e interdição. Sobre racismo, empregaremos Almeida (2018). Acerca de lugar de fala, empregaremos Ribeiro (2020). Sobre mestiçagem, usaremos Munanga, (1999).

No que concerne às relações afetivas interracialis aplicaremos os conceitos de Moutinho (2004) e Pacheco (2006) e, como se trata de uma pesquisa que interliga a temática da sexualidade, da afetividade, do racismo, empregaremos os conceitos de Akotirene (2018) sobre interseccionalidade. A pesquisa está organizada em seis capítulos. No primeiro, apresenta-se as considerações iniciais. O segundo e o terceiro são referentes a abordagem teórica. Neles, discute-se sobre as práticas discursivas e o racismo e as relações inter-raciais no contexto sociocultural do Brasil. No quarto, o foco é na abordagem metodológica da pesquisa. O quinto traz a discussão dos dados, sob o título de: *Novelas de época: racismo, afetividade e produção de sentidos*. Em seguida, as considerações finais, onde sintetizamos os achados da pesquisa e uma proposta de continuidade.

## ***2. Novelas de época: afetividade racismo e produção de sentidos nos discursos***

O estudo situa-se na relação entre raça e sexualidade, pois o tema está cada vez mais intrínseca no contexto sociocultural brasileiro uma vez que essa ligação foi o que movimentou a miscigenação da nação, deixando em nosso país essa pluralidade de cores a qual nos encontramos. O racismo, um preconceito produzido com base em traços fenótipos (cor, cabelo, nariz), junta-se a sexualidade e aponta o nosso foco por se tratar de uma temática transversal a construção do social brasileiro.

Objetivamos destacar como os personagens de novelas de época se posicionam discursivamente acerca das relações afetivas inter-raciais. A discussão perpassa o consenso de que o sujeito pós-moderno está em constante mutação identitária, vinculando isso as produções discursivas e sua posição sobre relações afetivas entre negros e brancos.

Ao iniciar a análise, observamos que grande dos negros referenciados nas novelas, exerciam funções de subalternidade, empregados a um contexto socialmente inferior, diante disso Almeida (2018) fala:

Após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se convencendo de que mulheres negras têm uma vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, meticolosos e racionais em suas ações. (ALMEIDA, 2018, p. 51)

Ou seja, nessas retratações feitas nas novelas acerca do sujeito negro a inferiorização é nítida uma vez que os papéis que eles exercem são de subalternidade e até mesmo de servidão – quando não são retratados como pessoas movidas pelo sexo – construindo um cenário no qual o sujeito de “cor” é inferior intelectualmente e socialmente.

Para promover esta discursão, utilizamos de oito discursos retirados de três novelas do século XX nos quais a temática principal é sobre a afetividade entre pessoas negras e brancas. É válido ressaltar que esses discursos não tinham como prerequisite ser produzidos por pessoas negras e sim sobre relações em que tenham pessoas negras e brancas.

As produções analisadas pertencem as novelas “Corpo a corpo” (1984; 1985) escrita por Gilberto Braga; “A próxima vítima” (1995) de Silvio Abreu e “Gabriela” 40 (1975) por Walter George Durst. Essas produções estão atravessadas por temáticas como: racismo, sexualidade e relações afetivas.

### ***2.1. Afetividade e racismo: a cor e fenótipo como impedimento***

Neste item, problematizamos a cor e fenótipo como objeto de “impedimento” ao se falar de relações afetivas entre negros e brancos. Esse tipo de relação mostra-se “conflituosa”, uma vez que o racismo paira sobre a mesma, fazendo com que se construa dificuldades para o seu desenrolar. O racismo como uma espécie de discriminação baseada em “cor” e traços fenotípicos faz com que o negro seja colocado socialmente como “raça” inferior retirando direitos básicos com o da convivência harmoniosa em sociedade (ALMEIDA, 2018).

O tipo de impedimento que usa o racismo como arma é diversas vezes evidenciado nas falas dos personagens nos quais os traços fenotípicos dos sujeitos são colocados em evidência em um local de desprestígio. Podemos observar isso na fala da personagem “Lucia”, da novela “Corpo a corpo” (1984), escrita por Gilberto Braga:

[...] Lucia: quem é a namorada do Claudio? Lucia: você deve tá fazendo alguma confusão, Sonia Rangel é aquela crioula horrorosa fofoqueira que... Christina: ela não é nem horrorosa nem fofoqueira e você tem que se acostumar com isso Lucia: ele não pode se apaixonar por uma macaca Christina: você não fala assim porque eu já falei que eu não gosto Lucia: você já viu o nariz dela? Christina: sim, e daí? (GILBERTO BRAGA, 1984)

O contexto da cena se passa em uma conversa entre amigas (Lucia e Christina) na qual é posta em discussão o relacionamento amoroso do enteado (Claudio) de uma das personagens (Lucia). A personagem (Lucia) usa de

artifícios e termos racistas para se referenciar a outra personagem (Sonia Rangel) colocando isso como uma espécie de impedimento para o percorrer do relacionamento entre o casal. Aceitação da família é um dos principais impedimentos uma vez que as famílias constituídas de pessoas brancas correm o “risco” de descendentes negros (Cf. MOUTINHO, 2004).

Obviamente que o discurso aqui analisado é de caráter extremante racista sendo explícito a negação da relação afetiva do casal inter-racial, e ao se aprofundar nesta perspectiva, são observados alguns implícitos que revelam a relação de desprestígio sobre a “cor” e os fenótipos do povo negro, que neste enunciado são relacionados a algo feio, 41 fora dos padrões de beleza, pois “a telenovela cria um padrão para os negros” no qual os traços que caracterizam o fenótipo é algo fora dos padrões impostos pela sociedade (Cf. SANTOS, p. 2004). Isso pode ser visto na construção discursiva ainda na novela “corpo a corpo”:

[...] Lucia: aquele cabelo de pico Christina: sim, é o cabelo da raça dela, o que você tem a ver com isso. Pra namorar o Claudio, agora, tem que fazer uma operação Michael Jackson é? Lucia: você me pergunta o que eu tenho a ver com isso, eu simplesmente não acredito, ou você ou ele estão me enganando, estão inventando isso pra me enlouquecer [...] agora se for verdade, ela tá brincando com fogo, porque nem eu mesmo sei do que seria capaz, e eu boto essa mulher no tronco, dou um jeito de botar essa mulher no tronco. Christina: para de falar maluquice Lucia, nós estamos há 15 anos da virada do século Lucia: com virada do século ou sem virada do século você vai ver do que sou capaz. (GILBERTO BRAGA, 1984)

Foucault (1969, p. 26) ressalta que “O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta.”, isso quer dizer que a relação entre o que foi produzido e o meio é inegável, argumento que podemos utilizar para dizer que esse enunciado traz diversos subentendidos, como a alusão/crítica feita ao cantor “Michael Jackson” é seu processo de branqueamento uma vez que o mesmo muda seus traços fenótipos em busca de uma aceitação, algo que pode ser entendido na narrativa que para a mulher ter uma relação com o familiar da personagem (Sonia) tem que ser necessariamente branco. Isso coloca em pauta até mesmo o conceito de racismo no Brasil que está vinculado a “cor” e pele e não a hereditariedade (Cf. ALMEIDA, 2018).

Também, observamos o relutante uso dos traços fenotípicos da mulher negra usados e referenciados como algo ruim, transformados em motivos para questionar o relacionamento amoroso entre um homem branco e uma mulher negra. Seguidos por enunciados que indicam a negação de Lúcia pois não acredita que um sujeito branco possa gostar de uma mulher negra. Concomitante a isso, Kilomba (2019, p. 34) afirma que, “no racismo, a negação é usada para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão social”, tor-

nando essa negação feita pela personagem como uma maneira de “justificar” o injustificável, que é racismo por ela produzido.

Moutinho (2004) comenta que na maioria dos casos, o primeiro aspecto a ser observado para iniciar um tipo de relação afetiva é a cor, unindo o preto ao que é desfavorável e o branco aquilo que é adequado/correto e, dentro dos padrões sociais, 42 mostrando uma espécie de privilégio no que concerne a disputa matrimonial. Também podemos observar no discurso uma espécie de alusão história ao processo de escravidão, na qual Lucia, a autora da fala, relata uma espécie de castigo feito contra o negro. Essa alusão explícita, discursivamente, pode representar a intenção do autor da novela em mostrar que ainda existem marcas que a escravidão deixou no Brasil, dentre elas o racismo (Cf. NASCIMENTO, 2016).

Logo, constatamos que os personagens envolvidos nos discursos se mostram contra a relação afetiva inter-racial entre negros e brancos uma vez que usa de práticas racistas para evidenciar o fato. As narrativas também direcionam a pensar que a família é uma instituição que fortemente opera sobre essas relações uma vez que para serem consolidadas necessitam do apoio familiar, algo que não acontece em relações entre negros e brancos (Cf. MOUTINHO, 2004).

## ***2.2. Relações de poder, máscaras, silenciamentos e exclusão: a voz do povo negro***

No decorrer da produção deste item, discuto acerca das máscaras e silenciamentos que o povo negro sofreu e sobre no Brasil. Essa prática de silenciamento está expressivamente vinculada ao conceito de poder e exclusão uma vez que são esses os grandes causadores desse silenciamento (Cf. FOUCAULT, 1969). No discurso produzido na novela “Gabriela” (1975), que tem como autor Walter George Durst, a personagem intitulado “Tonico” (Branco) produz o seguinte discurso acarretado por tentativas não consumadas de uma aproximação íntima para com a personagem “Diesalina” (negra):

[...] Tonico: Diesalina, alguém já te disse que você é muito bonita? Eu espero que ninguém tenha dito que eu seja o primeiro e por favor esqueça essa história de patrão.

A cena tem como acontecimento a sua volta uma aproximação íntima de dois personagens: um homem branco e uma mulher negra. Neste caso, o homem representa a figura do poder, no qual usa do mesmo para fazer com que a mulher tenha um tipo de relação com ele, o que “concerne, sem dúvidas, à parte do discurso que põe em jogo o poder e o desejo” (Cf. FOUCAULT, 1970, p. 21).

Importante destacar o poder do sujeito branco para com o sujeito negro que nesse caso é uma mulher. Esse poder é exposto ao evidenciar que o homem branco é patrão da mulher negra e não só isso, mas essa relação de poder se estende até as práticas discursivas, uma vez que a mulher preta simplesmente perde seu poder de enunciação, ela é silenciada e submetida a uma posição de inferior (Cf. FOUCAULT, 1970).

Essa relação de poder e desejo é empregada ao contexto das relações afetivas uma vez que o homem branco aparece como dominante e mulher negra como submissa. Foucault (1996) pronuncia que o discurso é controlado e selecionado por um grupo e procedimentos, e ao mesmo tempo é excluído. Essa perspectiva se enquadra ao discurso analisado, uma vez que a mulher negra é silenciada, ela simplesmente não produz discurso em momento algum da cena (e pouquíssimas vezes na novela). Ela fica submissa ao discurso do homem branco. Sobre silenciamento podemos inferir:

Silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é “fundante. (ORLANDI, 2007, p. 14)

Nesse sentido, o silêncio é fundante e indica que em meio a outros discursos o silêncio produz algo, materializa um sentido diferente do que está dito. Perante essa afirmativa é válido ressaltar que a produção aqui analisada trabalha com essa espécie de silenciamento que pode produzir um sentido defere-te ao exposto. Como diz Foucault (1996), os acontecimentos que circulam o discurso mostram a real face do que está sendo dito e o discurso promovido por “Tonico” mostra a não representação e voz faz mulher negra na época.

Podemos analisar também a relação de desejo intercalado no discurso, que infere uma relação entre dois seres libidinosos. Porém, o contexto da obra mostra a personagem “Tonico” como um homem casado, que objetiva ter um relacionamento físico não matrimonial, com sua empregada (Diessalina). Podemos associar isso ao estigma da prostituição da mulher negra, que é vista com potencial sexual, mas não matrimonial (Cf. MOUTINHO, 2004).

Na novela “A próxima vítima” (1995) escrita por Silvio de Abreu, um personagem “branco” de nome “Sergio” promove um discurso de teor racista para uma família de negros:

[...] Sergio: Eu estou dizendo uma coisa muito lógica e de muito bom senso. É que para evitar amolações, constrangimentos desnecessários, brancos devem viver perto de brancos e os negros devem viver perto dos seus irmãos de cor.

O discurso de “Sergio” faz uma relação com o trecho anteriormente analisado ao falar de silenciamentos e exclusão. No entanto esse trabalha de

maneira diferente, aqui a personagem produz um discurso que infere que o sujeito negro deve viver longe do sujeito branco, excluído da sociedade. Ele tenta naturalizar isso ao falar que esse tipo de coisa feita com objetivo de evitar “amolações” (problemas, confusões, intrigas).

Importante ressaltar que a personagem busca naturalizar essa fala, dizendo que é algo de “bom senso” e coerente, isso só mostra o quando a ideia de separação e exclusão está enraizada ou como diz Almeida (2018) é estrutural. A perspectiva da personagem passa por uma ideologia que os negros devem viver excluído da sociedade, convivendo apenas com pessoas da mesma cor de seu grupo étnico, uma ideologia racista sob um ideal de branquitude (Cf. MOUTINHO, 2004).

Logo, os discursos de Tônico e Sérgio são reveladores de práticas de exclusão e silenciamento. Mesmo que de maneiras diferentes, ambos têm um ponto em comum que é o racismo. O de Sérgio procura excluir o povo negro da convivência em sociedade, o de Tônico, de maneira velada, sexualiza a mulher negra e a nega o processo de matrimônio, colaborando assim para “a solidão da mulher negra” (MOUTINHO, 2004).

### ***2.3. O preconceito silencioso ou a máscara do preconceito***

A partir das construções discursivas dos personagens foi observada uma ideia de exclusão no enunciado promovido na novela “a próxima vítima” (1995) escrita por Silvio de Abreu, em que um personagem “branco” de nome “Sérgio” promove discursos de teor racista para uma família de pessoas negras:

[...] Sérgio: mas como é que eu, como qualquer outro brasileiro da gema pode ser racista dona Fatima, olha, este país foi feito com a luta e o sangue de vocês. o Brasil tem uma dívida enorme com os escravos, este trabalho dá o café, a cana de açúcar, o ouro de minas, isso tudo seria impossível sem a contribuição do trabalho escravo, sem falar da contribuição para os esportes e para vários setores da cultura a música como exemplo, olha a bisavó da minha esposa parece que era descendente de negros também.

O racismo no discurso da personagem “Sérgio” é explícito e tem o objetivo de mostrar ao leitor/telespectador a relutância em dizer que no Brasil não existe racismo. Discurso promovido para negar que em um país tão miscigenado ainda exista preconceito com base em cor e raça (Cf. MOUTINHO, 2004). No entanto, a personagem se coloca em um lugar que admite existir Racismo no Brasil, mas nega cometer o ato, ou como diz Munanga (1999) que o Brasil tem uma perspectiva de que “os racistas são os outros”.

A personagem produz um discurso destacando o quanto o negro foi importante para a construção da nação. Utiliza de artifícios pautados no pro-

cesso de escravidão que houve no Brasil. O termo escravo, ao invés de escravizados, remete a ideia de que os negros eram um povo feito para ser escravo. Isto difere da realidade – um povo que sofreu sendo judiados, açoiados, estuprados e por fim escravizados – o povo negro não nasceu escravo foi submetido a isso (Cf. NASCIMENTO, 2016).

Não só isso, mas também, entende-se que a personagem tem uma construção ideológica de que o processo de escravidão foi algo necessário e até mesmo bom para o país, pois, tenta argumentar que foi de grande valia para a construção econômica da nação. Concomitantemente, ao falar da contribuição do povo negro para áreas como a música e esportes, Sergio diz: “o Brasil tem uma dívida enorme com os escravos, este trabalho do café, da cana de açúcar, do ouro de minas, isso tudo seria impossível sem a contribuição do trabalho escravo, sem falar da contribuição para os esportes e para vários setores da cultura a música como exemplo”. Esse trecho subentende o estereótipo no qual diz que o negro só tem destaque ao se falar de esportes – desempenho físico – e na música, subentendendo que o negro é incapaz de transcender/ascender por meio de feitos intelectuais.

Por fim, a personagem produz uma relação de sentido ao dizer: “olha a bisavó da minha esposa parece que era descendente de negros também” com o objetivo de argumentar não ser racista por ter descendentes de negros em sua família. No entanto, o processo de racismo no Brasil tem como foco a cor e traços fenotípicos, não a descendência. O que quebra o argumento da personagem que diz não ser racista por ter parentesco com o povo negro (Cf. DJAMILA, 2019). Ou seja, o racismo é estrutural, pois está impregnado na construção da sociedade. Dizer, que não se é racista, amparado na ideia de parentesco, é contrapor o conceito de que o racismo se baseia em fenótipo. A mesma personagem (Sergio) da novela “a próxima vítima” produz o seguinte discurso:

[...] Sergio: puro bom senso seu Sidnei eu já disse, o senhor compreende a mentalidade dessa gente, dessa pessoas que estão comprando apartamentos deste padrão naquele bairro, é uma classe média ascendente gente que está saindo de bairros mais simples, e que assim, gostaria de ter a impressão de que vai conviver com pessoas de classe mais alta, e a sua família poderia ser alvo de uma discriminação, de um pequeno preconceito, um pequeno terrorismo, assim como esvaziamento de pneus, lixo jogado na porta.

O enunciado aborda uma cena na qual Sergio (branco) está a conversar com Sidnei (preto) com o objetivo de comprar o imóvel do mesmo, sob ordens do condomínio. O discurso se enquadra em um contexto no qual subentende-se que deve haver uma separação de convívio entre pessoas brancas e negras, uma espécie de apartheid brasileiro no qual é negada a convivência entre pessoas que pertencem a grupos étnicos raciais diferentes.

O trecho inicia abordando uma negociação de separação e negação, no qual os novos inquilinos (brancos) querem viver longe de pessoas pretas com a desculpa de que gostariam “de ter a impressão de que vai conviver com pessoas de classe mais alta”. Esta fala remete a ideia que os negros não podem ascender socialmente e que, mesmo ascendendo, a cor vai formular um estereótipo de que o mesmo não pertence àquele determinado ambiente (Cf. ALMEIDA, 2018).

Este discurso revela uma ideia de exclusão, subentendendo que os negros e os brancos devem viver em ambientes distintos. É sabido que nas exclusões, os corpos negros são sempre os interditados, posto que é o negro quem fica a margem e precisa, em diversas ocasiões sair do mundo em que convive. Munanga (1999, p. 36) comenta: “Essa hierarquia das nuances tem um efeito de deslocação, porque o sub-racismo nela implicado dificulta a formação de uma consciência comum”, ou seja, essa “hierarquia das cores” faz com que o negro seja visto como pertencente a uma raça inferior, sendo assim, inferiorizado, negado e excluídos dos lugares de poder os quais gostariam de estar. Essa negação e exclusão do povo negro vai contra o processo de miscigenação. Essa separação se estende até as relações afetivas interraciais uma vez que para que elas possam acontecer a aproximação e convivência de sujeitos negros e brancos se torna necessária. Com isso, o contexto da produção deixa implícito que as relações inter-raciais não devem acontecer. Esta negação também faz parte dos conceitos da branquitude, excluído a convivência entre os povos e a construção identitária da nação (Cf. MUNANGA, 2020).

Em ambos os enunciados a prática de racismo é inegável, no entanto, a personagem tenta negar essa produção de sentidos ao dizer que não é racista. Porém, seus discursos mostram que ele se posiciona de maneira contrária ao antirracismo, assim, produzindo enunciados racistas de separação. A tentativa de mascarar o racismo por parte da personagem se faz, pois “o racismo conhece o potencial transformador da potente voz de grupos historicamente silenciados” (RIBEIRO, 2019, p. 35).

#### ***2.4. Desejo afetivo e sexual inter-racial***

Neste item, buscamos entender como se constrói o desejo sexual entre os sujeitos de pertencimentos étnicos variados (aqui negros e brancos) e como essa relação pode eventualmente expor/promover práticas racistas (Cf. PACHECO, 2006).

O discurso aqui analisado foi retirado da novela “Gabriela” (1975) escrita pelo autor Walter George Durst no qual aborda uma investida amorosa

para uma mulher negra. O trecho advém de uma conversa entre os personagens principais Nacib, Gabriela e um cliente que chega ao estabelecimento de Nacib. O trecho relata:

Cliente: Nacib, você está escondendo a mulher, ele disse que é uma morena linda que há muito tempo não vê. Nacib: eu arranji lá no mercado dos escravos. Cliente: acha que pode esconder os seus sentimentos por essa morena, Nacib. Você não me entendeu Gabriela, eu tô dizendo que é uma pena uma moça bonita como você se meter na cozinha. Gabriela: Porque? Cliente: Não combina, uma moça como você de boa estampa, fica melhor morando em uma casa, uma fazenda.

Nesta narrativa, podemos observar de início o desejo afetivo inter-racial entre o homem branco e a mulher negra. Nesse contexto é visto como algo bom, porém, essa perspectiva de bom concerne a sexualidade e ao desejo. A personagem “Gabriela” se torna um objeto de desejo e poder. A mulher negra está sendo sexualizada e colocada em um lugar que desconsidera sua inteligência e observa somente seu corpo (Cf. MOUTINHO, 2004).

Podemos deixar explícito a hierarquização recorrente na obra, uma vez que o homem branco sempre está em um local de prestígio. Moutinho (2004) comenta que há uma relação de miscigenação que acontece entre a mulher mestiça e o homem branco para serem um casal que formaria a prole na nação: “trata-se do domínio do macho sobre a fêmea, do “branco” sobre o não “branco”, do colonizador sobre o colonizado, do civilizado sobre o selvagem” (MOUTINHO, 2004, p. 148).

O desejo afetivo-sexual adentra o mundo dos afetos e dos prazeres, posto que a mulher negra (miscigenada) é fruto de desejo, tornando-se também objeto de poder uma vez que tê-la ao lado – Não de forma matrimonial – o faria bem-visto entre os outros homens (Cf. MOUTINHO, 2004). Interessante ressaltar o uso da palavra “morena” para se referenciar a Gabriela, colocando o termo em destaque ao ressaltar sua beleza. Essa prática mostra o quando a “cor” da personagem está vinculada ao desejo que os homens têm por ela.

Ao finalizar a fala, o “cliente” diz que Gabriela é uma mulher de “boa estampa” e que não deveria estar trabalhando em uma cozinha. Isso só deixa mais evidente a relutância em encaixar o fenótipo da personagem a sua beleza, porém em momento algum o homem branco diz que ela deveria se casar ou algo do tipo pois “às raparigas, em geral “mulatas” e eventualmente “negas”, que cabe o papel de amantes, “amigas” ou prostitutas” (MOUTINHO, 2004, p. 141).

### 3. *Considerações finais*

Esta pesquisa apresentou como foco principal as discussões a respeito das relações afetivas inter-raciais entre negros e brancos. Justificando-se que são muito significativas ao contexto sociocultural do Brasil, uma vez que são elas um dos principais motivos para a pluralidade de “cores” constituintes de nossa sociedade.

Nesta pesquisa, foram analisadas posições discursivas de personagens de novelas de época do século XX, acerca das relações afetivas inter-raciais, no qual produzem falas racistas: demarcando o sujeito negro como inferior socialmente, também mostram uma sexualização sob o corpo negro, mistificado em relação as suas aptidões e proporções sexuais, em específico da mulher negra, que é usada como objeto sexual para satisfazer o homem branco.

Ao longo da teorização e análise, identificamos sete aspectos recorrentes nas análises, as quais foram: a não aceitação familiar: negação, críticas e racismo expresso pelas famílias; vínculo com a escravidão: ideologias depreciativas vinculadas a escravização dos povos africanos; “apartheid” brasileiro: ideia de exclusão e separação de negros e brancos; desejo erótico: sexualidade vinculada a “cor”; relação de poder: o homem “branco” exalando autoridade sobre a mulher “negra”; exclusão do homem negro das narrativas; Construção identitária e ideológica.

Nas narrativas, o aspecto mais recorrente foi a não aceitação familiar. Nos enunciados, foi possível observar a negação por parte das famílias em aceitar o parceiro negro(a) do familiar. Isso ficou explícito pelas personagens promoverem críticas aos casais inter-raciais deixando explícito o racismo que praticavam mostrando e ao mesmo tempo negando que em seu familiar tenha ou deva ter um casal inter-racial. Moutinho (2004) evidencia que na maioria das vezes o casal inter-racial vai sofrer de racismo pela própria família do seu conjugue e que essa “aceitação” é um processo lento.

Outro aspecto observado foi o vínculo com a escravidão, evidenciando ideologias depreciativas vinculadas a escravidão. As narrativas usavam desse artifício propositalmente, porém, a recorrência no uso só mostra o quanto esse processo foi doloroso deixando marcas no povo brasileiro até hoje. Nascimento (2016) afirma que o racismo no Brasil é fruto do processo de escravização que colocou, rotulou o negro como inferior, tirando-lhe direitos, deixando-o a margem da sociedade.

Mais um aspecto a ser levado em conta foi o que intitulamos de “apartheid” afetivo brasileiro que promove a ideia de exclusão e separação entre negros e brancos. Negando ao povo negro o direito de viver em socie-

dade. O desejo erótico foi outro aspecto bastante retratado nas análises. A sexualização vinculada a “cor” mostra o negro como objeto de desejo, porém, um desejo sexual, sem vínculo matrimonial motivado apenas pela prática sexual (Cf. MOUTINHO, 2004).

A pesquisa traz concepções foucaultianas sobre relações de poder, algo que podemos observar nas narrativas analisadas. Essa relação de poder se dá em um contexto no qual o homem “branco” exala autoridade sobre a mulher “negra” a colocando em um espaço de submissão, seja em questão de cor ou por ser mulher. Logo, essa hierarquização é observada de maneira explícita no momento em que a mulher negra é silenciada das novelas de época (Cf. ORLANDI, 2007).

Ficou subtendido, na análise das novelas, foi a exclusão do homem negro das narrativas. Em todas as narrativas o casal homem negro e mulher branca não era evidenciado pressupondo que “os homens “negros” e “mulattos” não aparecem na história com vida afetivo-sexual quando possível encontrá-los (especialmente os “negros”) no âmbito do mundo do trabalho”, ou seja, o homem negro é excluído das narrativas amorosas das novelas (Cf. MOUTINHO, 2004, p. 140).

Nesse contexto, as personagens se posicionam de maneira que deixava explícito o racismo. Não só isso, mas também podemos observar que os mesmos se mostravam contra relações afetivas entre negros brancos de cunho matrimonial. Mas, quando se fala de prática sexual o negro era objeto de desejo e poder, sendo atingido pelo mito do desempenho sexual e pelo estigma da prostituição (Cf. MOUTINHO, 2004).

Nesse sentido, tais discursos promoveram uma disseminação de mitos e práticas racistas para com o povo negro, fazendo com que os mesmos buscassem uma fuga dessa dor e com isso uma assimilação de outra identidade (a branca). Observamos que nos trechos analisados é promovido uma ideologia de que o povo negro é interior e submisso, mistificados pelo seu desempenho sexual e negados da convivência social.

A pesquisa revela, na ficção (novelas de época), práticas racistas recorrentes em contextos nos quais as relações afetivas acontecem provocando possíveis impedimentos aos relacionamentos entre sujeitos de pertencimentos étnicos diferentes (negros e brancos).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. 1. ed. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaira, 2018. 150p.

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. 1. ed. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaira, 2018. 255 p.

DA MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 10, n. 2, 1994.

DA MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996. 79p.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2020. 254p.

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

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Cobogó, 2019.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. 158p.

MOUTINHO, Laura. *Razão “cor” e desejo: uma análise comparativa sobre relacionamentos afetivos-sexuais “inter-raciais” no Brasil e na África do Sul*. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2004. 452p.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Perspectiva SA, 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: UNICAMP, 2007.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. Raça, gênero e relações sexual-afetivas na produção bibliográfica das Ciências Sociais Brasileiras – um diálogo com o tema. *Afro-Ásia*, n. 34, p. 153-88, 2006.

RAMOS-LOPES, Francisca. *Diversidade étnico-racial e relações afetivas: posições discursivas de estudantes do Ensino Superior*. Projeto PIBIC. Análise do discurso. Universidade do Estado do RN. Departamento de Letras, Assu-RN, 2019-2020. 13p.

\_\_\_\_\_. *Do real ao imaginário/do imaginário ao real: alguns entrelaces em relações afetivas inter-raciais*. Projeto PIBIC. Análise do discurso. Universidade do Estado do RN. Departamento de Letras, Assu-RN, 2020-2021. 10p.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. 7. ed. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaira, 2020. 111p.

\_\_\_\_\_. *Pequeno manual antirracista*. Companhia das letras, 2019 SANTOS, Gisele Aparecida dos. *Mulher negra, homem branco: um breve estudo do feminino negro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

Outras fontes:

A PRÓXIMA vítima. Direção: Jorge Fernando, Rogério Gomes e Marcelo Travesso. Produção: Silvio Abreu. Rio de Janeiro: Estúdios Globo. 1995. Streaming (203 cap) son., color.

CORPO a corpo. Direção: Denis Carvalho, Ricardo Waddington e Jayme Monjardim. Produção: Gilberto Braga. Rio de Janeiro: Estúdios Globo. 1984. Streaming (179 cap) son., color.

GABRIELA. Direção: Walter Avancini e Gonzaga Blota. Produção: Walter George Durst. Rio de Janeiro: Estúdios Globo. 1975. Streaming (135 cap) son., color.

## LINGUAGEM E IDENTIDADES NEGRAS: UMA ANÁLISE DA OBRA “CARTAS PARA MINHA AVÓ”

*Queren Hapuque da Silva* (UERN)  
[querennascimento58@gmail.com](mailto:querennascimento58@gmail.com)  
*Francisca Ramos-Lopes* (UERN)  
[franciscaramos@uern.br](mailto:franciscaramos@uern.br)

### RESUMO

A presente produção está situada na leitura da obra “Cartas para minha avó”, de Djamila Ribeiro. A obra apresenta discursos de racismo e machismo que estão presentes na sociedade. O estudo problematiza duas questões: “De que forma a identidade feminina negra é representada na obra?” e “Quais os principais discursos que atravessam o processo constitutivo identitário da mulher negra?”. A partir desses questionamentos, objetivamos, com foco na linguagem e suas variadas possibilidades de sentidos, descrever as múltiplas identidades constituintes da mulher negra e identificar como se reverbera o feminismo negro na obra. Metodologicamente, percorreremos um caminho discursivo e questionador, com foco em uma abordagem qualitativa/interpretativista (MOITA-LOPES, 1994). A base teórica advém da Análise do Discurso de linha francesa (PECHEUX, 1995; ORLANDI, 1999; 2007; 2012), conceitos sobre identidade (BAUMAN, 2005; HALL, 2003; 2005), e as discussões de Feminismo Negro (RIBEIRO, 2018, 2019; HOOKS, 2018; 2019). Os resultados mostram a representatividade da autora Djamila Ribeiro em sua obra “Cartas para minha avó”. Sua identidade assumiu protagonismos durante sua historicidade. Em síntese, esse estudo foi essencial para mostrar que, por meio da linguagem, discursos excludentes, preconceituosos e discriminatórios ainda circulam nas práticas sociais discursivas, produzindo os mais variados efeitos de sentidos.

### Palavras-chave:

Discurso. Feminismo. Identidade negra.

### RÉSUMÉ

Cette recherche se situe dans l’ouvrage « Lettres à ma grand-mère » de l’auteur Djamila Ribeiro. L’œuvre présente les discours de racisme et de machisme présents dans la société. L’étude problématise deux questions: « Comment l’identité féminine noire est-elle représentée dans l’œuvre? » et « Quels sont les principaux discours qui imprègnent le processus identitaire constitutif des femmes noires? ». Sur la base de ces questions, nous visons, en nous concentrant sur le langage et ses diverses possibilités de signification, à décrire les multiples identités constitutives des femmes noires et à identifier comment le féminisme noir se répercute dans l’œuvre. Sur le plan méthodologique, nous suivrons un cheminement discursif et interrogatif, en nous concentrant sur une approche qualitative/interprétiviste (MOITA-LOPES, 1994). La base théorique provient de l’analyse du discours français (PECHEUX, 1995; ORLANDI, 1999; 2007; 2012), des concepts d’identité (BAUMAN, 2005; HALL, 2003; 2005) et des discussions sur le féminisme noir (RIBEIRO, 2018; 2019; HOOKS, 2018; 2019). Les résultats montrent la représentation de l’auteur Djamila Ribeiro dans son ouvrage « Lettres à ma grand-mère ». Son identité a pris de l’importance au cours de son historicité. En résumé, cette étude était essentielle pour montrer que, à travers le

**langage, des discours d'exclusion, de préjugés et de discrimination circulent encore dans les pratiques sociales discursives, produisant le plus de effets sensoriels variés.**

**Mots clés:**

**Discours. Féminisme. Identité noire.**

### ***1. Considerações iniciais***

A temática em discussão “As identidades negras”, pautada na leitura da obra “Cartas para minha avó”, da filósofa Djamilia Ribeiro, discute temas como a feminilidade, ancestralidade negra, e as dificuldades de criar filhos em uma sociedade racista, desafios que motivaram a construção deste trabalho.

O relato na obra, acontece por meio de uma carta a sua saudosa avó Antônia, mulher carinhosa e amorosa, conhecedora de ervas curativas e benzedeira muito requisitada. Tais elementos, apontam para uma afetividade importante, as narrativas sobre racismo e machismo vivenciados pela família da autora, é nítida essa reflexão para tantas outras famílias na atualidade. Destaca-se uma escrita de vivências que podem ser utilizadas como um manual de enfrentamento do mundo hostil nos dias atuais.

Para tanto, compreende-se que os discursos não são neutros e são construídos e desconstruídos na perspectiva de atender a uma realidade historicamente situada. Desse modo, está ancorada na área de estudos da linguagem, especificamente a Análise do Discurso de linha francesa (Cf. PE-CHEUX, 1995; ORLANDI, 1999; 2007; 2012), uma vez que essa área possibilita compreender como, ao usar a linguagem, os sujeitos produzem sentidos e se posicionam em relações sociais do cotidiano. Somarão aos nossos estudos as teorias e conceitos sobre identidade (Cf. BAUMAN, 2005; HALL, 2003; 2005), como também as discussões da diversidade étnico-racial (Cf. RIBEIRO, 2018; 2019; MUNANGA, 2003; 2004; HOOKS, 2018; 2019).

A metodologia trabalhada na produção está baseada na abordagem qualitativa/interpretativista, a qual, na visão de Moita-Lopes (1994) fundamenta-se na tradição hermenêutica de pensar o mundo.

Como base para refletir sobre os discursos na obra “Cartas para minha avó”, da autora brasileira Djamilia Ribeiro, a discussão se dará por meio da AD de linha francesa, tendo como principal teórico Michel Pêcheux. Inicialmente, é realizada um estudo teórico dos principais construtos que embasaram a produção do diálogo no decorrer da produção. Sobre isso, faz-se um caminho discursivo, com foco e pensado na análise qualitativa/interpretativista ancorada em Moita-Lopes (1994).

Na visão interpretativista, é o fator qualitativo, ou particular, que é interesse da pesquisa. Nessa natureza, objetivam-se investigar os processos que subjazem à produção e à compreensão linguística no campo da Análise do Discurso (AD).

Como objeto da pesquisa, tem-se a análise do livro “Cartas para Minha Avó”, com sua primeira edição, ano de 2021, publicado pela editora Companhia das Letras, em São Paulo. O volume apresenta 198 páginas, tendo destaque para a terceira página, folha de rosto, no qual traz a imagem de sua avó, Antônia. Na obra, a autora vai discorrer sobre suas vivências no gênero textual carta, trazendo a lembrança de sua avó, e em um diálogo contínuo com a mesma. Nessa obra, as narrativas são mais que lembranças de fatos passados e presentes. Essas narrativas são a reconstrução de fatos situados em um momento social, histórico e cultural da vida da autora.

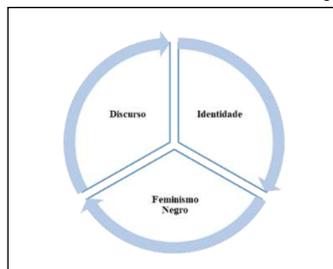
É possível observar que o ato de narrar suas experiências, causam sentimentos múltiplos tanto nos narradores quanto em seus interlocutores. Tornando-se assim, as narrativas são mais que informações, se constituem em espaços discursivos de modo que, os narradores relatam histórias reais que desvendam fatos do cotidiano que podem ser interpretados pelo outro conforme suas próprias realidades.

Sendo assim, nesse artigo, as escolhas teóricas, metodológicas, e análise dos discursos são passíveis de múltiplas alterações, que se darão na busca por uma singularidade que se configure em sentidos ao objeto de estudo, a identidade feminina da mulher negra, presentes na obra já mencionada.

## 2. *Fundamentação teórica*

Neste tópico, apresentamos os principais conceitos que serão utilizados na pesquisa. Abordamos as concepções de discurso, os conceitos de identidade, e um breve aparato sobre o feminismo negro.

Figura 1: Ciclo conceitual da fundamentação teórica.



Fonte: Elaborado pela Autora.

Na presente figura, apresentamos os principais construtos que são base para nossa fundamentação teórica, a análise do discurso de linha francesa, dialogamos com principais autores da teoria, como também dialogamos com os teóricos que abordam o conceito de identidade, e encaminhamos para a formação histórica do feminismo negro.

### *2.1. AD francesa: concepções de discurso*

A teórica Orlandi (2007) traz uma interpretação própria no discurso enunciativo. Fato este que traduz visão singular do termo discurso, e em algum momento pode dissipar-se em significados distintos e próprios à visão da autora. É possível observar na seguinte citação:

A análise de discurso como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ou enunciando?). (ORLANDI, 2007, p. 15)

O termo discurso figura como elemento constituidor de significados bem próprios e pertinentes à teoria de Orlandi. Como a autora cita: o discurso é uma linha de pesquisa própria, apesar de estar endereçada a linguagem (lingüística), vale destacar a frase “O discurso é assim a palavra em movimento”, pois pode-se observar que em vários âmbitos e aspectos o discurso está presente e em constante movimentação, tais discursos estão encarregados de ideologia, identidade e significados, portanto, se observa o ser humano enunciando seu discurso.

Outro teórico de destaque é Michel Pêcheux (1938–1983). Sobre discurso, Pêcheux (2006) destaca:

Não se trata de pretender aqui que todo discurso seria como um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, mas de sublinhar que, só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: não há uma identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma “infelicidade” no sentido performativo do termo. (PÊCHEUX, 2006, p. 56)

Pêcheux é evidente em mostrar que o discurso passa por várias vias, ele se molda à medida da sócio-historicidade, o tempo, e dessa forma pode ocorrer inconscientemente ou não, a partir da identificação (a identidade)

sendo afetada por algum fator externo, uma felicidade ou infelicidade, dessa forma é possível verificar o discurso como sendo flexível, sem deixar de considerar o que é próprio do discurso, seu objeto, ou seja a relação com a linguagem, com os sujeitos, com a ideologia.

## **2.2. Conceito de identidade em Hall e Bauman**

O embasamento teórico sobre esse conceito endereça para algumas concepções geradas sobre a temática, a partir disso construídas para os pensamentos em torno de “identidade”. O sociólogo Hall, destaca o sujeito e suas identidades de tal forma:

[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p. 13)

A identidade não fixa ou permanente ou uma identidade que não está entrelaçada a uma essência, parte da concepção de sujeito da pós-modernidade, apresentado por Hall, nessa concepção a identidade do sujeito é formada e transformada pela diversidade cultural, ela é modificada e concreta por mais que temporariamente pela historicidade.

A pesquisa resgata a ideia trazida por Hall, pois ao analisar a obra *Cartas para minha avó* é possível perceber as “identidades” que Djamilia apresenta no decorrer do livro.

Outro teórico que aborda o conceito de identidade e ainda relacionado ao conceito de Hall é o filósofo e sociólogo Zygmunt Bauman, ele destaca:

Tornamo-nos conscientes de que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e renegociáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’. (BAUMAN, 2005, p. 17)

Bauman é pertinente em destacar o não pertencimento a espaços não condizentes com sua identidade, e, portanto, este encontra-se em crise nesses tempos líquidos que é mencionado pelo autor. É justamente nesses tempos líquidos em que a identidade não possui uma solidez, podendo a identidade sujeitar-se a essas más condições. Assim, o sujeito atenta-se às modificações

dos espaços e das lutas identitárias, para que não usufrua de uma crise existencial.

### 2.3. *Feminismo negro*

Diante do que já foi mencionado é possível dialogar sobre o conceito “Feminismo Negro”, destacando que o movimento feminista negro no Brasil tem início em meados dos anos 70 tendo uma atenção para seu surgimento, importante destacar as dificuldades enfrentadas, os diversos obstáculos em vários núcleos no país, para que as mulheres negras não tivessem mais o silenciamento de suas vozes.

Observando o cenário do Movimento Feminista, como bem se sabe, existe o que foca nas especificidades das mulheres negras, denominado Feminismo Negro. No Brasil, esse panorama teve início na década de 1970 com o Movimento Mulheres Negras. O início desse movimento foi devido a percepção que faltava uma abordagem sobre principalmente o racismo vivenciado pelas mulheres negras da época, e também as pautas de gênero e raça esquecidos pelos movimentos sociais da época.

Como também no Brasil, o feminismo negro passou a ganhar força no fim da mesma década mencionada, e no início da seguinte, abordando e lutando para que mulheres negras fossem sujeitos políticos. Sobre isso Ribeiro (2018) aponta:

O feminismo negro começou a ganhar força a partir da segunda onda do feminismo, entre 1960 e 1980, por conta da fundação da National Black Feminist, nos Estados Unidos, em 1973, e porque feministas negras passaram a escrever sobre o tema, criando uma literatura feminista negra. Porém, gosto de dizer que, bem antes disso, mulheres negras já desafiavam o sujeito mulher determinado pelo feminismo. (RIBEIRO, 2018, p. 34)

Como destaca-se na citação, as mulheres negras passaram a escrever sobre as lutas, sobre a notoriedade da negritude da mulher, a partir da literatura, foi um marco inicial.

No momento atual o movimento feminista no Brasil se apresenta através de estudos e ações nos diferentes campos de atuação. As mulheres negras se inserem em movimentos sociais ONG’S como Criola e Geledés e Conselhos pelo país, levantando suas pautas, e mobilizando-se contra o sexismo e racismo tendo como foco a garantia da igualdade de direitos e oportunidades. Como mulheres e negras estão se conscientizando para não aceitar mais a subordinação histórica para reivindicar contra o Racismo Estrutural (Cf. ALMEIDA, 2019).

### 3. Análise dos elementos discursivos

Cartas para minha avó (2021) traz escritos tanto ficcionais quanto teóricos, em um diálogo contínuo de Djamila com sua avó, para entender passagens de sua vida. Para reavaliar as várias ocasiões em que foi vítima de discriminação, racismo, que eram “aceitas” pelas pessoas que praticavam tanto na fala, quanto em gestos e atitudes. Na época eram vistas como “brincadeira”, mas se tratava de um preconceito, mais que isso, se tratava de racismo ou sexismo.

É possível notar grande número desses conceitos ao analisar a obra, os discursos presentes estão dotados de ideologia, efeitos de sentidos, e de identidades marcantes. Inicialmente, a capa do livro já se faz uso de um discurso notável, o discurso religioso, no qual se refere ao símbolo do Candomblé, religião de matriz africana. O símbolo é o Ofá, símbolo do orixá Oxóssi, este que Djamila cita por ser filha dele com Iansã. Também, como representatividade da religião, é apresentada a foto de sua avó Antônia, mulher benzedeira requisitada, na imagem ela está com o vestuário “baiana”, utilizando juntamente o *Àtākàn*.

Para representar as condições de produção do discurso, destaca-se alguns recortes para um diálogo inicial, obtendo-se um delineamento das formações discursivas, conforme representado no quadro a seguir:

<b>CARTAS PARA MINHA AVÓ (INÍCIO)</b>	
P. 20	<p><i>“[...] Do meu lado, posso dizer que não foi fácil ser uma menina preta em um bairro majoritariamente branco. Nossa família era a única negra do prédio. [...]” (RIBEIRO, 2021)</i></p> <p><i>“Foram várias as vezes em que meus irmãos e eu fomos acusados de algo que não havíamos feito ou sofrido violência que nem se quer sabíamos nominar [...]” (RIBEIRO, 2021)</i></p>
P. 21	<p><i>“[...] Minha mãe era negra, meu pai era negro, meus avós eram negros, eu e meus irmãos também. Na minha cabeça de criança, aquelas palavras foram cortantes, mas lógicas.” (RIBEIRO, 2021)</i></p> <p><i>“[...] Quando abri a caixa e vi a pequena boneca marrom, um mundo pareceu se abrir. Lembro até hoje do cheiro dela e da minha alegria em me exibir pelo prédio. [...]” (RIBEIRO, 2021)</i></p>
P. 25	<p><i>“[...] os xingamentos eram constantes e as professoras nunca me escolhiam para protagonizar nada. Aos poucos, fui criando proteções.” (RIBEIRO, 2021)</i></p>
P. 27	<p><i>“[...] Djamila é preta, então empresta só a canetinha preta pra ela.” (RIBEIRO, 2021)</i></p>

Fonte: Elaborado pela Autora.

Nos presentes recortes discursivos, pode-se observar o processo constitutivo identitário de uma criança negra que de forma brutal sofreu episódios de racismo durante sua infância, discursos esses marcantes para a vida da autora. Dessa forma, percebemos a presença explícita do racismo. Almeida (2018) destaca:

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (ALMEIDA, 2018, p. 21)

De acordo com a referida citação, pode-se interpretar que tais discursos proferidos para Djamila, possivelmente tenham sido feitos inconscientemente por se tratar de crianças, mas que esses discursos refletem em como a sociedade discrimina pessoas negras, essas crianças podem ser os reflexos de seus pais, ao não as educar de que racismo não se faz, é crime. Tomando como base novamente Almeida (2018), que destaca o racismo como decorrência da estrutura social, pois se constituem nas relações políticas, econômicas e familiares, observa que não é uma patologia e sim o racismo estrutural (Cf. ALMEIDA, 2018).

Um dos principais discursos é a situação da boneca, que Djamila ganhou de presente do pai, pois as demais meninas do prédio tinham suas bonecas brancas e não “emprestavam” para ela brincar, afirmando que “Djamila não poderia ser mãe das bonecas delas, pelo fato de ser negra”, seu pai viu a situação e lhe entregou uma boneca para que ela se sentisse representada.

Hall (1997) propõe uma ressignificação de objetos culturais para que representem uma construção identitária. Esta pode ser por meio de objetos, eventos, personagens, pois obtém-se uma representação psicológica de uma consciência social-cultural. Não se trata apenas de uma questão ideológica, mas também de relações sociais. Nesse sentido, por meio do imaginário infantil, ao se reconhecer na boneca, a criança reconhece seu espaço na sociedade. Portanto, os objetos têm uma grande influência na vida das crianças.

Diante dos discursos analisados, conclui-se a representatividade de Djamila Ribeiro em sua obra “Cartas para minha avó”. Sua identidade assumiu protagonismos durante sua historicidade. Dessa forma, foi possível analisar as identidades de Djamila Ribeiro por meio da Análise do Discurso com relação ao contexto vivido nas diferentes situações e nos muitos discursos provenientes, levando em consideração o ambiente, as situações socioeconômicas, sociopolíticas, por ser mulher, criança, sua negritude, características essas que abarcam com toda a manifestação de expressão em sua obra.

Sobre isso, nos discursos apresentados, podemos refletir sobre a marginalização e subalternação vivenciada por Djamila, que se possa pensar sobre os privilégios que certos grupos sociais têm, e ainda que se tenha a prática de compreensão para transformar situações de violência por intermédio da consciência.

Importante que essas reflexões sejam feitas por variadas pessoas, para que as mulheres negras não se sintam apenas representadas, mas também incluídas como participantes da sociedade, obtendo, dessa forma, seu reconhecimento no mundo.

#### 4. *Considerações finais*

Diante do exposto, “As identidades Negras: uma análise da obra ‘Cartas para minha Avó’”, traz contribuições para estudos sobre o Feminismo Negro, as reflexões mediante os discursos analisados para contribuir com demais pesquisas da AD de linha francesa. E ainda, as representações e as historicidades vivenciadas por Djamila Ribeiro, retoma o identitário afro-brasileiro.

Djamila, destaque da autoria de escrita negra feminina, renova a literatura afro-brasileira e através da literatura, dar voz aos que são subalternizados e não podem falar, agora por meio da escrita, das ações do movimento negro podem reivindicar o reconhecimento de sua humanidade, para romper as amarras dos silenciamentos, e ainda pensar sobre os privilégios que certos grupos sociais têm, para que se tenha a prática de compreensão para transformar situações de violência por meio da consciência, uma vez que anteriormente na história não foi possível, pois tais situações não foram questionadas.

Em síntese, esse estudo foi essencial, como ferramenta da análise do discurso e da linguagem. Por meio da análise da obra, evidenciamos que os discursos preconceituosos ainda reverberam atualmente.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. 6. ed. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaira, 2018.
- AKOTIRENE, Karla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Polém, 2019.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

hooks, bell. *E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

\_\_\_\_\_. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Trad. de Ana Luiza Libânio. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 10, n. 2, 1994.

MUNANGA, Kabelengue; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006.

\_\_\_\_\_. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/2003.

NOGUEIRA, Sidnei. *Intolerância religiosa*. São Paulo: Pólen, 2020, 160pp. (Coleção Feminismos Plurais)

ORLANDI, Eni Pulcineli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas-SP: Pontes 1999.

PÊCHEUX, M. *Papel da Memória*. In: ACHARD, P. et al. *Papel da Memória*. Campinas-SP: Pontes, 1999. p. 49-57

\_\_\_\_\_. *O discurso: estrutura ou acontecimento?* Trad. de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas-SP: Pontes, 2006.

RIBEIRO, Djamila. *Cartas para minha avó*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

\_\_\_\_\_. *Lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaira, 2019.

\_\_\_\_\_. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

\_\_\_\_\_. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

## O ADJETIVO *CUSTOSO(A)* NO FALAR DA CIDADE DE CLÁUDIO-MG

Juraci da Silva Carmo (UFMG)  
[silvacarmo.juraci@gmail.com](mailto:silvacarmo.juraci@gmail.com)

### RESUMO

Este artigo tem por objetivo descrever os diversos significados atribuídos ao adjetivo *custoso (a)* no falar dos moradores de Cláudio – uma cidade de 30.159 habitantes<sup>21</sup> localizada na região centro-oeste do estado de Minas Gerais, Brasil. O texto tem como embasamento teórico as teorias do léxico, sobretudo aquelas apresentadas pela obra de Biderman (1998), segundo a qual a palavra, pedra de toque da linguagem humana, pode ser analisada de diversos ângulos. Para este trabalho, foi utilizada parte do corpus de uma pesquisa, ainda em andamento, que tem como objetivo analisar as escolhas lexicais dos moradores daquela cidade<sup>22</sup>.

### Palavras-chave:

Léxico. Falar claudiense. Processos de nomeação.

### ABSTRACT

This paper aims to describe the different meanings attributed to the adjective *custoso(a)* as it is spoken by the dwellers of Cláudio, a town of 30,159 inhabitants in the Central-West region of Minas Gerais, Brazil. The text is theoretically grounded on the theories of the lexicon, especially those introduced by Biderman (1998), according to whom the word, the touchstone of human language, can be analyzed from different angles. For the specific purpose of this work, part of the corpus of an under-way study, whose goal is to analyze the Cláudio dwellers lexical choices, was used.

### Keywords:

Lexicon. Claudio's dialect. Naming processes.

### 1. *Primeiras palavras*

Segundo Biderman (1998, p. 88), é a partir da palavra que as entidades da realidade podem ser nomeadas e identificadas. Sendo assim, as palavras seriam uma espécie de etiqueta em um processo de categorização, ou seja, de classificação de objetos. As etiquetas nomeiam os conceitos. Biderman (1998) adverte, no entanto, que não é possível definir uma categoria rotulada partindo da enumeração de todos os objetos que recebem tal rótulo. Se assim fosse, a qualquer novo objeto que satisfizesse certos critérios seria dado a etiqueta daquele objeto já existente. Para exemplificar, tomemos o termo *pé*. Se considerarmos todos os critérios do conceito que recebeu essa

---

<sup>21</sup> Segundo dados do censo de 2022.

<sup>22</sup> Trata-se da pesquisa de doutoramento da autora deste artigo.

etiqueta, poderíamos listar: 1. servem para que humanos e outros animais<sup>23</sup> se locomovam; 2. possuem dedos; 3. é uma extremidade do corpo humano. Analisando tal lista, no entanto, perceberíamos que ela é falha, já que os carros também servem para que humanos e animais se locomoverem, as mãos também possuem dedos e a cabeça é também uma extremidade do corpo humano. De acordo com Biderman (1998, p. 89) é mais fácil dizer o que esses critérios não são, ou seja, eles não são um conjunto finito de variáveis objetivamente mensuráveis.

Ainda de acordo com Biderman (1998, p. 89), o processo de categorização subjaz à semântica de uma língua natural. Para se classificar um objeto, são utilizados critérios diversos. Às vezes, o critério pode ser o uso que fazemos de determinado objeto, ou mesmo um determinado aspecto do objeto ou ainda um aspecto emocional que o objeto pode provocar em quem o vê. Isso explicaria, por exemplo, o fato de que tanto as extremidades de uma mesa - ou mesmo de uma cadeira - quanto as extremidades do corpo humano recebem como etiqueta o termo *pés*. Utilizou-se para tal etiquetagem o critério de que *pés* sustentam, mantém erguido determinado objeto ou ser.

Biderman (1998, p. 90) assevera que os critérios de classificação podem alterar-se e expandir-se para incluir realidades até então inexistentes como invenções novas, ou novas criações mentais dos seres humanos. Para corroborar a autora, pode-se tomar como exemplo a expressão *pé de meia*, utilizada com o sentido de economia de dinheiro, como demonstra o exemplo 1 retirado da rede social X, anteriormente denominada *Twitter*:

(1) *Acho que ele vai querer ir embora fazer o pé de meia, pois já tem 25 anos.*

Pode-se afirmar que a expressão *pé de meia* representa uma ampliação da etiqueta pé. É atribuído ao termo um novo conceito. *Pé* já não é somente ‘a extremidade de um corpo que o sustenta’, passou a significar também ‘segurança financeira, reserva de dinheiro’<sup>24</sup>. Nesse caso, o termo *pé*, no entanto, não faz sentido se utilizado isoladamente, sem a locução adjetiva *de*

<sup>23</sup> Pode-se alegar que os *pés* de animais são denominados *patas*, no entanto, qualquer observação assistemática da língua portuguesa no Brasil dará conta que, não raro, as pessoas utilizam o termo *pé* no lugar de *pata*.

<sup>24</sup> Não serão discutidas aqui as origens da expressão *pé de meia*, ou mesmo os significados profundos da combinação de seus termos, já que isso levará a questão para caminhos filosóficos de natureza diversa daquela pretendida por este artigo. Aqui, basta que se saiba que houve a incorporação de um novo significado à palavra pé.

*meia*. Biderman (2005) nomeia etiquetas<sup>25</sup> desse tipo como sendo unidades complexas do léxico, já que são formadas por mais de palavra.

A autora certifica ainda que algumas dessas unidades complexas passam pelo processo de lexicalização, ou seja, passam a representar uma etiqueta única, se cristalizam na língua de forma que signifiquem um único conceito. Dessarte, em *pé de meia* não há três etiquetas por haver três palavras, mas há uma etiqueta, porque as três palavras combinadas nomeiam um único conceito, economia de dinheiro.

Ademais, basta uma breve observação e será perceptível inúmeros outros significados atribuídos ao termo pé, seja em unidades simples ou mesmo em unidades complexas. Consoante Biderman (1998, p. 90), a memória de cada indivíduo não é um armazém de pensamentos ou um arquivo de impressões sensíveis memorizadas, pois os conceitos são dinâmicos, apesar de estarem registrados fisiologicamente na memória. Sendo assim, sempre que o falante perceber semelhanças entre os critérios de nomeação de um conceito já existente e um novo conceito, dará ao novo item a mesma etiqueta do conceito já existente. Por essa razão, tanto as extremidades do corpo humano quanto as extremidades da mesa recebem a etiqueta *pés*. Há uma semelhança entre os conceitos. Consoante Biderman (1998, p. 90), as categorias estão sempre abertas a mudanças.

Tendo em vista o exposto até aqui, este artigo tem por objetivo descrever os diversos significados assumidos pelo termo *custoso (a)* no dialeto claudiense sob as perspectivas das teorias do léxico, mais especificamente, sob as concepções de Maria Tereza Biderman<sup>26</sup>. Os dados aqui utilizados são parte do *corpus* de uma pesquisa ainda em andamento que tem por objetivo analisar a identidade lexical dos falantes de Cláudio, uma cidade de 30.159 habitantes localizada na região centro-oeste do estado de Minas Gerais, Brasil.

Antes que sejam apresentados os dados e suas análises, porém, é oportuno que Cláudio e alguns de seus aspectos – ainda que brevemente - sejam apresentados.

---

<sup>25</sup> É pertinente salientar que o termo *etiqueta* é utilizado neste artigo com o mesmo sentido utilizado por Biderman (1998), ou seja, *etiquetas* são as palavras que surgem do processo de categorização, que nomeiam conceitos.

<sup>26</sup> Maria Tereza Biderman construiu uma vastíssima obra com análises críticas tanto para os estudos lexicológicos quanto para os estudos lexicográficos. Sendo assim, o trabalho da autora é indispensável para qualquer estudo lexical, sobretudo, da língua portuguesa.

## 2. A cidade de Cláudio

A cidade de Cláudio - de acordo com Carvalho (2011) – está situada no Centro-Oeste Mineiro, na zona geográfica do Campo das Vertentes, na microrregião do Vale do Itapecerica. Sua área territorial é de 632,12 km<sup>2</sup>. A cidade faz limite com as cidades de Divinópolis, Carmo do Cajuru, Itapecerica, Carmo da Mata, Carmópolis de Minas e Itaguara. Seus hábitos sociais são bastante simples, por ser uma cidade pequena, todos se conhecem, ainda que “somente de vista”, e uma pessoa de fora caminhando pelas ruas daquela comunidade é, facilmente, detectada.

Os claudienses gostam de se cumprimentar e, segundo os próprios moradores daquela cidade, gostam de se ajudar, a cidade de Cláudio, inclusive, tem o codinome de “Cidade carinho” por essa razão. A proximidade entre os claudienses pode ser confirmada com o fato de que, na cidade, os moradores raramente são conhecidos por seus nomes de registro, o mais comum entre eles é o uso de apelidos, como mostra Pereira (2011). Apelidos são fruto de uma convivência próxima, de observação das características peculiares da pessoa apelidada.

Com relação às suas festas e eventos culturais, destacam-se em Cláudio o *Reinado*, festa religiosa, de raiz africana que homenageia os santos de devoção do lugar, e a exposição agropecuária, que atrai tanto os nativos da cidade, quanto os moradores da região. Este último evento, inclusive, mobiliza a cidade de forma que tudo se volta à exposição durante toda a semana na qual ela ocorre. Em conversa com os moradores da cidade, fica nítida a preferência que eles têm pelo universo sertanejo e esse é bem representado na *ExpoCláudio*, como é chamada a exposição agropecuária.

A economia da cidade de Cláudio gira em torno das inúmeras fundições e metalúrgicas - segundo o site da prefeitura municipal da cidade são mais de 80 empresas, não há nos registros oficiais um número exato. Sabe-se, no entanto, que há um grande número de pequenas empresas desse ramo e, possivelmente, algumas dessas nem são registradas oficialmente. Os principais produtos comercializados por essas empresas são móveis de alumínio, peças de ferro fundido, como painéis e outros utensílios domésticos e equipamentos para academias de ginástica.

Apesar de, como dito anteriormente, Cláudio ter como principal fonte de renda as empresas de fundição e metalurgia, atividades agrícolas são também bastante comuns. As práticas de agricultura e pecuária estão muito presentes naquela cidade. Há muitas pequenas e algumas médias propriedades rurais nas quais são criados animais de corte, gado leiteiro, bem como aves produtoras de ovos.

Do mesmo modo, aquelas propriedades cultivam vegetais que são vendidos no comércio local, ou mesmo em comércios de Belo Horizonte. É interessante observar que há uma relação bastante estreita entre as áreas urbana e rural de Cláudio, os moradores da área urbana, por exemplo, gostam de passar seus finais de semana “na roça” como dizem, é comum que tenham seus sítios para esse propósito, e os moradores da área rural estão constantemente “na cidade” para resolver seus assuntos. Obviamente, a pequena distância geográfica entre as áreas urbana e rural do município possibilita a grande frequência da interação entre os dois espaços (rural e urbano).

### 3. Descrição e análise dos dados

Tanto Houaiss (2021) quanto Ferreira (2010) apresentam para o adjetivo *custoso* 4 sentidos: 1. algo que custa muito; 2. aquilo que é penoso, trabalhoso; 3. sem pressa, vagoroso, lento; 4. Regionalismo: principalmente no estado de Goiás, que faz bagunça, arteiro.

No dialeto claudiense, *custoso* assume também o sentido regionalista que aparece em Goiás - ‘que faz bagunça, arteiro’ - sobretudo, para se referir a comportamentos de crianças. Esse uso do adjetivo é, facilmente, constatado por qualquer observação assistemática da fala dos claudienses. O exemplo 2, a seguir, apresenta tal uso:

(2) **ML2AMO:** [...] *os dois brigava muito, teve um dia que até os dois, o \*<sup>27</sup> caiu quebrô o braço, os dois que era os custoso da iscola. Agora, depois lá im Cláudio quem era o custoso era o filho do \*, o \* do \*, o \*... eles era tudo meus colega de iscola.*

Uma observação mais apurada, no entanto, dará conta de que *custoso*, na fala dos claudienses, assume, pelo menos, possui 3 outras aplicações e essas podem ser consideradas como uma espécie de variação do uso regionalista do termo.

Em uma das variações do adjetivo, *custoso* aparece com o sentido de rígida, quando uma falante da cidade de Cláudio se refere à forma como a sua mãe agia com os filhos quando esses eram crianças. O exemplo 3 ilustra a situação:

(3) **ML2NCG:** *Mais assim, mamãe foi muito custosa com a gente, Nossa Senhora! Ixe Maria! Mais cada um, né?*

---

<sup>27</sup> O asterisco foi utilizado no lugar dos nomes citados pelos participantes da pesquisa como forma de preservar a pessoa mencionada.

Custoso foi também o termo utilizado por uma claudiense quando essa se referiu a um jovem que, supostamente, dava trabalho a seus pais e se envolvia com coisas ilícitas, como drogas, por exemplo. O exemplo 4 dá conta da ocorrência:

(4) **ML2NCG:** *O filho da \* é muito **custoso**, mexe com coisa errada.*

O exemplo 5 demonstra o adjetivo *custosa* sendo utilizado por uma falante claudiense para se referir a uma mulher que se sente livre para assumir sua vida amorosa como bem entende:

(5) **ML2NCG:** *A \* é muito **custosa**, namora todo mundo.*

Comparando os sentidos para o adjetivo *custoso* apresentados por Houaiss (2021) e Ferreira (2010) com aqueles que surgiram na fala dos moradores da cidade de Cláudio, é possível fazer 2 considerações:

1. Quando *custoso* aparece, nas obras citadas, como um termo regionalista, já houve, por parte dos falantes das regiões que o utilizam, uma associação com a descrição 2 de Houaiss (2021) e Ferreira (2010), ‘aquilo que é penoso, trabalhoso’. Ou seja, uma criança *custosa* é uma criança que dá trabalho, é trabalhoso se encarregar de seus cuidados. Essa associação de sentidos foi observada pelas obras de Houaiss (2021) e Ferreira (2010) de forma que foi registrada por elas no item 4 como regionalismo. Essa afirmação pode ser corroborada com Biderman (1998, p. 90), segundo a qual, as palavras não são meras etiquetas de conceitos já completados (...) os significados podem expandir-se e as categorias estão sempre abertas a mudanças.
2. Os falantes da cidade de Cláudio resignificaram *custoso* e, dessa forma, foi atribuído ao termo 3 novos sentidos. Analisando tais sentidos de forma mais atenta, no entanto, será possível perceber que eles estão bastante ligados ao sentido de número 2 descrito pelas obras de Houaiss (2021) e Ferreira (2010), ‘aquilo que é penoso, trabalhoso.’ Uma mãe rígida dá trabalho a seus filhos, já esses que precisam “andar na linha” para que não sofram qualquer tipo de punição por parte de sua progenitora. Um filho que abusa de substâncias ilícitas dá trabalho aos pais que se preocupam em prover ao jovem um futuro de sucesso, longe das complicações que o uso de drogas pode causar.

Com relação à mulher citada no exemplo 4 desta seção, pode-se dizer que o falante claudiense se utilizou de uma espécie de eufemismo para se referir a ela. Como já dito, Cláudio é uma pequena cidade do interior do estado de Minas Gerais e, como tal, seus hábitos costumam ser mais conservadores. Nesse sentido, há uma tendência que as pessoas depreciem comportamentos - sobretudo de mulheres - sexualmente livres. Ainda por se-

rem conservadoras, as pessoas resistem a palavrões, ou palavras de baixo calão.

Sendo assim, o adjetivo *custosa* preenche o espaço de uma palavra de sentido mais pesado, além de conseguir dar ao interlocutor daquele claudien- se a noção de que o comportamento daquela mulher é reprovável<sup>28</sup>, já que ela assim como a criança ou o jovem – ambos *custosos* – dá trabalho a quem está diretamente relacionado a ela. Essa análise, no entanto, só é possível quando, no contexto de fala, o interlocutor percebe que há certa malícia na colocação do falante que chamou aquela mulher de *custosa*.

### 3. Considerações finais

Biderman (1998, p. 81) certifica que o léxico de uma língua natural constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo. Sendo assim, ao se utilizar de palavras para nomear coisas, pessoas e seres de forma geral, o falante expressa o conhecimento que possui. Dessa forma, pode-se dizer que um falante que vive em um grande centro urbano, como a cidade de São Paulo, por exemplo, fará escolhas lexicais distintas daquelas feitas por um falante que vive em uma pequena cidade do interior do estado de Minas Gerais, já suas vivências acontecem em universos distintos. Isso não impede, porém, que o falante incorpore em seu repertório linguístico elementos novos dos quais venha a tomar conhecimento.

Sendo assim, caso aquele falante que vive no interior de Minas Gerais passe a estudar Biologia, por exemplo, ele irá se deparar com novos conceitos e para tal precisará de novas etiquetas, palavras as quais ele, até então desconhecia. Como o falante ampliou seus conhecimentos, consequentemente, precisou ampliar seu arquivo de etiquetas – de palavras – para nomear os novos conceitos com os quais teve contato.

Nesse caso, o falante não criou novas etiquetas, ele apenas incorporou novos elementos a seu repertório, ele tomou conhecimento de palavras às quais ignorava. Biderman (1998, p. 90) adverte sobre a necessidade de se distinguir entre o processo individual de formação de conceitos por parte do sujeito, do acervo de conceitos transmitidos materialmente através das gerações por meio do vocabulário herdado e transmitido.

Individualmente, segundo a autora, o léxico é um conjunto de representações, de objetos mentais que se materializam nas palavras que o indiví-

---

<sup>28</sup> É importante esclarecer que este artigo não faz juízo de valor com relação ao comportamento das pessoas. Aqui, o que é feito é tão somente a descrição das ocorrências do adjetivo *custoso* (*a*) da forma como esse é empregado na fala dos participantes da pesquisa.

duo domina e das quais ele se utiliza. Tendo em vista as considerações de Biderman (1998, p. 90), pode-se afirmar que o sujeito também cria novas etiquetas. É possível, por exemplo, que aquele estudante de Biologia, em seus estudos, se depare com uma nova espécie de vírus, ou com uma espécie desconhecida da fauna ou da flora e que, para apresentar sua descoberta, precise nomeá-la. Esse processo de conceptualização, mediante Biderman (1998, p. 90), parece mais estático do que efetivamente é. O falante, a todo momento, preenche suas lacunas linguísticas com novos termos, ou amplia, mediante associação de conceitos, os usos de etiquetas. O homem, como afirma Biderman (1998, p. 90), desenvolveu a capacidade de associar palavras a conceitos.

À face do que foi exposto, tomemos o adjetivo *custoso* (*a*) utilizado – como descrito na seção 3 deste artigo – no dialeto claudiense. Possivelmente, *custoso* (*a*) como forma de se caracterizar pessoas foi utilizado, inicialmente, somente para se referir a crianças, haja visto que esse é o único registro nas obras lexicográficas consultadas. Os claudienses, no entanto, ampliaram seu uso, porque conseguiram associar os conceitos de *custoso* (*a*) a comportamentos de humanos de outras faixas etárias que não só as crianças. Além disso, os associaram também a outras situações das relações humanas que não somente aquela em que um adulto lida com as travessuras de uma criança.

Conforme Biderman (1998, p. 105), o significado estático das palavras registrado pelos dicionários não parece restringir as atividades cognitivas dos falantes. Esses, sempre que se depararem diante de uma situação não qual precisem nomear um novo conceito, saberão se utilizar de suas capacidades de conceptualização. Biderman (1998, p. 91), inclusive, afirma que o vocabulário do falante é muito mais limitado do que sua capacidade cognitiva. Sendo assim, a mesma palavra assume diversos significados, porque os falantes sabem fazer associação de significados, de conceitos.

Além disso, seus interlocutores entendem a semântica de seus enunciados, mesmo que as palavras assumam significados diferentes, porque os interlocutores são dotados das mesmas capacidades de conceptualização que o falante possui.

As colocações de Biderman (1998, p. 91) podem ser ilustradas com a ampliação dos significados de *custoso* (*a*) no dialeto claudiense. Os falantes daquela cidade entendem que é possível associar à palavra já existente – *custoso* (*a*) – novos conceitos. Isso, inclusive, representa uma espécie de economia de memória.

Se a cada novo conceito fosse necessária uma nova etiqueta, uma nova palavra, a memória humana ficaria sobrecarregada, o que, além de não ser

prático é desnecessário. É muito mais eficiente que conceitos possam compartilhar a mesma palavra. Diante do exposto por este artigo, pode-se afirmar que os processos de categorização são muito produtivos na língua portuguesa, a todo momento surgem novos conceitos, ou mesmo novas etiquetas.

Os processos de categorização se manifestam de forma muito dinâmica na língua, tanto que as obras lexicográficas não conseguem acompanhá-los. Essa afirmação, inclusive, pode ser corroborada com o fato de que em nenhuma das obras lexicográficas consultadas por este trabalho apresenta a ampliação dos conceitos atribuídos à palavra *custoso(a)* no dialeto claudien- se.

Provavelmente, os diversos conceitos relacionados àquele termo são, relativamente, recentes, a ponto de não terem sido relacionado pelos lexicógrafos. Isso, porém, não é problema para os falantes, já que, como afirma Biderman (1998, p. 103), o significado estático das palavras registradas pelo dicionário não restringe as atividades cognitivas dos falantes.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIDERMAN, M. T. C. A estruturação do léxico e a organização do conhecimento. *Letras de Hoje*, v. 22, n. 4, [S.l.], 1998. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/17049>. Acesso em: 16 nov. 2023.

\_\_\_\_\_. Unidades complexas do léxico. In: RIO-TORTO, G. *et al.* (Org.). *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*. Porto (Portugal): Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005. p. 747-57

CARVALHO, David de. História do Município de Cláudio. *Atlas histórico, geográfico e cultural do município de Cláudio*. Belo Horizonte: Cultural Brasileira, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da língua portuguesa*. Coordenação de Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

HOUAISS, Dicionário Online da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, 2021. [https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol\\_www/v6-0/html/index.php#9](https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-0/html/index.php#9). Acesso em: 10 jun. 2023.

PEREIRA, F. F. A. *Uma descrição do uso dos apelidos em Cláudio*. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – UFMG – Belo Horizonte. 196p. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-8SS TDZ/1/1407m.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

Outras fontes:

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Cidades e Estados. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/claudio.html>. Acesso em 10 jun. 2023.

PENSADOR, O. Pé de meia. Rede social X. Disponível em: [https://twitter.com/search?q=p%C3%A9%20de%20meia&src=typed\\_query&f=top](https://twitter.com/search?q=p%C3%A9%20de%20meia&src=typed_query&f=top). Acesso em: 14 de nov. De 2023.

## O NEGRO NA OBRA LITERÁRIA “PEDRO NOITE”: ENUNCIÇÃO E SENTIDOS

*Florisbete de Jesus Silva* (SME Porto Seguro-BA)

[florisbete@gmail.com](mailto:florisbete@gmail.com)

*Marcelle Bittencourt Xavier* (UESB)

[bittencourt.marcelle@gmail.com](mailto:bittencourt.marcelle@gmail.com)

*Graciete da Silva de Souza* (UESB)

[graciete@live.com](mailto:graciete@live.com)

*Jorge Viana Santos* (UESB)

[viana.jorge.viana@uesb.edu.br](mailto:viana.jorge.viana@uesb.edu.br)

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar os sentidos de *negro* em enunciações de personagens da obra literária “Pedro Noite”, do autor Caio Riter (2011). Para a análise, selecionamos recortes da referida obra, tomando como referencial teórico-analítico a Semântica do Acontecimento (SA), teoria enunciativa desenvolvida pelo linguista brasileiro Eduardo Guimarães (2005 [2002]; 2018), a qual parte do princípio de que a constituição do sentido é histórica e que a relação do sujeito com a língua ocorre no acontecimento do dizer. Este acontecimento é um lugar atravessado por conflitos, em que os falantes são agenciados e divididos politicamente na cena enunciativa, por meio de uma relação histórica e política com as línguas. O resultado aponta para embates frente ao racismo vivenciado pelo personagem principal, do mesmo modo que indica sua resistência diante de estereótipos e discriminação.

#### Palavras-chave:

Literatura. Negro. Sentidos.

### ABSTRACT

This work aims to analyze the meanings of black in enunciations of characters in the literary work “Pedro Noite”, by author Caio Riter (2011). For the analysis, we selected excerpts from the work, taking Event Semantics (SA) as a theoretical-analytical reference, an enunciative theory developed by the Brazilian linguist Guimarães (2005 [2002]; 2018), which assumes that the constitution of meaning is historical and that the subject’s relationship with language occurs in the event of saying. This event is crossed by conflicts, in which speakers are politically organized and divided in the enunciative scene, through a historical and political relationship with languages. The result points to clashes in the face of racism experienced by the main character, in the same way that it indicates his resistance in the face of stereotypes and discrimination.

#### Keywords:

Black. Literature. Meaning.

## 1. Introdução

O *corpus* desta pesquisa é um relato de vida transformado em história infantil, intitulada “Pedro Noite”, escrita por Caio Riter (2011) e selecionada pelo Programa Biblioteca da Escola (PNBE), visando formar leitores nas escolas públicas brasileiras. O escritor conta que, ao ouvir Pedro, seu amigo, falar sobre sua infância, em uma palestra, ficou muito comovido com o sofrimento narrado, os conflitos vividos por Pedro, por não saber quem era, já que tinha sido ensinado a se ver de acordo com padrões identitários da branquitude<sup>29</sup>. E foi assim que nasceu essa narrativa em verso, que se inicia com questionamentos e tristeza e termina com descobertas e autodefinição.

Na obra, Riter nos apresenta o menino Pedro, o qual vive se questionando por causa da sua cor, por ser tão diferente da cor da avó adotiva e também da forma como o pintaram em um retrato que se encontra em uma parede. Por sofrer com o racismo, chora e expõe para a sua avó todas as perguntas para as quais não consegue encontrar respostas, ao mesmo tempo que se entristece por ser do jeito que é, acreditando ser esse o motivo para tanta discriminação sofrida. E então, recebe dela e de Juvenal, outro negro da história que sofre racismo, lições que lhe ensinam a compreender sua herança, a conhecer sua ancestralidade, a ter orgulho do seu povo e de si mesmo.

É nesse *corpus* que buscamos analisar o modo como o negro é significado, por meio do funcionamento político da língua, mediante a relação linguística simbolicamente remetida ao real, tomada na história (GUIMARÃES, 2005 [2002]), entendendo que ser sujeito negro é uma construção social atravessada pelo conflito, pelos embates em prol da valorização, do respeito e do pertencimento.

Do lugar do nosso aporte teórico de análise, a Semântica do Acontecimento (SA), a obra “Pedro Noite” é tomada como texto, unidade que, segundo Guimarães (2005 [2002]; 2018), integra enunciados, os quais, em suas inter-relações no acontecimento enunciativo, mobilizam sentidos que são constituídos no funcionamento da língua.

## 2. Enunciação e sentidos

Segundo Guimarães (2005 [2002], p. 8; 11), a enunciação é o lugar de funcionamento da língua, em sua relação com o sujeito; “é uma prática política em que o sujeito se constitui pelo funcionamento da língua na qual enuncia-se algo”. Desse modo, enuncia-se “enquanto ser afetado pelo simbó-

---

<sup>29</sup> Depoimento de Caio Riter em evento para divulgação do livro, promovido pela Editora Biruta. Disponível em: <https://youtu.be/aGpzeUZ21bg>. Acesso em: 18 fev. 2020.

lico e num mundo vivido através do simbólico”. Assim, “enunciar é estar na língua em funcionamento”, é ser politicamente agenciado a dizer de um determinado modo e não de outro, a falar certas coisas, não outras.

Esse agenciamento se dá “pelo modo como se é tomado como falante numa conjuntura de línguas, em que há uma relação de falantes com as línguas que os constituem”. Nesse sentido, “as relações entre um eu e um tu é uma constituição segunda, estabelecida pela relação histórica da constituição dos falantes” (GUIMARÃES, 2014, p. 272-3).

Na obra literária que aqui analisamos, identificamos os personagens como figuras da enunciação, agenciados a falar como *Locutor* (responsável pelo dizer), o qual enuncia predicado por um lugar social (*alocutor-x*) mobilizando lugares de dizer configurados como *enunciador individual* (em que se enuncia como se fosse independente da história), *enunciador universal* (em que se enuncia submetido ao regime do verdadeiro ou falso), *enunciador genérico* (em que a enunciação se apresenta como o que todos dizem) e o *enunciador coletivo* (em que a voz se apresenta atrelada à coletividade) (GUIMARÃES, 2005 [2002], 2018).

Do lugar teórico de onde nos posicionamos, compreendemos que esses personagens/falantes são constituídos como sujeitos pela disputa de línguas e sentidos no espaço de enunciação, aqui compreendido como espaço de distribuição desigual das línguas “‘habitados’ por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer” (GUIMARÃES, 2005 [2002], p. 18). Esse espaço é atravessado pelo conflito, pela luta em prol do acesso à palavra, ao pertencimento; é constituído por vozes que ecoam na luta pela afirmação e pelo reconhecimento, que fazem parte de um acontecimento político que temporaliza e assim projeta sentidos (Cf. GUIMARÃES, 2005 [2002]).

Essa temporalidade não deve ser pensada numa sequência linear; ela se constrói no acontecimento, o qual se constitui por um passado de sentidos que fazem as palavras, em sua relação com o presente, significarem de modos diferentes. Esse passado de sentidos é o memorável, compreendido como rememorações de enunciações recortadas do acontecimento, a partir do qual se projeta a latência do futuro, lugar das interpretações (GUIMARÃES, 2005 [2002]).

Assim, o acontecimento enunciativo marca o encontro do já dito com os sentidos produzidos na enunciação, possibilitando pensar a língua em funcionamento, em uma relação histórica e política que provoca divisões e conflitos, estabelece um embate de forças que divide os sujeitos na luta pelo dizer, do mesmo modo que permite o movimento pela inclusão (GUIMARÃES, 2005 [2002]; ELIAS DE OLIVEIRA, 2014).

### 3. A análise

As enunciações sobre negro são analisadas neste trabalho, utilizando os procedimentos de reescrituração e articulação, bem como a sua representação, por meio do Domínio Semântico de Determinação (DSD).

A reescrituração, segundo Guimarães (2005 [2002], 2018), se constitui pelo que a palavra significa na medida em que reescritura o que foi dito no enunciado anterior, por meio da *repetição*, *substituição*, *elipse*, *expansão* e *condensação*. Para o autor, a reescrituração liga elementos de um texto com outros inseridos no mesmo texto, e ao retomar um elemento, este já não apresenta o mesmo sentido. Através dela, a enunciação de um texto rediz aquilo que já foi dito, significando o seu presente na temporalidade do acontecimento.

No procedimento de articulação, como afirma Guimarães (2009), as relações semânticas são estabelecidas pela forma como os elementos linguísticos dão sentido a outros elementos em sua proximidade, mediante agenciamento enunciativo. Ela pode ocorrer de três modos distintos:

i) *Por dependência*, em que “os elementos contíguos se organizam por uma relação que constitui, no conjunto, um só elemento” (GUIMARÃES, 2009, p. 51);

ii) *Por coordenação*, em que os elementos são organizados “como se fossem um só da mesma natureza de cada um dos constituintes” (*op. cit.*);

iii) *Por incidência*, em que ocorre uma relação “entre um elemento da mesma natureza e outro de outra natureza, de modo a formar um novo elemento do tipo do segundo” (*op. cit.*).

O Domínio Semântico de Determinação demonstra como funciona o sentido de uma palavra, em sua relação com outras palavras também funcionando no acontecimento da enunciação. Essas relações de sentido são marcadas pelos sinais indicadores de determinação ( $\lrcorner$ ,  $\perp$ ,  $\top$ ,  $\lrcorner$ ), de antonímia (\_\_\_\_) e de sinonímia (-----). Em sua tese de Doutorado, Silva (2023)<sup>30</sup> acrescenta um outro símbolo, com o objetivo de marcar o dizer do alocutor, quando inserido na representação do DSD: ( $\delta$ ), para significar *no dizer de*.

Passemos, agora, para a análise dos sentidos da palavra *negro* na obra literária “Pedro Noite”, escrita por Caio Riter. Para tanto, trazemos recortes da referida obra, aqui compreendidos como “formas linguísticas que aparecem como correlacionadas em virtude de terem uma mesma relação com o

<sup>30</sup> Tese (no prelo) defendida em agosto de 2023, no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, orientada pela Professora Doutora Sheila Elias de Oliveira.

acontecimento, independentemente da posição na sequência” (GUIMARÃES, 2010, p. 23). Na análise, os sentidos se movimentam nesses recortes, os quais são constantemente revisitados, a fim de se perceber todos os detalhes, como aponta Zoppi-Fontana (2012).

O primeiro recorte traz uma narrativa marcada pelo racismo, uma vez que associa *negro* a *sujo*. Vejamos:

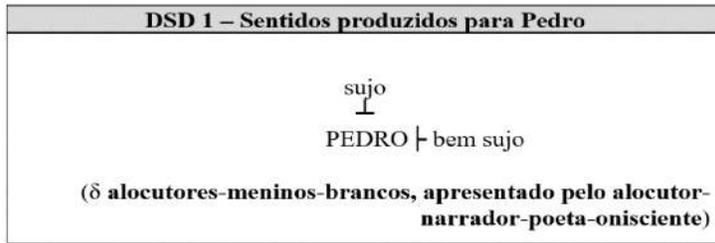
[R1]: Os meninos de olhos verdes perceberam  
que Pedro não era igual na cor,  
e foram logo apontando,  
cada vez que ele passava,  
e foram logo dizendo  
que ele **sujo**, bem **sujo** era.  
(*Pedro Noite*: RITER, 2011, p 12)

É possível dizer, inter-relacionando as reflexões de Wittgenstein, em sua obra “Da Certeza” (1969), e a teoria semântica que fundamenta esta pesquisa, que as qualificações pejorativas criadas para Pedro, no dizer coletivo dos alocutores-meninos-brancos (fenótipo apresentado na imagem do livro), apresentado pelo alocutor-narrador-poeta-onisciente, se apresentam como certezas que estabelecem limites para o questionamento da não veracidade, inferiorizando o menino negro.

Para Wittgenstein, a justificação da certeza se submete às exigências de um dado jogo de linguagem. A afirmação de que se sabe algo não é suficiente para o convencimento de que realmente há um saber, mas uma crença de que se sabe. A utilização da expressão *eu sei* descreve uma situação como se esta fosse um fato, apagando, desse modo, a possibilidade da dúvida, de se pensar que nem sempre as certezas podem ser fundamentadas, o que demonstra que na maioria das vezes que alguém afirma saber algo, a existência do erro, do não sabido, não é considerada (WITTGENSTEIN, 1969, p. 18, 21).

Elias de Oliveira (2020), em suas reflexões sobre a certeza como efeito de sentido na linguagem, afirma que existe um funcionamento político e ideológico que lhe dá sustentação. Desse modo, é possível dizer que, nas predicções construídas para Pedro, há um jogo de linguagem que apresenta um “Eu sei” atravessando as afirmações “Ele é/era”, funcionando como um enunciado introdutório no dizer [*Eu sei que é*]. Essas certezas constroem sentidos que apontam para a conclusão de que o *negro* é assim, e isso justifica o racismo, naturaliza as ofensas e os insultos sofridos por pessoas negras.

Observemos essas relações de sentido no DSD abaixo:



Lê-se: ⊥, ⊢ (determina); δ (no dizer de).

As relações de sentido instauradas no DSD 1 apontam para a mobilização de um enunciador-universal, o qual se apresenta como o lugar que garante a verdade sobre Pedro. No dizer dos alocutores, Pedro é determinado por *sujo*, *bem sujo*, e aqui temos o funcionamento do advérbio *bem* como elemento de intensidade, marcando o adjetivo com função de reescrituração com sentidos relacionados a ofensas racistas, uma vez que esse adjetivo retoma o memorável que associa o *negro* a uma pessoa imunda, sem caráter, indecente, imoral. Sujo e suja também trazem para o presente do acontecimento o memorável do pensamento racista que associa a aparência do negro à sujeira, daí a existência de termos como *fedor de nego/a* ou o popular *CC*, que significa *catanga de crioulo/a*, como afirma Gonzalez (2020).

A naturalização de estereótipos racistas, como o que qualifica Pedro, no dizer dos alocutores-meninos brancos, é uma das marcas do racismo estrutural, o qual é decorrente da própria estrutura social, constituindo, com seu padrão de normalidade, “as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares”. Assim, “comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção”, e esse “processo histórico e político cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática” (ALMEIDA, p. 50-1).

Identificamos, também, em “Pedro Noite”, um movimento político de afirmação dos corpos, tantas vezes transformados para se adequarem aos padrões estabelecidos por uma prática social que legitima o dizer acerca da igualdade entre brancos e negros, apagando diferenças e produzindo exclusões. Assim, esse movimento também tem como pauta a transformação do dizer e do olhar sobre si.

Tais padrões afetaram a vida de Pedro, na infância, o que lhe causou um grande conflito, uma vez que, ao olhar para a sua imagem pendurada na parede, ele não se via, não se identificava, porque essa imagem negava a sua identidade negra, tomada aqui como a entende Nilma Lino Gomes: “um processo historicamente construído no contato com o outro, no contraste com o outro, na negociação, na troca e no diálogo” (GOMES, 2019, p. 28).

Em outras palavras, um processo em que o político é a marca constante do dizer sobre si.

Para melhor compreender os sentidos produzidos pelos enunciados que seguem, no recorte dois ([R2]), trazemos algumas considerações de Abdala (2013), acerca do retrato pintado. De acordo com a autora, antes do advento da fotografia, esse tipo de registro era muito utilizado para reproduzir a figura humana, e exigia do artista sua melhor técnica e grande sensibilidade para que a imagem ficasse mais próxima do real. Por ser uma reprodução, aos retratos eram atribuídas tanto as características solicitadas pelos modelos, quanto as percepções do artista que os retratava. Ainda segundo a autora, o retrato é uma produção subjetiva que, “a despeito dos ditames da encomenda e da técnica, pode-se inferir que o resultado da obra de arte indica mais do artista do que do modelo que ele tratou” (ABDALA, 2013, p. 167).

Diante do exposto, é possível dizer que, ao representar o modelo no retrato, o artista era afetado pelo processo histórico e ideológico em que estava inserido, e no que diz respeito ao retrato de Pedro, esse processo está presente na mudança da cor da pele, da textura dos cabelos, fruto de uma identificação com uma prática social que legitima o discurso do branqueamento da população brasileira, oriundo de um projeto político ideológico que constrói uma imagem pejorativa sobre o negro, afetando sua autoestima, desvalorizando sua identidade, criando obstáculos para o fortalecimento dos movimentos voltados para a organização de uma sociedade mais igualitária (BENTO, 2002).

Para mostrar este aspecto de modo mais específico, consideremos o recorte que segue:

[R2]: Na parede, um retrato: ele e o pai,  
cabelo liso, todo ondulado,  
a pele nem tão escura,  
porém, quando olhava, meio de lado,  
o canto do olho é que via, no reflexo do vidro espelhado,  
um Pedro que não era o do desenho.  
Era negro. Era noite.  
E uma pergunta, pergunta de dor, triste pergunta, se fazia no dentro de si:  
por que na pintura Pedro não era Pedro?  
Por que era tão quase igual  
os outros tantos meninos,  
noite escura desmaiada?  
Pergunta sem resposta  
é sempre buraco no coração.  
(*Pedro Noite*. RITER, 2011, p. 9)

O uso do artigo indefinido, para identificar o retrato [*Na parede, um retrato*], produz o sentido de que o menino não o considera como seu, e o modo como o cabelo e a pele são descritos [*cabelo liso, todo ondulado, a pele nem tão escura*], bem como a relação dessas características com a não aceitação da imagem, significam a pintura como uma distorção do menino negro e do seu pai. O conflito que se apresenta para Pedro, apresentado pelo alocutor-narrador-poeta-onisciente, pode ser mais bem identificado no DSD:

DSD 2 – Sentidos do Pedro do retrato se opõem a sentidos do Pedro que observa a imagem		
pele nem tão escura	┆ PEDRO DO RETRATO	┆ cabelo liso, ondulado
<hr/>		
pele negra	┆ PEDRO	┆ cabelos crespos

Lê-se: ┆, ┆ (determina); — (oposição).

O contraste relacionado à identidade negra de Pedro é mostrado na oposição que se apresenta no DSD 2: O Pedro do retrato é o oposto do Pedro que observa o retrato. Os traços corporais que determinam o corpo do Pedro pintado no retrato são a *pele mais clara* e o *cabelo liso e ondulado*. Já os traços corporais que determinam o corpo do Pedro que observa o retrato são a *pele negra* e o *cabelo crespo*. Embora o alocutor-narrador-poeta não caracterize, na cena enunciativa, o cabelo do Pedro que observa o retrato como um cabelo crespo, é possível dizer que essa característica existe, já que há uma informação de que o Pedro que se via no espelho não é o mesmo que está no retrato, sem destacar uma exceção para os cabelos.

O alocutor-narrador-poeta-onisciente mobiliza um enunciador-individual, para apresentar o litígio que marca o processo de construção da identidade negra, o tornar-se/ser negro, para Pedro. Esse embate se inicia com questionamentos para si mesmo, ao se deparar com uma imagem construída para ele: *Por que na pintura Pedro não era Pedro? Por que era tão quase igual aos outros tantos meninos, noite escura desmaiada?* Nestas indagações, há um questionamento acerca do Pedro que está lá, não acerca do Pedro que observa. As indagações apontam que o conflito não é por ser diferente do retrato, e sim por ter sua identidade negada naquela pintura, uma vez que ela não é marcada ali.

A intensidade presente em *tão escura*, na predicação demonstrada no DSD, aponta que o menino tem a pele retinta, e a forma linguística *nem* constrói o sentido de que a imagem que se vê não é branca nem preta, o que possibilita a interpretação de que o retratista foi afetado pelo discurso de

miscigenação que contribuiu para a identificação de parte da sociedade brasileira como parda.

A identificação de Pedro, como mestiço, no retrato, e não como negro de pele retinta, deixa o menino frustrado, dificulta a possibilidade de autoafirmação, de se ter orgulho da sua identidade negra. Esse dizer, que reitera a ideologia da democracia racial no Brasil, seja por meio de efeitos utilizados em imagens, como no retrato de Pedro e do pai, seja por meio da afirmação de que todos são iguais, o que causa uma busca pela adequação a padrões estéticos estabelecidos por uma minoria branca, apaga o processo de discriminação praticada contra negras e negros na sociedade brasileira, por meio de uma prática social que se baseia em valores racistas.

Ter *pele menos escura*, como o Pedro do retrato, é ser mestiço, é estar na fronteira entre o branqueamento e o enegrecimento; o lugar do mestiço “é um campo tenso, conflituoso, marcado pelo movimento de afastamento e de aproximação do padrão negro que se deseja negar”. Apesar de alguns traços corporais estarem ligados à ascendência africana, estar nessa fronteira provoca a ilusão de que o corpo está constituído por outros sentidos que o tiram do alvo das práticas racistas, mas é um engano. Esse corpo está tão envolvido nos embates que marcam a luta por um lugar de dizer, um lugar de existência, quanto o corpo com a pele retinta. Assim, a presença negra não é apagada nessa fronteira, ela é reforçada, principalmente como parâmetro de comparação (Cf. GOMES, 2019, p. 315).

Como no Brasil um dos principais elementos de identificação dos sujeitos negros é a cor da pele, o mestiço convive com o questionamento acerca do seu lugar social, seu lugar de fala, e isso estabelece conflitos: ele não é visto como branco, porque o cabelo crespo ou ondulado, o nariz, a boca, trazem a marca da ascendência africana; mas também não é negro, porque sua *pele é menos escura*. Assim, o retrato de Pedro não o insere nem no lugar do negro nem no lugar do branco, e isso é demonstrado pela reescrituração que o define como *noite escura desmaiada*, em que está posto o sentido de cor pálida, desbotada.

A narrativa sobre Pedro não só apresenta enunciações marcadas por estereótipos e ofensas racistas, ela também traz dizeres marcados pela resistência frente ao racismo sofrido. Resistência aqui pensada como um gesto que se dá pelo agenciamento ideológico, não como uma intencionalidade do sujeito que resiste frente à opressão. Ela é atravessada por relações litigiosas, as quais afetam os sujeitos nos diferentes lugares sociais de onde suas vozes ecoam, em meio aos conflitos em que são gerados os debates sobre sua exclusão/inclusão nos espaços de enunciação, tomados aqui como espaços de

funcionamento da língua, em que o direito de dizer e o modo de dizer tornam-se objetos de disputa constante.

Vejamos as enunciações:

[R3]: Sujo? Como sujo?  
 Pedro perguntou dentro do peito,  
 aquilo não era direito,  
 banho tomava sim,  
 e a água que caía em seu cabelo carapinha  
 saía como vinha, limpa de tão limpinha.  
 Água até de beber.  
 E bebia  
 (Pedro Noite. RITER, 2011, p. 12)

Na enunciação apresentada no R3, embora o protesto de Pedro seja feito apenas em seu pensamento, como podemos interpretar ao ler o segundo verso [*Pedro perguntou dentro do peito*], esse dizer apresenta-se como um enfrentamento em relação ao racismo posto no adjetivo *sujo*. O alocutor-narrador-poeta-onisciente expõe ao alocutário-leitor o pensamento do menino negro, o que possibilita o conhecimento da sua revolta, que aponta para a importância de não se silenciar diante de práticas racistas. Essa relevância de não ficar em silêncio se configura na contestação de que ele toma banho e que a água que lava seu cabelo sai dali tão limpa que *até* dá para beber.

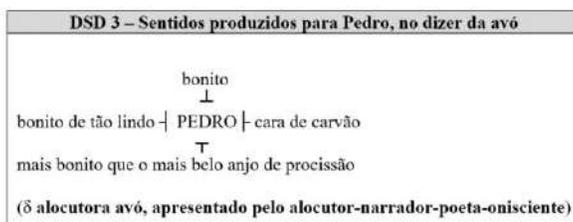
O operador argumentativo *até*, articulado por incidência nesse dizer, funciona como elemento linguístico de inclusão, significa essa água como saudável, sem sujeira. Assim sendo, se não há sujeira nessa água, também não há sujeira no corpo negro. Ao relacionar o adjetivo *sujo* apenas à sujeira, apagando o sentido da indecência e da falta de caráter que também o constitui, o alocutor-narrador-poeta-onisciente apresenta para o alocutário-leitor o ridículo da situação, confronta a certeza posta nessa qualificação, desmascarando-a. Assim, o pensamento do menino negro, registrado na escrita, marca a existência de um outro dizer no espaço de enunciação, estabelecendo o conflito, provocando divisões.

O destaque para a beleza dos traços fenotípicos de Pedro, no dizer da sua avó adotiva, provoca divisão de sentidos no acontecimento, uma vez que contradiz o discurso que significa padrões de beleza atrelados às características da branquitude. Vejamos a enunciação que segue:

[R4]: Foi a vó que um dia disse,  
 que seu choro era em vão,  
 devia era gritar um não,  
 que bonito era que era,  
 bonito de tão lindo,  
 com cara de carvão,  
 mais bonito que o mais belo,

anjo de procissão  
(*Pedro Noite*. RITER, 2011, p. 16)

Nesta enunciação, o alocutor-narrador-poeta-onisciente apresenta o dizer da alocutora-avó, o qual se associa a um enunciador-individual para exaltar a beleza do neto, qualificando-o com adjetivos marcados por sentidos que contribuem para o desenvolvimento da autoestima. Vejamos como esses sentidos se relacionam no DSD:



Lê-se: ↓, |, ↑, | (determina);  $\delta$  (no dizer de).

Os sentidos postos para Pedro, representados no DSD 3, intensificados pelo funcionamento dos operadores argumentativos *tão/mais que*, o determinam com uma beleza que supera aquela dos anjos de procissão, cujas características valorizam o padrão estético de pessoas brancas.

Assim, o modo como Pedro é significado valoriza os traços do povo negro, contrapondo o histórico processo de inferiorização que esse povo tem enfrentado desde os tempos da sua escravização, e nesse processo estão as predicções negativas relacionadas à estética corporal. O negro de pele retinta, reescriturada na cena enunciativa por *cara de carvão*, é um ser humano *belo*, e essa significação reconstrói a imagem pejorativa que tem sido reproduzida na sociedade brasileira. Reconhecer essa beleza não só ressignifica o seu conceito, também traz para a visibilidade os que foram excluídos por padrões estéticos discriminatórios.

O alocutor-narrador-poeta-onisciente segue com relatos de representatividade, apresentando para o alocutário-leitor outro protagonista negro, Juvenal, o qual mostra para Pedro a existência de uma outra história acerca dos seus ancestrais. Vejamos:

[R5]: Viu piscar de vagalumes,  
viu a sombra de um gigante.  
O gigante era mesmo o velho Juvenal,  
vinha todo curvado,  
na mão um pedaço de pau.  
parou e, diante de tamanha tristeza,  
ao menino, histórias foi narrando  
de um tempo outro  
em que negros livres viviam

num mundo grande de África.  
Terra livre, amorosa mãe.  
De todos os meninos noturnos  
(*Pedro Noite*. RITER, 2011, p. 21-2)

O modo como Juvenal é reescriturado [*gigante*], ao mesmo tempo que cria um contraste com a descrição do seu corpo [*curvado*], divide os sentidos no acontecimento do dizer: *gigante* pode estar relacionado ao tamanho da sombra do corpo de Juvenal; *gigante* pode, também, estar atrelado ao sentido de homem grandioso, que se destaca por seus valores, por sua sabedoria. E Juvenal demonstra essas qualidades ao se aproximar do menino triste, convencendo-o, por meio das histórias do seu povo, do quão importantes são seus ancestrais e do quanto esse valor está nele, como filho da grande África, reescriturada como mãe de *todos os meninos noturnos* como Pedro, menino da cor da noite.

A história dos ancestrais de Pedro, contada por Juvenal, cujo dizer é apresentado pelo alocutor-narrador-poeta-onisciente, em R5, provoca uma mudança de sentidos na interpretação do menino negro, acerca da sua vida.

[R6]: Pedro então abriu sorriso  
para tudo que entendeu,  
sua pele era mesmo herança  
de um povo há muito seu,  
cada um traz suas marcas,  
cada qual tem seu passado,  
a beleza embora não se perceba  
por vezes está bem do nosso lado  
(*Pedro Noite*. RITER, 2011, p. 25)

O sorriso do menino negro, apresentado nesta enunciação, substitui a dor, a tristeza, o tormento que o angustiavam, ao ser discriminado pelos meninos de olhos verdes, como aponta a enunciação apresentada em R1. Esse sorriso é resultado da autoestima que se constrói a partir da amizade com Juvenal, homem negro que também convivía com a mesma discriminação enfrentada pelo menino, cujos conhecimentos da história dos seus ancestrais, passados de geração a geração, apontam que a narrativa oculta pelo sistema opressor está viva na memória dos sábios contadores de história, os quais dão continuidade às tradições importantes para o povo negro, como afirma Evaristo (1996).

Assim, o conhecimento da sua ancestralidade, por meio das histórias, das marcas deixadas como herança em seu corpo, da cultura, da beleza, transforma o conflito anterior em pertencimento a um lugar antes desconhecido.

O sentimento de orgulho de Pedro, após ouvir a narrativa do amigo Juvenal também aponta para a resistência frente ao discurso de inferioriza-

ção atrelado aos povos africanos e afro-brasileiros, sua história e cultura. Vejamos:

[R7]: Pedro compreendeu cada vez  
vez cada mais,  
ele era a cara de seus pais, de seus avós,  
de seus heroicos ancestrais.  
Deles é que vinha aquela vontade de cantar,  
toda música, música de língua estranha,  
língua de negro, língua africana.  
Gbòrín ayé!  
(*Pedro Noite*. RITER, 2011, p. 26)

Na enunciação, o dizer do alocutor mostra o menino negro vendo a si mesmo e a seu povo com o olhar de respeito, de valorização. No acontecimento do dizer, *Gbòrín ayé* reescritura África na língua *yorubá*, significando-a como uma Grande Terra. O adjetivo *grande*, anteposto ao substantivo, destaca a grandiosidade do continente africano, no que diz respeito à sua história, à sua cultura, ao seu povo.

Os sentidos produzidos para os ancestrais de Pedro, identificados como heróis, ligados à cultura, a exemplo da música, contestam a história contada na sociedade brasileira, a qual significa negras e negros como subservientes, com cultura e história inferiorizadas. Para além disso, o alocutor-narrador-poeta-onisciente apresenta ao alocutário-leitor uma imagem valorizada do povo negro, dos aspectos históricos, culturais e sociais que o constituem, e isso possibilita um olhar positivo sobre o menino, sobre as pessoas que compõem o seu grupo étnico-racial, as quais passam a ser mostradas como protagonistas da história do Brasil.

Do mesmo modo, a significação dos ancestrais de Pedro como um povo heroico contribui para que o alocutário-leitor conheça outras histórias, as que valorizam o povo negro, as que destacam suas contribuições em todas as esferas da sociedade brasileira. Esses novos sentidos podem impulsionar o desenvolvimento de atitudes antirracistas e a desconstrução de estereótipos acerca da população negra.

#### 4. Considerações finais

As análises das enunciações atreladas à pessoa negra em “Pedro Noite” apontam para questões importantes para reflexão, dentre elas a que diz respeito a práticas racistas reatualizadas na sociedade brasileira, denúncia feita na obra, no modo como Pedro, o personagem principal, é qualificado, bem como a questão que diz respeito ao enfrentamento dessas práticas, por meio da contestação de dizeres que discriminam pessoas negras.

Identificar essas questões em obras literárias e outras materialidades que circulam nas escolas é de grande relevância para a compreensão de que a naturalização do racismo na sociedade brasileira ainda é consistente. Daí, a recorrência de ofensas, de estereótipos, de discursos de inferiorização em relação às pessoas negras, os quais são contestados pelo movimento de resistência, configurado tanto nas vozes que se levantam nos embates que têm como pauta o enfrentamento dessas práticas racistas, quanto na representatividade que rompe as barreiras construídas com o objetivo de inferiorizar e invisibilizar identidades.

Essas práticas racistas devem ser combatidas pelas escolas, espaço no qual se deve construir o conhecimento também sobre a África, sobre os africanos e afro-brasileiros, sua história, sua cultura, sobre o protagonismo desse povo na construção do Brasil, em todas as esferas nacionais, construindo, desse modo, uma educação antirracista, como estabelece a Lei nº 10.639/2003.

Assim, os sentidos construídos para *negro*, nas enunciações da materialidade literária aqui analisada, contribuem para a problematização acerca do racismo estrutural na sociedade, do mesmo modo que apontam um movimento de luta, de ressignificação da história mal contada sobre o povo negro. Essa contribuição se une a tantas outras ações na sociedade brasileira, as quais têm se somado, constantemente, para a construção de uma sociedade antirracista.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALA, Rachel Duarte. *Fotografias escolares: práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1895-1966)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo-SP, 2013. 314p.

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I; BENTO, M.A.S. (Orgs). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002. p. 25-58. Disponível em: <https://www.media.ceert.org.br/por-tal-3/pdf/publicacoes/branqueamento-e-branquitude-no-brasil.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 18 fev. 2020.

ELIAS DE OLIVEIRA Sheila. Sobre o funcionamento do político na linguagem. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, 34, Campinas: CNPQ – Unicamp; RG, 2014. p. 41-54. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao34/artigo2.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Certeza, sentido, conhecimento. *Revista Linguagem*, v. 34, Número temático, São Carlos, jan./jun., 2020. p. 1-20. Disponível em: <http://www.linguagem.ufscar.br/index.php/linguagem/article/view/733/423#>. Acesso em: 10 jan. 2021.

EVARISTO, Maria Conceição Evaristo. *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Literatura, Rio de Janeiro-RJ, 1996. 162p.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Organização: Flávia Rios e Márcia Lima. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

GUIMARÃES, Eduardo [2002]. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. 2. ed. Campinas-SP: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. A enumeração funcionamento enunciativo e sentido. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 51, n. 1, p. 49-68, Campinas, Jan./Jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637219>. Acesso em: 17 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Quando o eu se diz ele: análise enunciativa de um texto de publicidade. *Revista da Anpoll*, v. 1, n. 29, p. 15-40, jun. 2010. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/172>. Acesso em: 17 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Argumentação e argumentatividade. *Desenredo, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 9, n. 2, p. 271-83. jul./dez. 2014. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/3847>. Acesso em: ab. 2015.

\_\_\_\_\_. *Semântica, enunciação e sentido*. Campinas-SP: Pontes, 2018.

RITER, Caio. *Pedro Noite*. São Paulo: Biruta, 2011.

SILVA, Florisbete de Jesus. [no prelo]. *Racismo, luta e resistência: sujeitos negros e suas significações em escrituras brasileiras*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Campinas-SP, 2023. 189p.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Da certeza*. Lisboa: Edições 70, 1969.

ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela. A arte do detalhe. *Revista Discursividade*, n. 9, p. 1-27, jan./maio, Campo Grande, 2012 Disponível em: <http://www.discursividade.cepad.net.br/EDICOES/09/Arquivos/zopi.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2016.

## “O SENHOR NÃO REPARE NÃO, MAS DE BESTA EU SÓ TENHO A CARA”: ANÁLISE DO DISCURSO JURÍDICO EM O “AUTO DA COMPADECIDA”

*Camila Amâncio Pereira* (UERN)

[camilapereira@alu.uern.br](mailto:camilapereira@alu.uern.br)

*Raissa da Silva Pereira* (UERN)

[raissapereira@alu.uern.br](mailto:raissapereira@alu.uern.br)

*Carla Daniele Saraiva Bertuleza* (UERN)

[carladaniele@uern.br](mailto:carladaniele@uern.br)

### RESUMO

Adaptação da obra do escritor paraibano Ariano Suassuna para os cinemas, “O Auto da Compadecida”, filme dirigido por Guel Arraes, transporta para as telonas as aventuras de dois amigos nordestinos, João Grilo e Chicó. Nesse sentido, o presente artigo objetiva analisar o discurso jurídico à luz da teoria semiótica na cena do julgamento final de João Grilo e seus companheiros. Para tanto, recorre-se a Marcuschi (2008) que apresenta o conceito de domínio discursivo; a Bittar (2003) para uma melhor compreensão do discurso jurídico; a Hall (2006) para o entendimento de identidade; a Foucault (1996; 2005) para a percepção e análise das relações de poder e da vontade de verdade; entre outros. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo-interpretativista (SEVERINO, 2013), de natureza descritiva (GIL, 2002). Utilizou-se como material de análise trechos da obra buscando verificar as construções de identidade, as relações de poder e a vontade de verdade. Os resultados apontam para a preservação dos signos recorrentes no discurso jurídico, embora a análise se volte para uma obra de ficção. Concluímos que a cena analisada representa a contento, através das suas manifestações verbais e visuais, a realização de um discurso jurídico.

#### Palavras-chave:

Cinema. Discurso jurídico. “O Auto da Compadecida”.

### ABSTRACT

An adaptation of Ariano Suassuna’s work for theaters, “O Auto da Compadecida”, directed by Guel Arraes, transports the adventures of two northeastern friends, João Grilo and Chicó, to the big screens. In that sense, this article aims to analyze legal discourse in the light of semiotic theory in the scene of the final trial of João Grilo and his companions. To this end, we draw on Marcuschi (2008) who presents the concept of discursive domain; to Bittar (2003) for a better understanding of legal discourse; Hall (2006) for an understanding of identity; Foucault (1996; 2005) for the perception and power relations analysis and the will to truth; among others. Methodologically, this is a qualitative-interpretivist study (SEVERINO, 2013), of a descriptive nature (GIL, 2002). Using as analytical material excerpts from the work, we sought to verify the constructions of identity, power relations and the will to truth. The results point to the preservation of recurring signs in legal discourse, even though the analysis focuses on a work of fiction. We conclude that the scene we analyzed, through its verbal and visual manifestations, represents the realization of a legal discourse to our satisfaction.

**Keywords:**  
**Theaters. Legal discourse. “O Auto da Compadecida”.**

## **1. Introdução**

Lançado no segundo semestre de 2000, “O Auto da Compadecida” é um filme dirigido por Guel Arraes, inspirado na peça teatral de mesmo nome escrita pelo paraibano Ariano Suassuna. O escritor, que em vida foi um imortal da Academia Brasileira de Letras ocupando a cadeira nº 32, sempre valorizou a cultura e as artes populares e imprimiu isso em seus textos.

Considerada um marco para o cinema nacional, a história é protagonizada pela dupla de nordestinos João Grilo e Chicó, entre outros personagens que simbolizam as classes sociais que habitam a representação de Taperoá, pequena cidade do interior da Paraíba. Para sobreviverem João Grilo usa de sua esperteza e eles vivem aventuras superando a fome, a violência, a pobreza e a seca. Entre as cenas mais marcantes estão o diálogo em prol do enterro da cachorra de seus patrões e o julgamento final.

Nesse sentido, o presente artigo objetiva analisar o discurso jurídico à luz da teoria semiótica na cena do julgamento final de João Grilo e seus companheiros. Onde outros personagens como Jesus Cristo, Diabo e Nossa Senhora são apresentados, numa composição imagética do céu cristão e do que se apresenta como um tribunal. Metodologicamente trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo-interpretativista (Cf. SEVERINO, 2013), de natureza descritiva (Cf. GIL, 2002).

Para fundamentação teórica recorreu-se a Análise do Discurso tomando como embasamento os pressupostos de Marcuschi (2008), para uma melhor compreensão de domínio discursivo; de Bittar (2003), para a abordagem do discurso jurídico; de Hall (2006), para o entendimento de identidade; e de Foucault (1986; 2005), para a percepção de vontade de verdade e relações de poder.

O artigo está organizado da seguinte forma: introdução, o referencial teórico que adotamos para construção deste trabalho, metodologia com os procedimentos utilizados para seleção e organização do *corpus*, em seguida os resultados e discussão, conclusão e referências. E ao preservar signos recorrentes do discurso jurídico, através de manifestações verbais e visuais, conclui-se que a cena analisada representa a realização de um discurso jurídico.

## 2. Referencial teórico

De acordo com Marcuschi (2008, p. 155) o “Domínio discursivo constitui muito mais uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos” indicando suas diferentes instâncias, entre elas o discurso jurídico, que, conforme o autor, “não abrange um gênero particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Ainda relacionado ao entendimento de domínio discursivo, é relevante destacar que

Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relação de poder. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Dessa forma, cada domínio possui suas especificidades, ao nos atentarmos ao jurídico é imprescindível destacar que “a textualidade jurídica é uma manifestação semiótica” (BITTAR, 2003, p. 167). Podendo, ainda, conforme o autor, fazer uso tanto de elementos verbais quanto não verbais para sua composição. Porém,

Instrua-se, no entanto, esta análise da advertência de que a não-utilização de uma linguagem técnica não descaracteriza a existência do discurso jurídico. [...] Deve-se, pois, dissociar as ideias de vocabulário jurídico e de discurso jurídico; o vocabulário não determina a qualidade do discurso, assim como o discurso não determina o uso vocabular. (BITTAR, 2003, p. 178-9)

À vista disso, é importante centrar foco no entendimento de identidade, dado que ao assumir um determinado discurso o sujeito está fazendo parte ou negando a composição de uma estrutura social. Assim sendo, “(...) o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente” (HALL, 2006, p. 13). De acordo com Hall (2006, p. 13), conforme os sistemas culturais de significação se multiplicam existe uma grande variedade de identidades possíveis. E ainda tomando como base o autor, as identidades não são fixas, podendo dessa forma serem assumidas temporariamente.

A partir disso, é possível compreender que “o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos”, como propõe Foucault (1995, p. 183-4). O autor ainda complementa afirmando que o indivíduo é um centro de transmissão do poder ao mesmo tempo que sofre os efeitos dele, dessa forma o poder perpassa o indivíduo. Ademais, o autor também emprega a expressão “vontade de verdade”, que representa a expressão do poder na sociedade.

Mas se nos situamos em outra escala, se levantamos a questão de saber qual foi, qual é constantemente, através de nossos discursos, essa vontade de ver-

dade que atravessou tantos séculos de nossa história, ou qual é, em sua forma muito geral, o tipo de separação que rege nossa vontade de saber, então é talvez algo como um sistema de exclusão (sistema histórico, institucionalmente constrangedor) que vemos desenhar-se. (FOUCAULT, 1996, p. 14)

Ao relacionarmos isso ao discurso jurídico é presumível que ao ter um suporte institucional a vontade de verdade tende a exercer um poder de coerção sobre os outros discursos (FOUCAULT, 1996, p. 14), posto que acrescenta um caráter de obrigatoriedade através da lei. Apoiado nisso, é possível estabelecer relações com a cena analisada do filme “O Auto da Compadecida”, dado que elementos recorrentes do discurso jurídico são retratados na encenação.

### 3. *Metodologia*

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo-interpretativista (Cf. SEVERINO, 2013), de natureza descritiva (Cf. GIL, 2002).

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. (GIL, 2002, p. 42)

Utilizou-se como material de análise trechos discursivos da cena do julgamento final. Sendo selecionados 20 trechos discursivos ao todo, que colocassem em evidência o discurso jurídico bem como as categorias analisadas no presente artigo, sendo elas: identidade, relações de poder e vontade de verdade. Ademais, ainda foram escolhidas imagens da mesma cena, buscando-se analisar o aspecto semiótico presente na construção desses discursos.

### 4. *Resultados e discussão*

Após serem mortos num confronto com cangaceiros, alguns personagens se reencontram no julgamento final. O mesmo acontece com João Grilo que depois de enganar o cangaceiro Severino junto com Chicó, acaba morto por um de seus capangas, então a cena seguinte é a sua chegada a uma representação do céu católico.

Contudo, também se configura como um tribunal, dada a disposição dos personagens no espaço, como fica evidente na Imagem 01, intitulada “O juiz, a defesa e a acusação”, visto que, com base em Bittar (2003, p. 167), “a

textualidade jurídica é uma manifestação semiótica”. Vemos Jesus Cristo no centro, no lugar mais elevado e de maior destaque, também assumindo o papel de juiz. Posição que é endossada pela figura de Nossa Senhora a sua esquerda, sendo a advogada de defesa, e o Diabo a direita como acusação, como ficará mais evidente conforme a análise dos trechos discursivos elencados abaixo.

Imagem 01: o juiz, a defesa e a acusação.



Fonte: <https://www.hqzona.com.br/2022/09/26/22-anos-de-o-auto-da-compadecida-a-imortalidade-do-cinema-nacional/>.

Ainda sobre a imagem 01, é possível ver o Diabo segurando uma pena enquanto lê e escreve num livro antigo, fazendo também alusão à função de escrivão e a materialidade das leis, através de seus gêneros textuais escritos. Dado que o domínio discursivo “não abrange um gênero particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados.” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Em seguida, a Imagem 02 colabora para o entendimento de Hall (2006, p. 13) de que “(...) o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente”. Uma vez que a imagem retrata os personagens revezando entre as identidades de réu e testemunha, com o banco disposto em frente e mais abaixo do lugar em que o juiz, identidade assumida por Jesus Cristo, se encontra.

Imagem 02: réus e banco de testemunhas.



Fonte: <https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/minisseries/o-auto-da-compadecida/noticia/trama.ghtml>.

O que analisamos a partir das imagens acima é agregado aos trechos discursivos destacados, como por exemplo as falas transcritas de Jesus Cristo corroboram com o papel de juiz que desempenha, bem como seu posicionamento em cena. Dado que, dessa forma as relações de poder podem ser visualizadas. Como contribui Foucault (1995, p. 183-4), sendo o indivíduo um juiz é “um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão”. Conforme percebido dos trechos discursivos abaixo:

- (1) “É verdade, a situação está ruim para vocês, porque as **acusações** são graves.” (Jesus Cristo)
- (2) “Você está muito engraçado agora, mas Manuel é **justo** e a situação está favorável para mim e preta para vocês.” (Diabo)
- (3) “Severino está salvo e foi um mero instrumento da cólera divina. Severino, meu filho, pode ir para lá.” (Jesus Cristo)
- (4) “Está recebida a **alegação**.” (Jesus Cristo)
- (5) “O **caso** é duro. Compreendo as circunstâncias em que João viveu, mas isso também tem um limite. Eu acho que eu não posso salvá-lo.” (Jesus Cristo)

A partir do trecho discursivo (1) percebemos que é dado evidência que cabe a Jesus Cristo receber as acusações, termo comum num discurso jurídico, dessa forma assumindo a identidade de juiz. Sofrendo e impondo a vontade de verdade institucionalizada, de acordo com Foucault (1996, p. 14), como expresso nos trechos que se seguem, no trecho (2) pela afirmação do Diabo, em seguida em (3) quando absolveu o réu, bem como em (4) e (5) em que recebe e analisa o caso.

Além disso, embora não seja uma obrigatoriedade, visto que “Devese, pois, dissociar as ideias de vocabulário jurídico e de discurso jurídico”

(BITTAR, 2003, p. 178-9), as escolhas lexicais contribuem para a caracterização do discurso jurídico. Como apresentado em diversos trechos analisados, como em (6), (7), (8), (9), (10), (11), (12) e (13) a partir das palavras em destaque:

- (6) “Venham todos, pois vão ser **juogados**.” (Jesus Cristo)
- (7) “E agora? Que é que você diz em sua **defesa**? Sei que você é astuto, mas não pode negar o fato de que foi **acusado**.” (Jesus Cristo)
- (8) “Que Diabo de **tribunal** é esse que não tem **apelação**? Eu sempre ouvi dizer que para uma pessoa ser **condenada** ela tem que ser ouvida!” (João Grilo)
- (9) “**Tramou** o enterro da cachorra, **incitação** à simonia, vendeu o gato para a mulher do padeiro dizendo que ele botava dinheiro, **estelionato**, encorajou encontros de Chicó com uma mulher casada, **incitação** à concupiscência, arquitetou a morte de Severino, **crime com premeditação**”. (Diabo)
- (10) “**Protesto!**” (Diabo)
- (11) “**Acuse** Severino.” (Jesus Cristo)
- (12) “O senhor vai me desculpar, mas eu não fui **acusado** de coisa nenhuma.” (João Grilo)
- (13) “Eu apelo para a **justiça!**” (Diabo)

Marcando as relações de poder que se estabelecem ao longo da cena também é possível perceber as variações de identidades assumidas, posto que ao assistir a obra cinematográfica o público iria perceber essa identidade “com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (HALL, 2006, p. 13). Como Nossa senhora nos trechos discursivos (14) e (15) em que assume o papel de advogada, e a como João Grilo se refere a ela no trecho (16):

- (14) “O mais ofendido pelos atos que ela praticava era ele e, no entanto, ele rezou por ela.” (Nossa Senhora)
- (15) “Intercedo por esses pobres, meu filho, que não têm ninguém por eles. Não os **condene**” (Nossa Senhora)
- (16) “Com Deus e com Nossa Senhora, que foi quem me valeu. Até à vista, grande **advogada**. Não me deixe de mão não, estou decidido a tomar jeito, mas a senhora sabe que a carne é fraca.” (João Grilo)

Destacando-se que esses papéis não são fixos e os personagens transitam entre diferentes identidades ao longo de suas participações na cena. Como bem denota João Grilo ao se referir às identidades assumidas pelo Diabo em (17).

- (17) “Esse Diabo é uma mistura de tudo que eu nunca suportei: **promotor**, sacristão, cachorro e soldado de polícia.” (João Grilo)

Ademais, como propõe Bittar (2003, p. 178-9), “Instrua-se, no entanto, esta análise da advertência de que a não-utilização de uma linguagem técnica não descaracteriza a existência do discurso jurídico”. Em que termos menos empregados no discurso jurídico como proibido (ilegal) e matou (homicídio) ainda assim fazem relação a esse tipo de discurso. Conforme mostrado em (18) e (19).

(18) “E é **proibido**, é?” (Bispo)

(19) “E precisa?... **Matou** mais de 30.” (Diabo)

(20) “É por isso que estou lascado, comigo era na mentira!” (João Grilo)

Por fim, a fala de João Grilo em (20) remete ao ato de confissão, também característico do domínio discursivo jurídico. Contribuindo dessa forma para a reafirmação de sua identidade de réu e então de culpado, bem como a percepção da expressão da vontade de verdade mais bem percebida na cena através da expressão “É por isso que estou lascado (...)”, que implica na sujeição ao poder empregado pela instituição jurídica. Então, agregado a isso, ainda se nota as relações de poder estabelecidas por meio do discurso.

## 5. Conclusão

Concluimos que a cena analisada representa a contento, através das suas manifestações verbais e visuais, a realização de um discurso jurídico, conforme Bittar (2003). Visto que aponta para a preservação dos seus signos recorrentes, embora a análise se volte para uma obra de ficção.

Atendendo assim a necessidade de convencimento das partes em prol de um objetivo particular, dado que gira em torno da dinâmica acusação-defesa, em que os discursos analisados são permeados de intenção, resultando na máxima declarada por João Grilo: “O senhor não repare não, mas de besta eu só tenho a cara.”. Ademais, foi possível identificar as identidades apresentadas, conforme (HALL, 2006), bem como as relações de poder e a vontade de verdade, de acordo com Foucault (1996; 2005), percebidas ao longo da análise. Esperamos que a partir do presente trabalho possamos colaborar com outros pesquisadores, visto que a análise não se esgota aqui.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. *Linguagem jurídica*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

FOUCAULT, Michel. *A Microfísica do Poder*. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, Stuart. *A identidade cultural da pós-modernidade*. São Paulo: DP&A, 2006.

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

Outra fonte:

O AUTO da Compadecida. Direção de Guel Arraes. São Paulo: Globo Filmes, 2000. 1 vídeo (104 min). Disponível em: <https://globoplay.globo.com/o-auto-da-compadecida/t/TMFdjjCFHM/>. Acesso em: 29 out. 2023.

## O USO VARIÁVEL DA PREPOSIÇÃO ‘PARA’ NA FALA IBITIARENSE: UM ESTUDO À LUZ DA SOCIOLINGÜÍSTICA

*Lenilza Alvim Silva Lima* (UNEB)

[lenilzalima22@gmail.com](mailto:lenilzalima22@gmail.com)

*Elias de Souza Santos* (UNEB)

[elias40\\_d@hotmail.com](mailto:elias40_d@hotmail.com)

### RESUMO

Buscamos com a presente pesquisa analisar a preposição PARA e suas variantes PRA e PA (nós vamos *para* Ibitiara ~ nós vamos *pra* Ibitiara ~ nós vamos *pa* Ibitiara) na fala de Ibitiara, município brasileiro do estado da Bahia, embasando-a nos pressupostos teórico-metodológicos do modelo de estudo da mudança linguística (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]). Analisamos a amostra, composta por 770 dados, levando em consideração os grupos de fatores linguísticos internos (Contexto morfológico seguinte, Contexto fonológico seguinte, Paralelismo e Presença de vibrante no item seguinte) e os fatores extralinguísticos (Sexo, Faixa etária e Nível de escolaridade), fazendo uso da linguagem de programação R (R Core Team, 2020), por meio de uma de suas interfaces o Rstudio (Equipe Rstudio, 2020). Através dos resultados obtidos com os testes não-paramétricos – Árvore de inferência condicional e Floresta aleatória – verificamos que as variantes apresentam comportamentos distintos nas interações entre os grupos de fatores observados, sendo a variante PRA a preferida dos falantes na comunidade de fala investigada.

### Palavras-chave:

Fala ibitiarense. Mudança linguística. Preposição PARA.

### ABSTRACT

With this research, we aim to analyze the preposition “PARA” and its variants “PRA” and “PA” (nós vamos *para* Ibitiara ~ nós vamos *pra* Ibitiara ~ nós vamos *pa* Ibitiara - we go to Ibitiara) in the speech of Ibitiara, a Brazilian town located in the state of Bahia, basing this work on theoretical-methodological aspects of the linguistic change study model (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]). We analyzed the sample, made up of 770 data, considering the groups of internal linguistic factors (Next morphological context, Next phonological context, Parallelism and Presence of vibrant in the following item) and extralinguistic factors (Gender, Age group and Education level), making use of the R programming language (R Core Team, 2020), through one of its interfaces, Rstudio (Rstudio Team, 2020). Through the results obtained with the non-parametric tests – Conditional Inference Tree and Random Forest – it was verified that the variants present different behaviors in the interactions between the groups of observed factors, with the “PRA” variant being the preferred one by speakers in the investigated speech community.

### Keywords:

Linguistic change. Preposition PARA. Speech Ibitiarense.

## 1. Introdução

A variação no uso da preposição PARA tem sido estudada por diferentes pesquisadores nas diversas regiões do Brasil, mostrando que a preposição PARA coocorre e concorre com as suas variantes PRA e PA. Nessa perspectiva, observamos que há descrições linguísticas desse fenômeno realizadas em todas as regiões do país, no entanto, é necessário destacar que é preciso a realização de um número significativo de estudos que tratem do fenômeno em foco, a fim de termos uma visão global em relação ao seu comportamento variável.

Tomando como base os pressupostos do modelo de estudo da mudança linguística (Cf. WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]), nos propusemos responder às seguintes questões: qual a proporção de uso das variantes PARA, PRA e PA na fala ibitiarense? quais aspectos intralinguísticos (estruturais) e extralinguísticos (sociais) restringem tal variação?

O *locus* da pesquisa foi a comunidade de fala denominada Lagoa do Dionísio, distrito de Ibitiara, município brasileiro do estado da Bahia, devidamente apresentado na seção metodológica deste estudo. Em vista disso, a amostra de análise recolhida foi estratificada conforme o sexo, a faixa etária e a escolaridade dos informantes, tendo sido extraída do acervo do projeto “Se abra à Chapada: coletando, explorando e mapeando dados sociolinguísticos<sup>31</sup>” (CEMEDADOS), evento que nos permitiu depreender 770 ocorrências do fenômeno investigado, as quais tabulamos e submetemo-las a análises estatísticas com o auxílio da linguagem de programação R (R Core Team, 2020), ou melhor, por meio de uma de suas interfaces o Rstudio (Equipe Rstudio, 2020), cujos resultados apresentamos na seção de descrição e interpretação dos dados.

Com o propósito de exibirmos os resultados alcançados com o estudo, estruturamos este texto da seguinte maneira: primeiramente, expomos uma revisão bibliográfica acerca das pesquisas que tomam a temática como objeto de estudo em diferentes *corpora* representativos das cinco regiões brasileiras; em seguida, descrevemos os materiais e métodos utilizados na tabulação e tratamento estatístico dos dados, incluindo um sumário sobre a formação sócio-histórica da comunidade tomada como *locus* de recolha das entrevistas sociolinguísticas; e posteriormente, apresentamos as análises não paramétricas dos dados, seguidas das considerações finais.

---

<sup>31</sup> Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia (CAAE: 98916718.9.0000.0057).

## 2. A preposição ‘para’ e suas variantes: uma revisão

Nesta seção, expomos concisamente resultados de estudos sobre o comportamento variável da preposição PARA em amostras de fala coletadas em diferentes variedades do português brasileiro (PB), notadamente aqueles empreendidos por Felgueiras (1993), Maya (2004), Lucena (2006), Silva (2010), Ferreira (2014; 2018), Santos e Silva (2021), entre outros mais. À face disso, delinearemos um quadro mais geral das variantes em uso no país, evento que fornecerá elementos para uma compreensão mais alargada acerca dos resultados obtidos com a análise do fenômeno que apresentamos neste texto, como veremos em seguida.

Felgueiras (1993) *apud* Ferreira (2014; 2018) conduziu uma pesquisa sobre a expressão variável da preposição PARA na fala de cariocas, explorando possíveis influências na escolha de variantes, a exemplo de estilísticas, prosódicas, fonológicas e discursivas. Os dados do estudo foram extraídos dos bancos de dados dos projetos Norma Urbana Culta (NURC) e Programa de Estudos sobre o Uso da Língua (PEUL). A autora utilizou 14 entrevistas do NURC, estratificadas por sexo, faixa etária e formalidade da fala, somadas a 12 entrevistas do PEUL, estratificadas conforme o sexo e a faixa etária do falante. No todo, a pesquisa obteve 1.954 dados, 9% representando a variante PARA, 73% a variante PRA e 18% a variante PA. A autora não incluiu essa última variante em sua análise, pois não obteve resultados conclusivos com ela. Vale sublinharmos que, de toda sorte, não podemos comparar diretamente os resultados do estudo de Felgueiras (1993) com os nossos, visto que não tivemos acesso direto a sua pesquisa.

Maya (2004) realizou uma investigação sobre o uso variável da preposição PARA na fala dos habitantes de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, sob a égide da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008 [1972]). O estudo se baseou em 24 entrevistas coletadas para o Projeto Variação Linguística da Região Sul (VARSUL) durante a década de 1990. O autor controlou diferentes variáveis linguísticas, como o contexto morfológico anterior e posterior, o contexto fonológico posterior, a tonicidade da sílaba seguinte, o número de sílabas da palavra seguinte, a posição em relação a pausas e o paralelismo formal, além de variáveis sociais como o sexo, a escolaridade e a idade. Foram analisados um total de 2.034 dados, dos quais 62% correspondiam à variante PRA, 36% à PA e 2% à PARA. Devido à baixa ocorrência do uso da variante PARA, o autor optou por realizar uma análise binária, examinando a variante PA em relação a PRA.

O pesquisador em foco utilizou a ferramenta estatística GoldVarb 2001 (Cf. ROBINSON; LAWRENCE; TAGLIAMONTE, 2001) para verificar quais variáveis poderiam influenciar o uso da variante PA. As variáveis

escolaridade, contexto morfológico seguinte, sexo, contexto fonológico seguinte e tonicidade da sílaba seguinte foram consideradas significativas na escolha da variante em cena. Contrariando a hipótese levantada pelo autor, de que a variante PA seria favorecida por falantes com baixo nível de escolaridade, notamos que são os falantes com escolaridade secundária que favorecem seu uso (P.R. 0,61). Em relação ao contexto morfológico seguinte, a hipótese foi confirmada, indicando que a forma PA é a preferida dos falantes quando ela está seguida de uma palavra lexical (P.R. 0,55), em contraste com palavras gramaticais. O contexto fonológico seguinte, incluindo consoantes dentais (0,63), palatais (0,57) e bilabiais (0,57), bem como a tonicidade da sílaba seguinte (átona, 0,56) e o sexo (homens, 0,57), também influenciaram o uso da variante PA. Em suas conclusões, Maya (2004) destaca que a preposição PARA é pouco utilizada pelos habitantes de Porto Alegre, sendo PRA a variante preferida, enquanto PA é restrita à fala cotidiana e desconhecida das gramáticas prescritivas.

Lucena (2006) propôs um estudo cujo objetivo foi analisar a variação da preposição PARA no falar pessoense, na Paraíba. A pesquisa foi fundamentada no modelo teórico-metodológico da Sociolinguística Quantitativa (Cf. LABOV, 2008 [1972]). Para a análise a autora selecionou 24 entrevistas do banco de dados do Projeto Variação Linguística no Estado da Paraíba (VALPB). Essas entrevistas foram estratificadas considerando variáveis sociais, como o sexo, a faixa etária e o nível de escolarização dos falantes. Além das variáveis sociais, o estudo também controlou variáveis linguísticas, como contexto fonológico seguinte, posição em relação a pausas, paralelismo formal, número de sílabas do item seguinte e presença de vibrante no item seguinte.

Os resultados obtidos pelo pesquisador foram depreendidos das 1445 ocorrências do uso variável da preposição PARA, das quais 87 (6%) correspondiam à variante PARA, 655 (45%) à variante PRA e 703 (49%) à variante PA. Devido à baixa ocorrência da variante PARA, o autor optou por agrupar as variantes PRA e PA em uma categoria denominada variante não padrão. Em uma primeira rodada de análise, essa categoria foi confrontada com a variante PARA. Além do mais, os resultados indicaram que as variáveis linguísticas mais relevantes para o comportamento da variante não padrão foram o paralelismo formal e o contexto fonológico seguinte.

Por conseguinte, os resultados encontrados confirmaram a hipótese levantada em relação ao paralelismo, indicando que as variantes tenderiam a ocorrer com maior frequência quando precedidas por formas semelhantes na frase. No entanto, a hipótese relacionada ao contexto fonológico seguinte, que sugeria que as formas PRA e PA seriam favorecidas por vogal central e

consoantes bilabiais, dentais e alveolares, foi refutada pelas decorrências da pesquisa.

Em uma segunda rodada, dado o baixo índice de ocorrências da variante PARA, o autor decidiu realizar uma análise binária com as variantes PRA e PA. A primeira hipótese de que a forma padrão teria um baixo índice de uso em comparação com as outras formas foi confirmada. No entanto, a relação entre a variável escolaridade e o uso das variantes não foi totalmente confirmada, devendo, além disso, quanto ao sexo dos informantes ser relativizada.

A terceira hipótese, relacionada ao fator tônico, também não se confirmou completamente, uma vez que houve um equilíbrio relativo entre os fatores tônicos e átonos. Outrossim, outras variáveis linguísticas se mostraram significativas, como o contexto com pausa e palavras não lexicais. No aspecto social, a idade dos falantes mais velhos favoreceu o uso da forma PRA.

Silva (2010) conduziu uma pesquisa sobre a preposição PARA e suas variantes na cidade de Araguatins, Tocantins, com base nos dados coletados pelo Projeto Variação Linguística no Estado do Tocantins (VALTINS), tomando como pressupostos teórico-metodológicos a abordagem da Teoria Variacionista (Cf. LABOV, 1972). A análise quantitativa dos dados foi realizada por meio da ferramenta computacional GoldVarb (Cf. ROBINSON; LAWRENCE; TAGLIAMONTE, 2001). A autora entrevistou um total de 36 participantes, divididos por sexo (homens e mulheres), faixa etária (15-25; 26-49; e 49+ anos) e nível de escolaridade (baixa, média e alta). As variáveis linguísticas controladas incluíram o contexto fonológico seguinte, o paralelismo formal, a pausa e a presença de vibrante no item subsequente. As principais hipóteses adotadas sugeriam que a preposição PARA seria mais utilizada por pessoas com alta escolaridade, enquanto as variantes PRA e PA seriam mais comuns entre falantes com média ou baixa escolaridade. No entanto, essas hipóteses não foram confirmadas pelos resultados do estudo.

Ferreira (2014) conduziu um estudo na cidade de Londrina, no Paraná, analisando a preposição PARA e suas variantes no discurso local, utilizando a Teoria da Variação e Mudança Linguística (Cf. WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]) como fundamento teórico-metodológico. A pesquisa foi realizada com base em oito entrevistas coletadas no banco de dados do Projeto Variação Linguística no Sul do Brasil (VARSUL), estratificadas por sexo, faixa etária e nível de escolaridade. As hipóteses formuladas indicavam que a forma padrão da preposição seria pouco utilizada em comparação com as variantes PRA e PA, sendo que estas últimas estariam associadas a um nível de escolaridade mais baixo. Além disso, quando a variante PARA

era reduzida para as formas PRA ou PA, sua estrutura prosódica era alterada, resultando em uma sílaba átona, desprovida de acento. Essa variante reduzida da preposição era mais frequentemente combinada com palavras que iniciavam com uma vogal átona.

Ferreira (2018) realizou uma investigação sobre a variação da preposição PARA na fala de curitibanos e florianopolitanos, com base em dados do Projeto VARSUL. A amostra de análise foi constituída de 32 entrevistas, estratificadas consoante o sexo, a faixa etária e a escolaridade dos informantes. Devido ao baixo número de ocorrências da forma PARA, a autora criou uma variável binária, considerando apenas as formas reduzidas PRA e PA. Após eliminações devido a certos contextos, os dados de PRA foram reduzidos, em uma nova rodada, selecionando o contexto morfológico seguinte (palavra gramatical), o contexto fonológico seguinte (vogal coronal e consoante dorsal), o paralelismo (precedido de “pra”), a idade (acima de 50 anos), a cidade (Curitiba), a escolaridade (até 11 anos de estudo) e o número de sílabas do item seguinte (duas ou mais sílabas) como variáveis significativas.

Por fim, não menos importante, Santos e Silva (2021) empreenderam um estudo acerca do uso variável da preposição PARA na fala de participantes nativos de Seabra, município brasileiro do estado da Bahia. Para tanto, examinaram uma amostra composta por 16 informantes, levando em consideração o sexo/gênero (masculino e feminino), a faixa etária (20-33, 35-48 e 50+ anos) e a escolaridade (fundamental, média e universitária) dos entrevistados em sua estratificação. Nessa perspectiva, após tabularem os dados, os autores realizaram análises estatísticas univariadas e multivariadas na modelagem dos dados, fazendo usufruto da linguagem de programação denominada *R* (*R Core Team*, 2020), por meio de sua interface o Rstudio (*Equipe Rstudio*, 2020).

Por conseguinte, os pesquisadores, neste estudo, observaram, com os resultados obtidos na análise univariada, que apenas as variáveis sociais – faixa etária e escolaridade – se mostraram estatisticamente significativas, com exceção da variável sexo, contrariando a hipótese inicial, de que os falantes mais velhos tenderiam a favorecer o uso da variante não-padrão PRA. Já a hipótese relacionada à escolaridade foi confirmada, de sorte que os falantes com menor nível de escolaridade (Ensino Fundamental) demonstraram uma preferência pelo uso da variante PRA em relação à PARA.

Quanto a análise multivariada, a modelagem de regressão logística com efeitos fixos reforçou a importância das variáveis faixa etária e escolaridade, demonstrando que ambas têm efeitos significativos no uso da variante PRA, visto que falantes mais jovens e falantes com escolaridade média e

universitária, conforme valores negativos de suas estimativas, desfavoreceram o uso da variante em foco.

Diante dos resultados de pesquisas revisitados nesta seção, podemos inferir que o comportamento variável da preposição PARA é abrangente e pode ser encontrado em todo o território brasileiro, sendo o uso das variantes preposicionais reduzidas PRA e PA mais comum do que o da variante preposicional padrão PARA. A forma PRA é a preferida dos falantes, mesmo com as especificidades de cada amostra estudada nas diferentes variedades do PB. Face ao exposto, em nossa análise, atentamos para essa conjuntura, de modo que tais evidências fossem levadas em conta quando da comparação com os resultados de pesquisas revisitados nesta seção.

### 3. Metodologia

Nesta seção, definimos o envelope de variação para o comportamento variável da preposição PARA na comunidade de fala ibitiarense, a formulação de questões e hipóteses, definição de grupos de fatores, coleta e tabulação dos dados, nos baseando no modelo de estudo da mudança linguística (Cf. WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]), somado ao componente gramatical de teorias funcionalistas e estudos empíricos que têm como tema de investigação o fenômeno em perspectiva. Logo, é defendendo o axioma de que a língua é um sistema dinâmico em constante processo de variação e mudança ordenadas, conforme defende as ciências que tomam a variação e a mudança como objeto de estudo, a citar a Sociolinguística, que tais modelo e teorias, ao reunir os pressupostos teórico-metodológicos necessários a uma investigação sociolinguística, foram selecionados para embasar a nossa pesquisa, permitindo levantar as hipóteses e os grupos de fatores necessários para a análise e a interpretação do fenômeno.

O *locus* da pesquisa é a comunidade de fala denominada Lagoa do Dionísio, distrito de Ibitiara, município brasileiro do estado da Bahia, localizado a 538 quilômetros da capital baiana, Salvador. Nesse contexto, a comunidade recebeu o nome do seu fundador, Sr. Dionísio. Desde meados de 1956, seu contingente populacional veio se ampliando com a chegada de novos moradores migrantes de outras localidades vizinhas.

O povoamento em cena encontra-se próximo às margens da BR 242 e tem tido seu desenvolvimento atrelado aos comércios locais, à feira livre, o funcionalismo público, entre outros. Conta com algumas escolas locais, municipais e estadual, que recebem o fluxo de alunos da comunidade e das regiões circunvizinhas, a exemplo de algumas adjacências rurais.

No que concerne às manifestações culturais, o distrito conta com festas religiosas tradicionais relacionadas à igreja católica, cujos festeiros recebem os moradores da(s) comunidade(s) em suas casas para cearem, rezarem, e arrecadarem fundos para festejarem, em suas respectivas datas, os santos e santas padroeiro(a)s locais.

Em relação à prestação de serviços nesse povoamento, as mulheres, em sua maioria, são donas de casa, embora haja uma pequena parcela que trabalha como profissionais da limpeza, professoras (com formação em Letras e Pedagogia), assistentes administrativas, enfermeiras, gerentes de pousadas ou restaurantes, cozinheiras, além de outras funções. Os homens, por sua vez, são, em parte agricultores, donos de comércios (mercados e lojas de materiais de construção etc.). É importante mencionar que é raro encontrar homens que tenham nível universitário na comunidade, sendo os poucos que têm tal formação geralmente são educadores físicos, pedagogos e arquitetos.

Foi nessa conjuntura que decidimos desvelar mais uma fotografia sociolinguística da comunidade, através do uso variável da preposição PARA de movimento depreendidas de uma amostra de fala vernácula contemporânea e representativa do falar da Lagoa do Dionísio, extraída do acervo do projeto “Se abra à Chapada: coletando, explorando e mapeando dados sociolinguísticos” (CEMEDADOS) e estratificada consoante o sexo (masculino e feminino), a faixa etária (18 a 33; 35 a 48 e 50+ anos) e a escolaridade (fundamental, média e universitária) dos participantes. Com efeito, tabulamos os dados conforme as restrições linguísticas e sociais que favorecem ou desfavorecem o uso das variantes PARA, PRA e PA que constituem a variável “expressão da preposição PARA de movimento”, exibidas a seguir:

#### • Variáveis linguísticas

1) Contexto morfológico seguinte – constituído pelas classes de palavras (advérbio, artigo, conjunção, nada, nome, pronome e verbo) que sucedem a variante em contexto;

2) Paralelismo – compreendido do tipo de variante que precede a ocorrência em análise (antecedida de PA, antecedida de PRA, antecedida de PARA, ocorrência isolada e primeira da série);

3) Contexto fonológico seguinte – constituída do contexto fonológico que sucede a preposição (coronal, dorsal, labial, pausa, vogal anterior, vogal central e vogal posterior); e

4) Presença de vibrante no item seguinte – formada pela presença de vibrante nos itens seguintes (Item seguinte, primeira sílaba, segunda sílaba e zero).

• **Variáveis sociais**

1) Sexo – compreendida dos níveis masculino e feminino;

2) Faixa etária – composta por falantes de três grupos etários: um, com idade entre 18 e 33 anos; dois, com idade entre 35 e 48 anos; e três, com idade igual ou acima de 50 anos;

3) Escolaridade – formada por participantes divididos em três níveis de escolaridade, a saber: fundamental, médio e universitário.

Após tabulados os dados, em planilha de excel (.csv), submetemo-los, *a priori*, a testes de qui-quadrado (de *Pearson*), com o objetivo de verificar a significância estatística das variáveis e, *a posteriori*, a uma modelagem estatística não paramétrica, isto é, a um teste de árvore de inferência condicional e a um teste de classificação por floresta aleatória (sem a inserção das variáveis que não apresentaram significância na análise univariada). O primeiro, por um lado, se caracteriza por ser um modelo de decisões “(...) em que as observações de ocorrências são agrupadas modo a ter o **mínimo** de variação **dentro** de um grupo e o **máximo** de variação **entre** os grupos (FREITAG, 2021, grifos da autora).

O segundo, por outro lado, caracteriza-se por ser uma “técnica de agrupamento de dados que se vale de árvores de decisão simples”, isto é, “é um conjunto de árvores de decisões formadas aleatoriamente a partir de um subconjunto do conjunto de dados (1/3 do total, dados de treino, por reamostragem *bootstrap*), e que depois serão testadas no restante do conjunto de dados (FREITAG, 2021). A modelagem dos dados contou com o auxílio da linguagem de programação R (R Core Team, 2020), cujas sintaxes dos modelos foram implementadas pelas funções *tree*, do pacote *partykit* e *randomForest* do pacote de mesmo nome.

Em síntese, dedicamos nesta seção à apresentação do modelo de estudo da mudança linguística que somado ao componente gramatical de teorias funcionalistas e resultados de estudos empíricos sobre o fenômeno analisado permitiram realizar o levantamento de hipóteses e de grupos de fatores na compreensão das restrições linguísticas e sociais endereçadas à expressão variável da preposição PARA no falar de Lagoa do Dionísio. Em seguida, dedicamos à descrição da amostra utilizada para a obtenção dos dados, os grupos de fatores condicionantes e os testes estatísticos utilizados na análise dos dados, exibida na póstera seção.

#### 4. Análise linguística

No que diz respeito ao uso da preposição PARA na Lagoa do Dionísio, foram depreendidas da amostra 770 ocorrências, distribuídas pelas três variantes em uso, conforme a Tabela 1.

Tabela 1: Distribuição das variantes na comunidade de Lagoa do Dionísio.

VARIANTES	PARA	PRA	PA	TOTAL
N	53	607	110	770
%	7	79	14	100

Fonte: Elaboração própria.

PRA é a variante de uso mais difundida na comunidade de fala investigada (79%), seguida de PA, com 14%, e PARA (7%). A análise desse quadro geral se mostra mais interessante quando comparado com os resultados de Ferreira (2018) da fala de curitibanos e de florianopolitanos, de Felgueiras (1993) do dialeto carioca e o de Maya (2004) do vernáculo porto-alegrense, representados no Quadro 1.

Quadro 1: Distribuição das variantes em variedades do português brasileiro falado.

ESTUDOS/VARIEDADE	ESTU- DADA	VARIAN- TES	N	%
Ferreira (2018) – Curitiba – PR		PA	456	17,6%
		PRA	2086	80,5%
		PARA	49	1,9%
Felgueiras (1998) – Rio de Janeiro – RJ		PA	342	18%
		PRA	1436	73%
		PARA	176	9%
Maya (2004) – Porto Alegre – RS		PA	732	36%
		PRA	1261	62%
		PARA	41	2%

Fonte: Elaboração própria.

Nas quatro variedades do português brasileiro, incluindo a examinada neste estudo, verificamos que os resultados apresentam convergências, visto que PRA é a variante preferida pelos falantes, seguida das demais variantes, PA e PARA, respectivamente. Em resumo, os dados computados não nos licenciaram dizermos que esteja havendo uma substituição da variante PA, por um lado, pois os resultados observados indicam um índice considerável para seu uso, mas, por outro lado, os resultados obtidos para a variante padrão PARA, nas diferentes variedades do português faladas no país, têm apontado para um processo de mudança, tendo em vista a sua baixa frequência.

Dito isto, apresentamos a seguir os fatores relevantes na realização variável do fenômeno estudado, conforme testes não paramétricos, a exemplo da árvore de inferência condicional (em 4.1) e da floresta aleatória (em 4.2), aplicados aos dados.

#### ***4.1. Árvore de inferência condicional***

Notamos que o diagrama arbóreo, apresentado na Figura 1, demonstra cada partição do conjunto dos dados e sua distribuição, assim como o nível de significância. Podemos observar que o primeiro nó que divide o padrão de comportamento das variantes que constituem a variável dependente em estudo é o paralelismo, o qual separa as ocorrências no nível antecedida de PA e nos níveis antecedida de PARA, antecedida de PRA, isolada e primeiro da série. Para o nível de antecedida de PA foram computadas 38 ocorrências, sendo 34 (4%) da variante PA, 4 (1%) da variante PRA e nenhuma da variante PARA.

- Variante padrão (PARA):

- (1) “... acho que o principal atrativo *PARA* o pessoal que continua morando aqui seria ter um lugá tranquilo” (JAS-F1u);

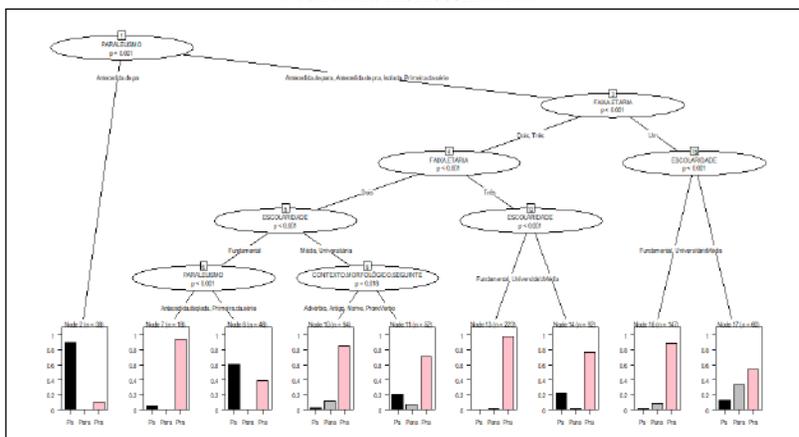
- Variante não padrão 1 (PRA):

- (2) “... é puque aqui a gente ainda tem a oportunidade, assim, de sentá na calçada *PRA* ficá conversando, e... como eu já morei na capital... e não tem muito essa... a gente não pode fazê isso por conta da violência, né? (IFS-m1u);

- Variante não-padrão 2 (PA):

- (3) “Purquê uma vida no campo é melhó. Tem os bichim *PA* gente cuidá” (RBA-m1m).

Figura 1: Árvore de Classificação Condicional para a preposição PARA quanto à estrutura morfossintática.



Fonte: Elaboração própria

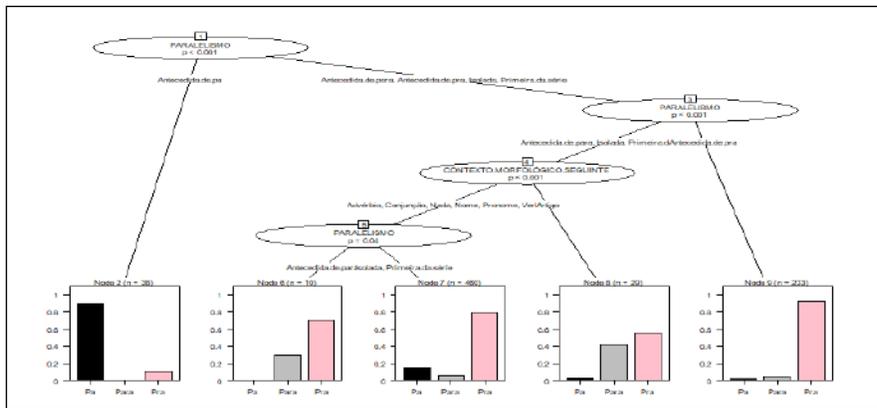
A variante PA é favorecida pela precedência de PA (4%). Esse resultado corrobora com a tendência de as variantes serem motivadas pela forma precedente de mesma natureza. Maya (2004) mostra um peso relativo de 0,57 para essa variante, concluindo que uma forma tem maiores chances de ocorrer quando, antecedida a ela, a mesma forma tenha sido usada. No entanto, vale anotar que a quantidade de ocorrências com precedência de PA na amostra se apresenta consideravelmente baixa (34) se comparada aos demais níveis da variável paralelismo, não nos permitindo fazermos inferências sobre a influência significativa para o fenômeno investigado.

As demais ocorrências restantes são divididas no nó seguinte quanto à faixa etária: 210 dados referentes à faixa etária dois (15/2% PARA, 155/20% PRA e 66/8% PA) que, de um lado, interage com o paralelismo, por intermédio da escolaridade fundamental e, por outro, com o contexto morfológico seguinte, por intermédio das escolaridades média e universitária. Vale ainda apontar que, à faixa etária três, com 315 ocorrências (5/1% PARA, 289/37% PRA e 30/4% PA) realiza uma interação entre a faixa etária e a escolaridade. Por fim, observamos um último rearranjo por intercessão das 207 ocorrências referentes à faixa etária um (33/4% PARA, 163/21% PRA e 14/2% PA) entre a faixa etária, localizada no nó 3, e a escolaridade, no nó 15.

Em suma, Freitag (2020, p. 332) nos afirma que “(o) resultado da análise de árvores de inferências condicional é sensível ao modelo”, de sorte que ao retirarmos ou incluirmos uma variável, por exemplo, há alteração na significância e na segmentação e, a fim de restringir árvores mais complexas ela coaduna com Tagliamonte e Baayen (2012) e Claes (2014), os quais sugere-

rem a construção de modelos para variáveis internas e externas independentes separadamente. À face disso, excluímos os fatores externos do modelo (Figura 2), para o qual o paralelismo e o contexto morfológico seguinte se mantiveram na segmentação; a variante antecedida de PA é segmentada em 38 ocorrências, as demais variantes se segmentam em paralelismo no terceiro nó, que, a seu modo interage com o contexto morfológico, cujas variantes intermedeiam uma nova interação com o paralelismo com 470 ocorrências.

Figura 2: Árvore de Classificação Condicional para a preposição PARA quanto à estrutura morfossintática sem fatores sociais.



Em síntese, podemos dizer que a análise explanatória que realizamos por meio da construção de árvores de inferência nos possibilita realizar algumas generalizações, as quais podem ser tomadas na promoção de modelos para análise confirmatória:

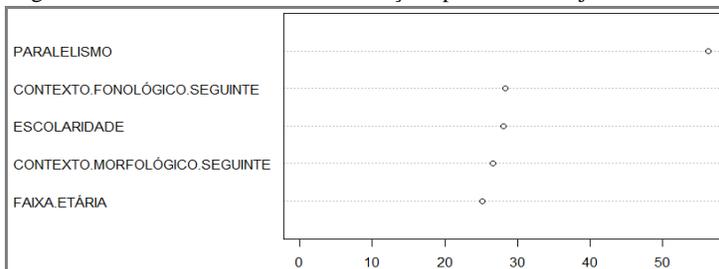
- 1) Existe interação entre as variantes (PARA, PRA e PA) e o paralelismo, bem como a faixa etária;
- 2) A escolaridade é um fator que interfere na segmentação dos dados, tanto no que diz respeito ao paralelismo quanto no que concerne ao contexto morfológico seguinte;
- 3) A presença da vibrante no item seguinte e o sexo não configuram fatores segmentadores dos dados, tendo sido apontados sem significância, desde a análise univariada;
- 4) mesmo excluídas as variáveis sociais do modelo, as interações entre o paralelismo e o contexto morfológico seguinte se mantêm.

A fim de continuarmos visualizando a importância relativa das variáveis, utilizamos o método de Floresta Aleatória, cujos resultados são apresentados na próxima subseção.

#### 4.2. Floresta aleatória

Ao fazermos uso do modelo de Floresta aleatória, seu resultado apresenta uma matriz de confusão com os erros (aqui omitidos) e a taxa de erro na predição da expressão do restante dos dados, que para o comportamento variável da preposição PARA no falar ibitiarense é de 17,27%. Quanto ao critério de seleção das variáveis adotado neste estudo, selecionamos o Índice de Gini, ilustrado na Figura 3.

Figura 3: Floresta aleatória de classificação aplicada ao conjunto de dados.



Fonte: Elaboração própria

Como podemos observar, a Figura 3 demonstra que o paralelismo é o fator que mais contribui à variação explicada pelo modelo. Com efeito, vale dizermos que uma das vantagens da aplicação do método de Floresta Aleatória é a fácil visualização da importância relativa das variáveis em estudo. Todavia, “[c]omo os métodos de árvore, o resultado também é sensível ao tamanho da amostra, e mudanças mínimas nos dados podem incorrer em grandes mudanças na seleção de variáveis” (FREITAG, 2021, [s.p.]).

## 5. Conclusão

Este estudo sobre a variação no uso da preposição PARA na comunidade Lagoa do Dionísio, município de Ibitiara-BA, baseado em uma amostra de fala de 18 informantes, investigou, conforme os procedimentos teórico-metodológicos do modelo de estudo da mudança linguística (Cf. WEINREICH; LABOV E HERZOG, 2006 [1968]), fatores linguísticos e sociais fundamentais para a compreensão da alternância de uso das formas preposicionais PARA, PRA e PA.

Para as análises estatísticas dos dados, fizemos uso da linguagem de programação R (R Core Team, 2020) por meio de uma de suas interfaces o Rstudio (Equipe Rstudio, 2020), a partir das quais constatamos uma preferência pelo uso da variante PRA na comunidade de fala Lagoa do Dionísio: 607 ocorrências que equivalem a 79% dos dados; seguida da forma PARA com 53 ocorrências, que correspondem a 7% e da forma PA com 110 ocorrências, que conferem 14% dos dados.

Os resultados permitiram constatar que existe interação entre as variantes (PARA, PRA e PA), o paralelismo linguístico e a faixa etária; seguidas da escolaridade, um fator que interfere na segmentação dos dados, tanto no que diz respeito ao paralelismo quanto no que concerne ao contexto morfológico seguinte, e, que, mesmo com a exclusão das variáveis sociais do modelo, as interações entre o paralelismo e o contexto morfológico seguinte se mantêm.

Por fim, é pertinente salientarmos que embora haja um número expressivo de pesquisas sobre fenômeno em estudo, é preciso que outras investigações, a exemplo desta, sejam empreendidas, a fim de compreendermos o comportamento variável da preposição PARA em um contexto mais holístico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CLAES, Jeroen. A cognitive construction grammar approach to the pluralization of presentational haber in Puerto Rican Spanish. *Language Variation and Change*, v. 26, n. 2, p. 219-46, Cambridge, 2014.

EQUIPE RSTUDIO. RStudio: Desenvolvimento Integrado para R. RStudio, PBC, Boston, MA, 2020. Disponível em: <http://www.rstudio.com/>.

FELGUEIRAS, C. M. *Análise da variação no uso da preposição para*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 1993. 120f.

FERREIRA, M. O. *A variação da preposição para na fala de Curitiba e de Florianópolis pelos dados do VARSUL*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Rio Grande do Sul, 2018. 116f.

\_\_\_\_\_. *A variação da preposição para na fala de Londrina pelos dados do VARSUL*. Monografia (Graduação em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2014. 71f.

FREITAG, R. M. K. *Redução de variáveis e de dados*. Disponível em: <https://rkofreitag.github.io/reducao.html/>. Atualizado em: 11-04-2021.

LUCENA, R. M. de. *Elementos para o estudo da variação linguística na Paraíba*. João Pessoa: Ed. do Autor, 2006.

MAYA, L. Z. A. *Variação da preposição para na fala de Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2004. 121f.

ROBINSON, J.; LAWRENCE, H. & TAGLIAMONTE, S. *GoldVarb 2001: a multivariate analysis application for Windows*. User's manual. 2001.

SANTOS, E. S.; SILVA, L. S. O efeito de variáveis sociais sobre o comportamento variável da preposição “para” em seabra-BA. *Uniletras*, Ponta Grossa, v. 43, p. 1-14, e-19471, 2021. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SILVA, N. de A. *A preposição para e suas variantes no falar araguanense*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFPB, João Pessoa, 2010. 74f.

TAGLIAMONTE, Sali A.; BAAYEN, R. Harald. Models, forests, and trees of York English: was/were variation as a case study for statistical practice. *Language Variation and Change*, Cambridge, v. 24, n. 2, p. 135-78, 2012.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. de Marcos Bagno; revisão técnica de Carlos Alberto Faraco; posfácio de Maria da Conceição Paiva e Maria Eugênia L. Duarte. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

#### Outra fonte:

R CORE TEAM. *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria, 2020. Disponível em: <https://www.R-project.org/>.

## OS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS AO PROFESSOR PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Márgda Lima Silva (UERR)  
[magday32@hotmail.com](mailto:magday32@hotmail.com)

### RESUMO

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de conclusão de curso da graduação apresentado na Universidade Estadual de Roraima – UERR, em 2017, que teve por objetivo discutir a concepção dos professores sobre os conhecimentos necessários para atuar na Educação Infantil. O motivo de pesquisar o tema surge do interesse em saber sobre o que é essencial para quem trabalha com Educação Infantil e qual deve ser o perfil desse profissional, qual o papel da Educação Infantil no desenvolvimento da criança e qual a concepção do profissional que atua nesta etapa da Educação Básica tem sobre os conhecimentos necessários para esta atuação. Com a finalidade de atingir os objetivos desta pesquisa foi aplicado questionário que contemplou questões abertas para os professores da Educação Infantil, neste, buscou-se analisar as concepções a partir do método exploratório. Portanto, o estudo nos permitiu compreender a partir das falas dos professores que o essencial para quem trabalha com Educação Infantil é ter conhecimentos de várias questões que envolvem o cuidar e o educar a criança pequena e o trabalho educativo voltados para as relações educativas. Com isso concluímos que tal perspectiva descaracteriza o papel do professor na educação da criança pequena por meio da negação do ato de ensinar.

### Palavras-chave:

Conhecimentos necessários. Educação Infantil. Concepção de professores.

### ABSTRACT

This work is an excerpt from an undergraduate course completion research presented at the State University of Roraima – UERR, in 2017, which aimed to discuss teachers' conception of the knowledge necessary to work in early childhood education. The reason for researching the topic arises from the interest in knowing what is essential for those who work in early childhood education and what the profile of this professional should be, what is the role of early childhood education in the child's development and what is the conception of the professional who works at this stage of basic education has the knowledge necessary for this activity. In order to achieve the objectives of this research, a questionnaire was applied that included open questions for early childhood education teachers, in which we sought to analyze the conceptions using the exploratory method. Therefore, the study allowed us to understand from the teachers' statements that the essential thing for those who work in early childhood education is to have knowledge of various issues that involve the care and education of young children and educational work focused on educational relationships. With this, we conclude that this perspective mischaracterizes the role of the teacher in the education of young children through the denial of the act of teaching.

### Keywords:

Child Education. Necessary knowledge. Conception of teachers.

## 1. *Introdução*

Considerando a importância da educação infantil no contexto educacional contemporâneo, esta pesquisa teve por objetivo principal discutir que tipo de conhecimento é necessário para que o professor da Educação Infantil atue nesse segmento. Especificamente, focalizou-se nesta investigação a reflexão sobre os conhecimentos necessários para o professor atuar na Educação Infantil, levantar as concepções dos professores que atuam nesse segmento e analisar as concepções desses profissionais de educação. Tendo como problemática a seguinte pergunta: Qual a concepção dos professores a respeito dos conhecimentos necessários para atuar na educação infantil?

O motivo de estudar o presente tema, partiu das observações realizadas durante o Estágio Supervisionado na educação infantil, em uma escola da rede municipal de educação na cidade de Boa Vista-RR, despertando o interesse em saber sobre o que é essencial para quem trabalha com educação infantil, qual deve ser o perfil desse profissional, qual o papel da educação infantil no desenvolvimento da criança e qual a concepção do profissional que atua nesta etapa da educação básica, bem como os conhecimentos necessários para esta atuação.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de estudos a respeito dos conhecimentos que os profissionais que atuam com a Educação Infantil necessitam dominar. Propondo, dessa maneira, contribuir para a melhoria das discussões sobre o trabalho pedagógico desse segmento, marcada historicamente pelo cuidar-educar e a perspectiva antiescolar que pouco colabora para o avanço no entendimento das especificidades do trabalho infantil e contribui para uma desvalorização da educação escolar no ensino infantil.

A realização dessa pesquisa será de suma importância para o conhecimento sobre a concepção dos professores e, sobretudo para a evolução do aprendizado acadêmico, que por sua vez, acrescentará conhecimentos que são necessários ao professor para atuar na Educação Infantil. A referida pesquisa também contribuirá socialmente com a finalidade de aprimorar o estudo acerca do tema.

O trabalho apresenta, primeiramente, uma breve discussão acerca da história da Educação Infantil, levantando questões como a concepção de professor e de instituição para esse segmento, tomando como aporte teórico Oliveira (2005), Arce (2001), Pasqualini (2010), dentre outros.

Posteriormente, discutir-se-á sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança na faixa etária de 0 a 6 anos, na perspectiva Psicologia Histórico-Cultural fundamentada teoricamente por Lev Visgoktii e seus seguidores e formação do docente na perspectiva da Pedagogia Histórico-

Crítica, a partir das obras de Saviani (2005), um dos principais teóricos dessa perspectiva pedagógica.

Por último, serão apresentados os caminhos percorridos na pesquisa, bem como os métodos usados e em seguida a análise dos dados e os resultados obtidos durante a pesquisa com base no questionário aberto realizado com os professores que atuam na Educação Infantil, de duas escolas da rede municipal de ensino na cidade de Boa Vista-RR.

Por fim, espera-se que com a pesquisa possa contribuir para uma resignificação para o trabalho pedagógico desse segmento, que historicamente está atrelado ao binômio cuidar–educar e a perspectiva antiescolar.

## ***2. História e fundamentos da Educação Infantil***

### ***2.1. Identidade do professor da Educação Infantil***

Segundo Arce (2001), a história da criança e da mulher na sociedade ocidental nos séculos XV, XVI, XVII e XVIII, evidencia que foram construídas imagens idealizadas do ser criança e do ser mulher, sem colocar em discussão os papéis sociais desempenhados por estes sujeitos naqueles períodos.

Nesse sentido, Arce (2001) recorreu à categoria de mito, como algo verdadeiro que é construído socialmente mesmo que não pertencendo ao nosso cotidiano, mas inserido e respaldado por esse. Com essa concepção de mito, o autor constatou que há uma construção histórica da imagem do profissional da Educação Infantil que tem relacionado com o mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo está associado ao ambiente doméstico, principalmente nos primeiros anos da infância. Assim, os mitos foram construídos ao longo do tempo e absorvidos pela sociedade definindo questões sobre o ser mulher.

Segundo Arce (2001), essas ideias foram transmitidas por autores clássicos da educação ocidental, bem como por documentos que orientam a organização do ensino no Brasil. Verificou-se também nas obras de teóricos como Rousseau, Froebel, Montessori, a visão idealizada do sujeito para trabalhar com crianças menores de seis anos, constatando, também, a presença do mito da mãe/mulher como educadora nata nos clássicos europeus da educação infantil que influenciaram sobremaneira a educação brasileira, ideias presentes, por exemplo, nos documentos oficiais editados pela Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF e pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC.

Conforme Arce (2001), não há questionamento sobre a ocupação quase absoluta dos cargos de professor de Educação Infantil por mulheres, o que pode representar o motivo da naturalização desta atuação neste seguimento de ensino no nosso contexto atual.

A partir disso, conclui que tem sido reforçada a imagem naturalizada do profissional para a Educação Infantil como mulher educadora nata, em detrimento da formação profissional, o que contribui para a desvalorização da sua formação e da sua remuneração, também, nesta etapa da educação básica.

Consequentemente, esta visão construída socialmente da mulher como educadora nata, segundo Oliveira (2005), ignora a exigência de formação, então as exigências impostas ao profissional desse nível educacional são mínimas. Desse profissional, almejar-se que tenha algumas capacidades, como: paciência, capacidade para expressar afeto e autoridade com crianças.

Montenegro (2005), acresce isso afirmando que uma cultura caracterizada por uma visão assistencialista de atendimento à criança pequena, as mulheres são vistas como facilmente habilitadas para cuidar e educar, negando com isso a necessidade de treinamento específico para o desempenho de tais tarefas. Montenegro (2005), também destaca que a profissionalização desses professores encontra muitas barreiras. Contudo, o problema da formação não está nas mulheres que atuam nele, e sim os conceitos relacionados ao atrelamento entre a atividade e a maternidade, por ser um trabalho realizado quase que exclusivamente por mulheres.

Portanto, o modelo do social e historicamente construído da mulher como educadora nata causou implicações que afetam ainda hoje a identidade e o conhecimento que deve ter o professor para atuar na Educação Infantil. Essa visão de professora como papel materno, enfraquece a postura profissionalizante dessa área, uma vez que existe a ilusão de que o educador desse segmento precisa exclusivamente de conhecimentos do senso comum ou natural do ser mulher, o que induz a conjecturar que a prática desses profissionais não necessita ter como base nenhum conhecimento ou teoria.

## ***2.2. Ideário antiescolar***

Segundo Pasqualini (2010, p. 162), “a literatura contemporânea voltada à educação de crianças de 0 a 6 anos apresenta, a partir da década de 1990, um intenso debate acerca da especificidade do trabalho pedagógico junto a essa faixa etária”. A discussão em torno da especificidade da educação infantil está atrelada, segundo Pasqualini (2010), ao fato que há na litera-

tura contemporânea da educação infantil, um ideário antiescolar já que nega o ato de ensinar, sendo esse ligado apenas a binômio cuidar-educar.

Percebe-se, nessa perspectiva que o atendimento educacional para criança pequena provoca a negação da especificidade que é o ensino e, assim, o rompimento da relação com o modelo escolar. Nesse aspecto, a Educação Infantil segundo Cerisara (2004, p. 7): “faz parte da educação básica, mas não tem como objetivo o ensino e, sim, a educação das crianças pequenas”. Concluindo que o ensino não deve fazer parte da educação infantil ofertado à criança até os 6 anos.

Segundo Rocha (2000, p. 72), o papel da Educação Infantil “(...) não se limita ao domínio do conhecimento, assumindo funções de complementaridade e socialização relativas tanto à educação como ao cuidado, e tendo como objeto as relações educativas-pedagógicas”. Também Cerisara (2004) menciona que o foco, na Educação Infantil, não seria nas ações voltadas para o ensino–aprendizagem, mas para as relações educativo-pedagógicas.

Em relação a ideário antiescolar, segundo Martins e Pasqualini (2008, p. 94), também “permitiu-nos constatar que a expropriação do conhecimento a que são submetidos os indivíduos das classes oprimidas na sociedade capitalista se produz desde a mais tenra infância”.

Portanto, a perspectiva antiescolar pouco colabora para o avanço no entendimento das especificidades do ensino infantil e contribui para uma desvalorização da educação escolar infantil, pois não tem como objeto fundamental o ensino sistematizado e leva a descaracterização do papel do professor. Além disso, manifesta um compromisso político diferente das necessidades das famílias das classes populares.

Por esses motivos, Martins e Pasqualini (2008) consideram importante a superação desse discurso antiescolar. A superação desse cenário demanda dos “(...) pesquisadores em educação, a explicitação de qual deve ser o papel da educação escolar infantil na formação e na promoção do desenvolvimento humano da criança”, conforme apresentado por Martins e Pasqualini (2008, p. 71). Em virtude disso, o próximo capítulo abordará a defesa do ensino na Educação Infantil a partir dos fundamentos com base teórica na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica.

### 3. *Em defesa do ensino na Educação Infantil*

#### 3.1. *Fundamentos de aprendizagem e desenvolvimento infantil*

Vigotskii (2006), afirma que a aprendizagem é um meio necessário e universal para que suceda o desenvolvimento das crianças. Para o teórico a aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental, e os processos de desenvolvimento não poderiam ocorrer na sua ausência.

Portanto, os processos de desenvolvimento só poderiam aparecer ou serem produzidos por meio da aprendizagem. De acordo com Vigotskii (2006), para que aconteça a aprendizagem, o ensino deverá adiantar-se ao desenvolvimento. Para o autor o ensino de qualidade conduz a este, operando sobre aquela função psicológica que ainda não está desenvolvida. No entanto, o ensino de algo que já está desenvolvido torna-se ineficaz para o desenvolvimento da criança. Entende-se que, para que o desenvolvimento avance, o ensino deverá atuar no que ainda não está formado na criança.

Para Vigotskii (2006, p. 112), o que a “(...) criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos”, corresponde a zona de desenvolvimento potencial. Já o que a criança consegue realizar sozinha, sem ajuda dos adultos é denominado de nível de desenvolvimento efetivo ou real. Em outros termos, significaria que “(...) o nível de desenvolvimento das funções psico-intelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado”, conforme Vigotskii (2006, p. 111). Um outro conceito importante é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que corresponde:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1984, p. 97 *apud* KOLL, 2010, p. 62)

Portanto, para que o ensino possa promover o desenvolvimento da criança, ele não pode se limitar as possibilidades do desenvolvimento que a criança já alcançou, mas, sobretudo, possibilitar novos processos de desenvolvimento. Por isso, conforme Giardnetto e Mariani (2010, p. 189), “Vigotski afirma que quando analisamos o desenvolvimento de uma criança o mais importante é deter-se naquilo que está em processo de formação e não no que ela já abstraiu”.

Dessa forma, o trabalho educativo que promove atividades adequadas a realidade da criança gera mais eficiência em seu desenvolvimento cognitivo. Para Pasqualini (2010, p. 179) “Leontiev não deixa dúvidas quanto ao

papel diretivo do trabalho do educador na promoção do desenvolvimento da criança: o educador opera sobre a atividade da criança e determina o desenvolvimento de seu psiquismo”.

Percebemos, então, que a missão das escolas e dos educadores vai além de adaptar as atividades das crianças com que elas já dominam, mas consiste em fazer com que a criança desenvolva também o conhecimento que não possui. Pensamento defendido por Vygotsky (2006, p. 113) quando afirma que “a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta” e confirmado por Koll quando argumenta que a escola:

[...] têm um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas. Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento. (KOLL, 2010, p. 64)

Neste aspecto, o educador tem o papel fundamental e essencial de auxiliar os processos que ainda estão na fase de amadurecimento das crianças, pois, segundo Koll (2010, p. 59), “(...) o desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado”. Compreende-se então que a escola e o professor devem buscar e partilhar conhecimento específicos sobre desenvolvimento infantil para coordenarem atividades de ensino que atendam às necessidades de aprendizagem das crianças nessa fase.

### ***3.2. Formação de professores para atuar na Educação Infantil na perspectiva da pedagogia histórico-crítica***

A especificidade da educação escolar, conforme Saviani (2005), faz referência à socialização dos conhecimentos, de maneira a garantir que todos os homens se apropriem dos bens culturais produzidos pela humanidade através do “(...) ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p. 13). Sendo assim, a educação escolar tem como intenção a produção da humanidade no indivíduo, diferenciando das formas de educação espontânea.

Por isso, para Saviani (2005; 2009) a escola faz a mediação entre os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade e o aluno, procurando

formas desses conhecimentos serem apropriados pelos indivíduos, colaborando para desenvolvimento deles como seres humanos.

O trabalho educativo é também considerado uma atividade mediadora entre o indivíduo e a cultura humana, segundo Saviani (2005; 2009). Por isso, professor deve ter “... o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização” (SAVIANI, 2005, p. 77), ou seja, o professor necessita apropriar-se dos conhecimentos científicos para poder conduzir a prática pedagógica.

Em relação ao trabalho educativo dos professores, Saviani (2005), debate sobre a necessidade de se analisar seu objeto, que:

[...] diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental [...]. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de clássico [...]. Quanto ao segundo aspecto (a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico), trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente. (SAVIANI, 2005, p. 13-14)

Entende-se, que há a necessidade de os professores distinguirem entre o essencial e o não essencial para a seleção dos conteúdos que devem conter no currículo de formação dos profissionais da Educação Infantil. Assumindo como intuito de formação gerar os conhecimentos teóricos e práticos que comportem aos professores para o exercício da profissão para assinalarem aquilo que é fundamental. Portanto, segundo Saviani (2005), o ‘clássico’, os elementos culturais, que precisam ser assimilados, assim como a organização dos meios, é aquilo que é fundamental constar nos currículos escolares.

Compreende-se, então, que na perspectiva pedagogia histórico-crítica há uma valorização do papel da escola instrumento de socialização do saber produzido historicamente, por isso argumenta que a formação de professores precisa de uma formação teórica adequada e sólida tendo como base, a prática pedagógica, entendida nessa perspectiva como prática social. O professor, assim, toma um papel importante na relação educativa, pois possui o saber. Incumbindo a ele:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.

c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2005, p. 9)

Portanto, a partir dessa perspectiva Arce (2010), defende que a educação dessas crianças deve ser constituída por um saber metódico e sistematizado e não pelo espontaneísmo, tendo em vista que a criança está em processo de desenvolvimento e precisa apropriar-se da cultura humana para se humanizar, para tornar-se um ser social. Neste sentido, o professor deve ser quem vai transmitir esse ensino e a escola torna-se um lugar privilegiado dessa transmissão do saber sistematizado. Levando em consideração a questão da especificidade e da particularidade da faixa etária que se trabalha.

#### 4. Metodologia

Entre os tipos de pesquisa escolheu-se a abordagem qualitativa, por trazer grandes contribuições para as pesquisas em educação e pela importante compreensão e interpretação de acontecimentos no cenário do ambiente escolar, pois busca promover a compreensão sobre a natureza de um fenômeno social (Cf. RICHARDSON, 2012), dentro o tipo dessa abordagem escolheu-se a pesquisa exploratória, pois, “os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema” (TRIVIÑOS, 2007, p. 109).

Assim, o investigador tem que compreender os acontecimentos e situações com relação a realidade social considerando os aspectos políticos, econômicos e culturais. Desta forma, o objetivo foi compreender qual a concepção docente a partir dos significados representados para os professores da Educação Infantil.

Como instrumento de coleta de dados foram aplicados questionários abertos, contendo 3 (três) questões, com 17 (dezesete) professores que atuam na Educação Infantil em duas escolas da rede municipal de ensino em Boa Vista-RR. Gil (2008) definiu questionário como:

[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p.121)

Essa pesquisa com questionário aberto com os professores da Educação Infantil se constituiu como a principal estratégia para nos dar subsídios na investigação para melhor compreender e entender o objeto de pesquisa.

## 5. *Análise dos dados*

Neste subitem, faremos análise e reflexão sobre os dados obtidos durante a pesquisa com base no questionário aberto aplicado a professores que atuam na Educação Infantil, de duas escolas da rede municipal de ensino em Boa Vista-RR. Ao analisar os dados referente as características dos participantes da pesquisa, observou-se que 100% dos professores são do sexo feminino, mostrando-se que ainda hoje predomina a presença feminina nas salas de aula para atuar na Educação Infantil.

Em relação ao tempo de docência como professor da Educação Infantil os dados levantados nessa pesquisa mostram que 95% dos professores trabalham entre um e cinco anos nesta etapa de ensino, 5% trabalham entre cinco a dez anos. No que se refere a formação dos participantes da pesquisa, conclui-se que 100% possuem graduação, sendo 16 formados em Licenciatura em Pedagogia e 1 em Normal Superior. Entre estes professores 18% possuem pós-graduação.

Portanto, os dados mostram que há predominância dos professores formados em nível superior, também mostram atuando nessa modalidade poucos professores que optaram pela formação continuada.

### **5.1. *Conhecimentos necessários para o trabalho do professor na Educação Infantil***

Em relação ao que é essencial ao trabalho dos professores na Educação Infantil percebermos nas repostas das professoras P5 e P7, alude que o educador desse segmento precisa exclusivamente de conhecimentos do senso comum ou natural do ser mulher, o que induz a conjecturar que a prática desses profissionais não necessita ter como base nenhum conhecimento ou teoria.

*P5 – é essencial gostar de crianças.*

*P7 – Ter agilidade, desenvoltura e paciência para lidar com os pequenos.*

Mas, atualmente essas características elencadas acima não são cabíveis para o professor que deseja atuar na educação infantil, necessitando de uma formação em curso em nível superior para exercer a profissão nesse segmento, conforme respondido pelas professoras P3 e P6.

*P3 – se prepara para a educação infantil por serem menores requer mais preparação.*

*P6 – Ter uma boa formação, um ótimo preparo psicológico ter ciência dos obstáculos que serão encontrados, ser um verdadeiro guerreiro pronto para conquistar os objetivos que é formar e preparar cidadãos para uma sociedade competitiva.*

Ao analisarmos as percepções das professoras sobre a questão da especificidade do trabalho na Educação Infantil, entendermos nas repostas das professoras P1 e P17:

*P1 – Primeiro gostar do que faz, crianças pequenas exigem mais atenção, paciência e dedicação. Ser dinâmica pra tentar novas maneiras de ensinar também é muito importante.*

*P17 – Primeiramente, é importante gostar de crianças na faixa etária entre 4 e 6. Ser dinâmica, paciente e gosta de brincar, dançar e jogar (utilizar) jogos.*

Percebe-se, nessa perspectiva que o trabalho com crianças pequenas provoca a negação da especificidade que é o ensino e o rompimento da relação com o modelo escolar. Nesse aspecto, o trabalho na Educação Infantil segundo Cerisara (2004) tem como objetivo não as ações voltadas para o ensino–aprendizagem, mas as relações educativas-pedagógicas.

Segundo Rocha (2000, p. 72), o papel do trabalho dos professores que atuam na Educação Infantil “(...) não se limita ao domínio do conhecimento, assumindo funções de complementaridade e socialização relativas tanto à educação como ao cuidado, e tendo como objeto as relações educativas-pedagógicas”. As relações educativo-pedagógicas, para Rocha (2000) envolveriam além da dimensão cognitiva, também as dimensões: expressiva, lúdica, criativa, afetiva, nutricional, médica, sexual.

Portanto, as professoras avaliem que o essencial para quem trabalha com Educação Infantil é ter conhecimentos de várias questões que envolvem o cuidar e o educar a criança pequena. Essas acepções foram construídas social e historicamente a partir das vivências e experiências pelos sujeitos.

## ***5.2. Perfil do professor para o trabalho na Educação Infantil***

Inicialmente, indaga-se sobre o que entendem por múltiplas linguagens. Percebermos que para professora A são formas abordagens que envolvem, por exemplo a arte e a música; a professora B diz é um ato de expressão e comunicação feita pela criança. Ao serem analisadas as repostas das professoras sobre qual deve ser o perfil do profissional que atua na Educação Infantil compreendermos que nos discursos das professoras P13 e P15 que aquelas características de acordo com a história associada ao perfil de profissional da Educação Infantil, tais como amor, paciência, gostar de criança, ainda continua.

*P13 – Ser afetivo, ter disposição física e psicológica preparado para atender as crianças, ser carinhoso em todo espaço escolar.*

*P15 – Gostar de criança, ser paciente, ser hábil, ser firme e ao mesmo tempo admirável, criativo, saber ouvir.*

Nas falas das professoras acima vemos a concepção de como mulher nata para a Educação Infantil (ARCE, 2001), conseqüentemente esta visão, segundo Oliveira (2005), ignora a exigência de formação, então as exigências impostas ao profissional desse nível educacional são mínimas. Desse profissional, almeja-se que tenha algumas capacidades, como: paciência, capacidade para expressar afeto e autoridade com crianças.

As professoras expõem diversas características necessárias ao professor da Educação Infantil. Tais palavras encontra-se nas expressões “gostar de criança”, “carinhoso” como a dimensão emocional. Em outras palavras, há uma dimensão afetiva. Também, a palavra paciência aparece no discurso das professoras como uma qualidade essencial do perfil de professora para esse segmento. Vemos nos discursos das professoras atitudes como: ser dinâmico, compreender a criança, dedicação, etc. Entre as habilidades citadas, surge com maior constância a criatividade.

Contudo, somente essas características não são plausíveis para o professor que deseja atuar na Educação Infantil, necessitando de uma formação em curso em nível superior para exercer a profissão nesse segmento, conforme respondido pela professora P11.

*P11 – Ter a formação de pedagogia ou normal superior, cursos na área da educação infantil e gostar muito de trabalhar com as crianças pequenas.*

Já as professoras P10 e P12 acreditam que o profissional de educação infantil deve ter conhecimento na área da educação infantil. Além disso, considera a educação infantil uma base fundamental no processo de aprendizagem. Por isso, o professor deve atuar tendo como compromisso o ensino e está preparado para possibilitar a aprendizagem.

*P10 – O professor precisa ser sensível flexível e ter conhecimentos na área da educação infantil, pois ao se tratar de alunos iniciantes no convívio escolar, esse profissional tem que estar preparado para lidar com as diferentes e inesperadas situações, possibilitando aprendizagem de forma tranquila, segura e promovendo a autonomia.*

*P12 – O perfil do professor deve ser de alfabetizador e atuante na formação das crianças, pois sendo a educação infantil uma base fundamental no processo de aprendizagem. Deve ser feita com toda responsabilidade e compromisso no decorrer de todo esse processo de ensino.*

Portanto, percebe-se que os professores enfatizam as características emocionais (gostar de crianças, carinhoso), em seguida as qualidades pessoais (dinâmico) e por último a questão dos conhecimentos específicos da área de atuação. Para maioria dos discursos das professoras indica que o perfil de educador da Educação Infantil enquadra com o modelo social e historicamente construído da mulher como educadora nata, características do que elas consideram como perfil necessário para esse campo de trabalho docente.

### 5.3. *Papel da Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças*

Inicialmente, indaga-se sobre o que entendem por múltiplas línguas. Percebermos que para professora A são formas abordagens que envolvem, por exemplo a arte e a música; a professora B diz é um ato de expressão e comunicação feita pela criança. Ao refletirmos sobre as repostas das professoras P6 e P12 sobre qual o papel da Educação Infantil no desenvolvimento da criança pode-se supor que as respostas não deram de compreender quais são os aspectos do desenvolvimento da criança no ensino infantil.

*P6 – Tem um papel fundamental e indispensável, a qual trabalha várias habilidades que são de suma importância para os primeiros passos na vida escolar de cada criança.*

*P12 – O papel da educação infantil no desenvolvimento da criança deve sistematizar em um ensino voltado para o melhor desenvolvimento de ensino e aprendizagem, no qual o foco principal é a formação das crianças.*

Já nas falas das professoras a seguir (P4 e P17), aparecem as áreas ou habilidades fundamentais que acontece o desenvolvimento nas crianças que precisam ser trabalhados (físico, motor, cognitivo, sócio e afetivo) tendo como necessidade respeitar a particularidades das crianças em relação ao desenvolvimento.

*P4 – De suma importância, pois é através da educação infantil que a criança irá desenvolver várias habilidades referente aos aspectos social, psicomotor e cognitivo que ajudará na sua formação enquanto cidadão.*

*P17 - Contribuir para o desenvolvimento das crianças, seja nas áreas motoras, nos aspectos físico, intelectual, psicológicos e social, respeitando as particularidades de cada uma.*

O discurso das professoras acima está coerente com o discurso do RNCEI, conforme Arce (2010, p. 27), o professor deve “proporciona-se ao ser criança o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, sua identidade, a capacidade de socialização, independência, autonomia, autoestima, criatividade”.

Arce (2010, p. 17), também acrescenta afirmando que concepção do RNCEI sobre “a educação tem a função de acompanhar o desenvolvimento infantil tendo o mínimo de intervenção neste processo”, ou seja, respeitar a espontaneidade da criança.

Portanto, respostas fornecidas pelas professoras não deixa claro o significado do papel do ensino para o desenvolvimento psicológico, pois elas reproduzem em suas falas a concepção presente nos RCNEI. Por isso, torna-se imprescindível atuar satisfatoriamente para o desenvolvimento da criança, mas, isso só será possível se o professor tiver conhecimento de como ocorre o desenvolvimento infantil.

Percebe-se que a concepção de desenvolvimento que está presente na fala das professoras “sustentar-se em uma visão naturalizada de desenvolvimento infantil, compreendendo-o não como processo que depende da intervenção intencional do educador, mas que se desenrola espontaneamente” (MARTINS; PASQUALINI, 2008, p. 91).

## 6. *Considerações finais*

A partir da concepção que as professoras atribuíram ao trabalho da Educação Infantil e, conseqüentemente, ao conhecimento necessário para o exercício de suas funções, como sendo essencial para quem trabalha com Educação Infantil é ter conhecimentos de várias questões que envolvem o cuidar e o educar a criança pequena e o trabalho educativo voltado para as relações educativas-pedagógicas.

Conseqüentemente, atribuído a esse segmento um ideário antiescolar que pouco colabora para o avanço no entendimento das especificidades do ensino infantil e contribui para uma desvalorização da educação escolar infantil, por não tem como objeto fundamental o ensino sistematizado e leva a descaracterização do papel do professor.

Na perspectiva das professoras participantes, muitas são as características do perfil para o profissional da Educação Infantil. Nesse sentido, nos discursos percebe-se bastante enfatizados as professoras dizerem características emocionais (gostar de crianças, carinhoso), em seguida as qualidades pessoais (dinâmico) e por último a questão dos conhecimentos específicos da área de atuação.

Para maioria das professoras, o exercício da Educação Infantil condiz com o modelo social e historicamente construído da mulher como educadora nata (Arce 2001), características do que elas consideram como perfil necessário para esse campo de trabalho docente.

Essas concepções de professora como papel materno, trabalho educativo voltado para o cuidar e educar enfraquece a postura profissionalizante dessa área. Pelo motivo que alude que o educador desse segmento precisa exclusivamente de conhecimentos do senso comum ou natural do ser mulher e também conjecturar que a prática desses profissionais não necessita ter como base conhecimento teórico.

Já em relação ao desenvolvimento infantil, percebe-se que a concepção de desenvolvimento que está presente na fala das professoras “sustentar-se em uma visão naturalizada de desenvolvimento infantil, compreendendo-o não como processo que depende da intervenção intencional do educador,

mas que se desenrola espontaneamente” (MARTINS; PASQUALINI, 2008, p. 91).

Essa concepção de desenvolvimento infantil não contribui para a melhoria da formação do profissional da Educação Infantil, porque insinua que a formação teórica deve ser menos importante para o professor desse segmento, pois seu trabalho limita-se a acompanhar as crianças.

A superação desse cenário provém da concepção de desenvolvimento infantil da Psicologia Histórico-Cultural que defende o ensino das crianças pequenas. Partindo da concepção de que a aprendizagem antecede o desenvolvimento, o ensino precisa, então, ser direcionado de maneira a fazer avançar o aluno. Por meio de ações pedagógicas que garantam a apropriação do saber sistemático, conforme Saviani (2005).

Para que isso aconteça é preciso se pautar na perspectiva da Pedagogia Histórica-Crítica que valoriza o papel da escola como instrumento de socialização do saber produzido historicamente e argumenta que a formação de professores precisa de uma formação teórica adequada e sólida.

Espera-se com esta monografia contribuir na busca por metodologias e didáticas que levem ao desenvolvimento integral de nossas crianças à luz da Psicologia Histórico-Crítica e a possibilidade do ensino voltado para a Pedagogia Histórico-Crítica possa ser pensada como caminho para o trabalho com crianças em salas da Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. *Cadernos de pesquisa*, n. 113, p. 167-84, julho 2001.

\_\_\_\_\_. O Referencial curricular nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo. In: ARCE, A.; MARTINS, L.M. (Orgs). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*. 2. ed. Campinas-SP: Alínea, 2010.

BRASIL. *Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996.

CERISARA, A. B. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. *Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil: construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo*. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo, SME DOT/ ATP/ DOT, 2004.

GIARDINETTO, José R. B.; MARIANI, Janeti M. Lúdico no ensino da matemática na perspectiva Vigotskiana do desenvolvimento infantil. In: ARCE, A.; MARTINS, L.M. (Orgs). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*. 2. ed. Campinas-SP: Alínea, 2010.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOLL, Marta de Oliveira. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2010.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

MONTENEGRO, Thereza. Educação infantil: a dimensão moral da função de cuidar. *Psicologia da educação*, n. 20, p. 77-101, São Paulo, jun. 2005. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752005000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 27 mai. 2017.

OLIVEIRA, Z. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio "cuidar-educar" e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. *Psicol. educ.*, n. 27, p. 71-100, São Paulo, dez. 2008. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752008000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000200005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 19 nov. 2017.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, L.M.; DUARTE, N. (Orgs). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital – UNESP). Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/109149>. Acesso em: 27 mai. 2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. 8. reimpr. São Paulo Atlas, 2012.

ROCHA, E. A. C. A Pedagogia e a educação infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 22, p. 61-74, 2000. Disponível em <http://www.campus-oei.org/revista/rie22a03.htm>. Acessos em: 19 nov. 2017.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 41. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2007.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L.S., LEONTIEV, A.N.; LURIA, A.R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

## “OS RASTRO DELES”: A CONCORDÂNCIA NOMINAL DE NÚMERO NA FALA SEABRENSE

*Elias de Souza Santos* (UNEB)  
[elias40\\_d@hotmail.com](mailto:elias40_d@hotmail.com)

### RESUMO

Com base no modelo teórico de estudo da mudança linguística (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]) e, naturalmente, no componente gramatical advindo do conjunto de teorias funcionalistas que preveem que o uso da língua orienta o sistema linguístico (HALLIDAY, 1974; DIK, 1978; NEVES, 1994; *inter alia*), propôs-se com este estudo investigar os fatores linguísticos e não linguísticos que se correlacionam à concordância nominal de número em sintagmas nominais no português falado em Seabra, município brasileiro do estado da Bahia. Para tanto, analisaram-se dados extraídos de 18 (dezoito) entrevistas sociolinguísticas realizadas com falantes dessa região. Os resultados de regressão logística de efeitos mistos, obtidos com o auxílio da linguagem de programação R (R CORE TEAM, 2020), através de uma de suas interfaces, o Rstudio (EQUIPE RSTUDIO, 2020), indicam que todas as variáveis controladas se correlacionam ao fenômeno na comunidade de fala investigada.

### Palavras-chave:

Português seabrense. Variação linguística. Concordância nominal de número.

### ABSTRACT

Based on the theoretical model for studying linguistic change (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]) and, naturally, on the grammatical component arising from the set of functionalist theories that predict that the use of language guides the linguistic system (HALLIDAY, 1974; DIK, 1978; NEVES, 1994; *inter alia*), this study proposed to investigate the linguistic and non-linguistic factors that correlate with nominal number agreement in noun phrases in Portuguese spoken in Seabra, a Brazilian municipality in the state of Bahia. To this end, data extracted from 18 (eighteen) sociolinguistic interviews carried out with speakers from this region were analyzed. The results of logistic regression with mixed effects, obtained with the aid of the R programming language (R CORE TEAM, 2020), through one of its interfaces, Rstudio (EQUIPE RSTUDIO, 2020), indicate that all controlled variables correlate to the phenomenon in the investigated speech community.

### Keywords:

Linguistic variation. Seabrense portuguese. Nominal number agreement.

### 1. De onde se parte

A concordância de número plural (CNP) tem sido tema recorrente no âmbito das discussões sobre a realidade (sócio)linguística brasileira, desde a década de 1970 (Cf. BRAGA; SCHERRE, 1976; BRAGA, 1977; SCHERRE, 1978; PONTE, 1979; NINA, 1980; GUY, 1981; SCHERRE, 1988, DI-

AS, 1993; CAMPOS; RODRIGUES, 1993, MARTINS, 2013; OUSHIRO, 2015; SCARDUA, 2018; entre outros). À vista disso, no que se segue, retomam-se alguns aspectos centrais desses estudos, a fim de contrastá-los com os resultados obtidos com a investigação do perfil da variável CNP na fala vernácula de Seabra, município brasileiro do estado da Bahia.

Quanto as restrições de natureza estrutural e social que regem o fenômeno variável da CNP, analisado em diferentes comunidades de fala brasileiras, muitas têm apresentado comportamentos semelhantes, a exemplo da posição relativa e linear, a saliência fônica, a animacidade do núcleo, a escolaridade, o sexo, entre outros. Aquelas primeiras, vinculadas ou não, sempre se mostram correlacionadas ao processo da concordância de número, de modo que a primeira posição e posições pré-nucleares corroboram para o favorecimento da marca plena de plural (Cf. SCHERRE, 1988; BRANDÃO; VIEIRA, 2012). A saliência fônica, no seu turno, verificada quanto às diferenças de materiais fônicos envolvidos na formação de plural, costumeiramente, tem demonstrado relevância estatística; apesar da hierarquia envolvida na sua distribuição apresentar divergências de comunidade para comunidade, como aponta Oushiro (2015). Já, em referência a animacidade, os traços [-humano] têm demonstrado, em vários estudos, uma tendência ao desfavorecimento da marcação de plural (Cf. BRANDÃO; VIEIRA, 2012).

Com relação as variáveis sociais, a escolaridade expõe-se como uma das que mais fortemente correlaciona com a CNP, quanto maior o nível de escolaridade do falante, maior a probabilidade de emprego da marcação plena. O sexo, ainda que nem sempre tem exibido correlação com o fenômeno, ao apresentar desvela ser os homens os favorecedores da marca parcial de plural. O efeito da faixa etária, em uma análise em tempo aparente, tende a quadros de variação estável (Cf. OUSHIRO, 2015), com desfavorecimento da marca plena de plural pelos falantes adultos, ainda que subgrupos partícipes da mesma comunidade de fala possam exibir movimentos divergentes um ao outro (Cf. NARO; SCHERRE, 1991; SCHERRE; NARO, 2006).

Neste contexto, analisou-se uma amostra de fala representativa do português falado na comunidade de fala seabrense, a qual pertencente ao banco de dados do projeto “Se abra à Chapada: coletando, explorando e mapeando dados sociolinguísticos” (SANTOS, 2018–2023), sediado no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT-XXIII) da Universidade do Estado da Bahia.

Na análise quantitativa, discutem-se e interpretam-se resultados da concordância de número, relevando três variáveis linguísticas e três não linguísticas, quais sejam: configuração sintagmática, saliência fônica, animaci-

dade do núcleo, sexo, faixa etária e escolaridade, com dados de todos os participantes da amostra em destaque.

Os dados mostram haver uma frequência de uso bastante considerável da marca plena de plural entre os elementos do sintagma nominal (SN), na fala vernácula de Seabra-BA, apresentando correlação estatística com todas as variáveis independentes controladas com a análise sintagmática proposta, um fato que constata, neste momento da língua, a CNP tratar-se de uma variação inerente, altamente estruturada em detrimento de aspectos estruturais e sociais, como se verá ao longo deste texto, após seção seguinte, que trata dos pressupostos teórico-metodológicos utilizados na realização do presente estudo.

## 2. *Pressupostos teórico-metodológicos*

A concordância nominal de número (CN), como já se sabe, é um dos processos variáveis no português brasileiro (PB), regidos por restrições linguísticas e não linguísticas, entre as quais se destacam, segundo Naro e Scherre (2007), a posição relativa e linear, a saliência fônica, a animacidade do núcleo, a escolaridade, entre outras. À face disso, no que se segue, são apresentados os pressupostos teórico-metodológicos investidos neste estudo, e que foram basilares na apreensão do comportamento variável da CN no português falado em Seabra, Bahia, Brasil.

Nessa ótica, a investigação empreendida fundamentou-se no modelo teórico de estudo da mudança linguística (Cf. WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]), que examina a estrutura da língua inserida no contexto social, trabalhando, necessariamente, com grandes quantidades de dados coletados que, *a priori*, são submetidos a modelos estatísticos com o auxílio de linguagens de programação, com os quais são obtidos os resultados a serem interpretados, *a posteriori*, pelo analista (Cf. SANKOFF, 1975). Ademais, buscou-se, no conjunto de teorias funcionalistas, que prenunciam que o uso da língua orienta o sistema linguístico (Cf. HALLIDAY, 1974; DIK, 1978; NEVES, 1994, entre outros), o componente gramatical necessário à estruturação dos grupos fatores condicionantes e as hipóteses de trabalho.

A amostra de fala aqui analisada integra o banco de dados do Projeto “Se abra à Chapada: coletando, explorando e mapeando dados sociolinguísticos” (SANTOS, 2018–2023), sediado no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT-XXIII) da Universidade do Estado da Bahia. Ela foi estratificada conforme fatores sociodemográficos, a saber: sexo (Feminino e Masculino), faixa etária (Um: 18–33; Dois: 35–48; Três: 50+ anos)

e escolaridade (Fundamental, Média e Universitária) dos falantes. Trata-se, portanto, de um conjunto de entrevistas sociolinguísticas realizadas com moradores da cidade de Seabra, Bahia, Brasil.

A cidade em tema tem sua gênese em fins do século XVII, quando tropeiros, garimpeiros e aventureiros povoam as margens do Rio Cochó, nas imediações de uma ponte que foi construída para facilitar o trânsito entre as vilas de Jacobina e Minas do Rio de Contas, durante o escoamento das jazidas de ouro nessas regiões. O povoamento foi elevado à condição de cidade em 1911 com a denominação de Campestre e, em 1915, de Doutor Seabra, em homenagem ao ex-governador da Bahia Dr. Joaquim José Seabra, topônimo simplificado à Seabra em 1931 (IBGE, 2023). Possui uma população de 46.160 pessoas, com uma área territorial, semiárida, de 2.402,170 Km<sup>2</sup>, cuja densidade demográfica compreende 19,22 hab/km<sup>2</sup>. Configura-se como um dos municípios mais conhecido no cenário regional por sua variedade de serviços, por suas atividades econômicas, por sediar alguns órgãos estaduais e federais, um hospital regional, uma maternidade, universidades privadas e pública estadual, bem como clínicas e policlínicas.

As análises quantitativas dos dados foram realizadas com o auxílio da interface Rstudio (EQUIPE RSTUDIO, 2020), um ambiente livre de desenvolvimento integrado para R (R CORE TEAM, 2020), uma linguagem de programação para gráficos e cálculos estatísticos, que permitiu a este estudo, a realização de um modelo de regressão logística de efeitos mistos, cujos resultados são descritos e interpretados na seção de análise a seguir.

### 3. *Análise quantitativa sintagmática*

Na amostra de fala analisada, foram depreendidas 1.902 ocorrências de sintagmas nominais relacionadas com a marcação plena e com a marcação parcial de plural. Considerando as ocorrências de aplicação da regra de concordância e não concordância, os resultados da variável dependente foram os constantes na Tabela 1.

Tabela 1: Frequência de uso da concordância variável de número no SN no português seabrense.

VARIANTES	Nº DE OC./TOTAL	FREQUÊNCIA
Marcação plena	1473/1902	77%
Marcação parcial	429/1902	23%

Fonte: Elaborada com dados da pesquisa.

Como se observa na Tabela 1, a frequência de aplicação da regra de concordância é bastante representativa na comunidade de fala investigada,

encontrando-se no mesmo nível de anuência com outras comunidades de fala brasileiras (Cf. FERNANDES, 1996; NARO; SCHERRE, 2006; MARTINS, 2013; LOPES, 2001, *inter alia*).

Para a análise inferencial do uso variável da marcação de plural entre os elementos do SN, foi ajustado um modelo de regressão logística de efeitos mistos com configuração sintagmática, saliência fônica, animacidade do núcleo, sexo, faixa etária e escolaridade como variáveis previsoras, e efeitos aleatórios (interceptos) para participante e sintagma. Todas as variáveis incluídas no modelo apresentaram efeito significativo, cujos coeficientes (em *Log-Odds*), erros padrão, valores *z* e aproximações de valores *p*, estão apresentados na Tabela 2.

Tabela 2: Modelo de regressão de efeitos mistos da CN plena, (N = 1473), *Intercept* = -1,6729738

Variável	Apl./Tokens	Estimativa	Erro padrão	Valor z	<i>P</i>
<b>Conf. Sintagmática</b>	138/224 (7%)	3.9083734	0.0003582	10911	<2e-16 ***
Com.El.Pós.nuclear (V.Ref.)	1335/1678 (70%)				
<b>Saliência fônica</b>	1272/1660 (66%)	1.1185475	0.0003582	3123	<2e-16 ***
Não saliente (V.Ref.)	201/242 (10%)				
<b>Anim. do núcleo</b>	488/605 (25%)	0.7913856	0.0003582	2209	<2e-16 ***
[+humano] (V.Ref.)	985/1297 (51%)				
[-humano]					
<b>Sexo</b>	721/898 (37%)	-0.3982460	0.0003582	-1112	<2e-16 ***
Feminino (V.Ref.)	752/1004 (39%)				
<b>Faixa etária</b>	642/791 (33%)	-2.2945489	0.0003582	-6406	<2e-16 ***
Dois (V.Ref.)	555/787 (29%)				
Três					
Um	276/324 (14%)	0.6882604	0.0003582	1921	<2e-16 ***
<b>Escolaridade</b>	343/548 (18%)	2.7234489	0.0003582	7603	<2e-16 ***
Fundamental (V.Ref.)					

Média	424/519 (22%)				
Universitária	706/835 (37%)	4.1887457	0.0003582	11694	<2e-16 ***

Modelo 1 (*glmer*). CONF.SINTAGMÁTICA + SALIÊNCIA.FÔNICA + ANIMACIDADE.NÚCLEO + SEXO + FAIXA.ETÁRIA + ESCOLARIDADE + (1 | PARTICIPANTE) + (1 | SINTAGMA).

Fonte: Elaborada com dados da pesquisa.

Como exibido na Tabela 2, o modelo considerou significativos para a marca plena de plural entre os elementos do SN os efeitos de todas as variáveis independentes controladas, linguísticas e não linguísticas. Os resultados da análise quantitativa de cada uma dessas variáveis e a sua interpretação são apresentados na seqüência.

No que se refere a variável configuração sintagmática, segundo a qual o falante tende a realizar sintagmas nominais sem elementos pós-nucleares – consoante a classe morfológica do primeiro item – e sintagmas nominais com elementos pós-nucleares – com a presença ou não de palavras após o núcleo, ela tem-se mostrado relevante na análise variacionista do fenômeno da concordância nominal de número. Com base nessas proposições, essa variável explanatória foi estruturada consoante (1) e (2).

#### (1) Sintagmas nominais sem elementos pós-nucleares

- *As pessoas;*
- *Os brinquedos;*
- *As crinça∅.*

#### (2) Sintagmas nominais com elementos pós-nucleares

- *Comidas típicas;*
- *Umas coisas bacana∅.*

Os resultados quantitativos apresentados na Tabela 2 confirmam, conforme estudos já desenvolvidos (Cf. OUSHIRO, 2015; SCHERRE, 1988, BRANDÃO; VIEIRA, 2012), a tendência de que a ausência de palavras após o núcleo favorece a marca plena de plural no SN, no tempo em que a presença a desfavorece, ou seja, como afirma Scherre (1994, p. 5) “os elementos determinantes à esquerda do núcleo tendem a receber mais marcas explícitas de plural enquanto aqueles à direita do núcleo tendem a receber menos marcas explícitas de plural”, sugerindo a posição pré-nuclear o *locus* por eminência da marca.

A variável saliência fônica, verificada em diversos estudos prévios (Cf. SCHERRE; NARO, 1997; SCHERRE, 1988; BRANDÃO; VIEIRA,

2012; LUCHESSI; DÁLIA, 2022; e outros mais), pode ser considerada uma variável clássica nos estudos variacionistas sobre a concordância, conforme Lucchesi, Baxter e Silva (2009). Segundo esse princípio, o falante tende a realizar mais concordância com aqueles itens que apresentam maior saliência de material fônico na oposição singular/plural. Neste estudo, optou-se por apresentar a análise dos dados de concordância nominal no SN de forma binária: [+saliente] e [-saliente], ilustradas em (3) e (4).

**(3) Itens mais salientes**

- *Feliz/felizes;*
- *Capital/capitais;*
- *Construção/construções.*

**(4) Itens menos salientes**

- *Zona/zonas;*
- *Parente/parentes;*
- *Coisa/coisas.*

Os resultados apresentados na Tabela 2 exibem uma perfeita sintonia com a escala de saliência utilizada por estudiosos que analisaram o fenômeno variável da concordância nominal em diferentes variedades dialetais do PB (Cf. SCHERRE, 1988, 1998; BRANDÃO; VIEIRA, 2012; LUCCHESI; DÁLIA, 2022; e outros), de sorte que, de forma geral, “os itens nominais mais salientes favorecem mais a presença de marcas explícitas de plural nos sintagmas nominais. Os menos salientes, os regulares, favorecem menos a presença de marcas explícitas” (SCHERRE; NARO, 1997, p. 100). Nessa conjunção, a explicação para o resultado apontado reside na possibilidade de o falante pensar que quanto menos saliente for o item léxico nuclear do SN, o interlocutor não sentirá a falta da marca plena de plural, no tempo em que poderá pensar que a ausência de concordância em itens léxicos mais salientes será facilmente notada por aquele com quem está interagindo.

A animacidade do núcleo, ainda do ponto de vista estrutural, para a comunidade de fala analisada, foi selecionada como significativa, confirmando a tendência observada por Oushiro (2015), que investigou a comunidade de fala paulistana/SP, uma vez que núcleos com traço semântico [-humano] favorecem a marca plena de plural no SN face a núcleos com traço semântico [+humano] que inibem a marcação. Observa-se que, na conjuntura dessa variável, os resultados não são tão sistemáticos quanto aqueles encontrados por Brandão e Vieira (2012) em amostra de fala representativa da

região metropolitana do Rio de Janeiro-RJ, que aponta o traço [-humano] como desfavorecedor da marca plena de plural no SN.

O sexo dos falantes, antes de tudo, vale lembrar que, nem sempre tem se apresentado como uma das variáveis sociais que tem se correlacionado à concordância nominal (Cf. SALOMÃO, 2010; BRANDÃO; VIEIRA, 2012). Contudo, tendo em conta as correlações que comumente se verificam para grupo de fatores, cujas variantes se distinguem em níveis de prestígio ou estigma, os presentes resultados estão de acordo com a perspectiva de que a marca parcial fosse favorecida pelos homens. Dito em outras palavras, os falantes do sexo masculino apresentam baixa tendência de uso da marca plena na comunidade de fala investigada.

No PB, a faixa etária é uma variável que tem se mostrado significativa, conforme estudos prévios (Cf. BRANDÃO, 2011; SCARDUA, 2018; MARTINS, 2013), apontando os falantes mais velhos como os mais predispostos ao uso da marca parcial da concordância de número no SN. Nota-se que os dados obtidos com o falar seabrense se alinham com os dos demais estudos, pois os falantes mais jovens tendem a favorecer a marca plena de plural entre os elementos do SN, em detrimento dos falantes mais velhos, que a desfavorece, indicando uma mudança em direção a um sistema de marcas.

Em estudos anteriores sobre a concordância nominal de número (Cf. SCHERRE, 1978, 1998b; OUSHIRO, 2015; SANTOS, 2022; entre outros), o nível de escolaridade, quando presente na estratificação da amostra, conforme Oushiro (2015), repetidas vezes, tem se mostrado proeminente para a variação. Com efeito, a presente amostra foi estratificada entre falantes que atingiram os níveis de escolaridade fundamental, média e universitária, revelando uma correlação gradual e sistemática quanto a sua distribuição, visto que falantes com alto nível de escolaridade tendem a favorecer a marca plena de plural no SN.

Dito de outra maneira, quanto maior é o nível de escolaridade, maior a tendência de emprego da variante prescrita pela tradição gramatical, segundo Labov (2008 [1972]), que o fenômeno em foco se encontra em variação estável. Vale dizer que os resultados obtidos com essa variável, para o fenômeno variável da concordância nominal, sinalizam uma forte sensibilidade às exigências sociais conjecturadas nas práticas escolares, dado o fato dos padrões gramaticais vigentes apresentar estigmas e revelar pressões sobre os falantes quanto aos usos que fazem da variante não padrão, isto é, caracterizada pela marca parcial de plural.

#### 4. *A que se chega*

Conforme estudos anteriores, a concordância nominal de número se dá de maneira uniforme em todas as regiões do Brasil, não apresentando diferenciação geográfica horizontal, apenas distinção no plano rural urbano, nos termos de Bortoni-Ricardo (2004 [1985]), como reitera Scherre (2005). Do mesmo modo, as restrições estruturais e sociais têm apresentado uma certa uniformidade, a exemplo dos adjuntos nominais antes do núcleo, itens com plural irregular, falantes com maior nível de escolaridade, favorecedores da marcação plena de plural no SN. Isto posto, os dados aqui focalizados espelham tais tendências presentes na língua falada em Seabra, Bahia.

É oportuno observar que, de modo discordante com pesquisas prévias, a animacidade, para a comunidade de fala analisada, se mostrou significativa, refletindo a mesma propensão observada por Oushiro (2015) para variedade do português paulista-SP. Esses resultados indicam que os resultados favoráveis à variável em questão não são generalizados no PB. De mais a mais, vale dizer que todas as variáveis sociais se correlacionam ao fenômeno da CNP, com estimativa significativa positiva para os falantes jovens e os falantes com nível de escolaridade universitária, e estimativa significativa negativa para os indivíduos do sexo masculino.

Considera-se, enfim, alcançado o objetivo proposto para este estudo, de sorte que foram apresentadas evidências de que, em matéria de usos da língua, o fenômeno da CNP também se mostrou uniforme na comunidade de fala seabrense, atestando as mesmas tendências observadas em estudos precedentes em diferentes corpora representativos de variedades faladas do PB.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRAGA, M. L. *A concordância de número no sintagma nominal no triângulo mineiro*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Letras e Artes, Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1977.

\_\_\_\_\_; SCHERRE, M. A concordância nominal no SN na área urbana do Rio de Janeiro. In: Encontro Nacional De Linguística, 1., 1976. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: PUC, 1976. p. 464-77

BRANDÃO, S. F.; VIEIRA, S. R. Concordância nominal e verbal: contribuições para o debate sobre o estatuto da variação em três variedades urbanas do português. *Alfa*, São Paulo, 56(3), p. 1035-64, 2012.

CAMPOS, O. G. L. de S.; RODRIGUES, A. C. S. Flexão nominal: indicação de pluralidade no sintagma nominal. In: ILARI, R. (Org.). *Gramática do português falado*. 2. ed. Campinas-SP: UNICAMP, 1993. vol. 2: Níveis de análise linguística. p. 111-34

DIAS, M. C. A. C. *A variação na concordância nominal: um contraste entre o urbano e o rural na fala brasiliense*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 1993.

DIK, C. S. *Functional grammar*. Cinnaminson – USA: Foris, 1978.

FERNANDES, M. *Concordância nominal na região sul*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

GUY, Gregory. *Linguistic variation in Brazilian Portuguese: aspects of phonology, syntax, and language history*. Tese (Doutorado em Linguística) – University of Pennsylvania, Philadelphia, 1981.

HALLIDAY, M. A. K. *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold, 1974.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LOPES, N. S. *Concordância nominal, contexto linguístico e sociedade*. 2001. 408f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

LUCCHESI, Dante; DÁLIA, J. Novos condicionamentos estruturais da variação na concordância nominal de número. *Fórum Linguístico*, v. 19, n. 1, p. 7369-86, Florianópolis, jan./mar. 2022.

\_\_\_\_\_; BAXTER, Alan; SILVA, Jorge Augusto. A concordância verbal. In: \_\_\_\_; \_\_\_\_; RIBEIRO, I. (Orgs). *O português afro-brasileiro*. Salvador: Edufba. p. 331-71, 2009.

MARTINS, Flávia Santos. *Variação na concordância nominal de número na fala dos habitantes do Alto Solimões (Amazonas)*. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. 244f.

NARO, Anthony Julius; SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2007.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Variação e mudança linguística: fluxos e contrafluxos na comunidade de fala. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 20, p. 9-16, Campinas, 1991.

NEVES, M. H. M. A gramática e o usuário. *Estudos Linguísticos*, v. 23, p. 7-17, 1994.

NINA, T. de J. C. *Concordância nominal/verbal do analfabeto na microrregião de Bragantina*. f. 165. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, Rio Grande do Sul, 1980.

OUSHIRO, L. *Identidade na Pluralidade: Avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo*. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

PONTE, V. *A concordância nominal no linguajar de uma comunidade em Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1979.

SALOMÃO, M. H. A variação de pluralidade nas estruturas predicativas da variedade falada da Região de São José do Rio Preto. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, IBILCE, São José do Rio Preto, 2010. 162f.

SANTOS, Bruna Silva dos. “*Os mesmos desfavorecido*”: a variação na concordância nominal de número em Porto Alegre/RS. Monografia (Graduação em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. 75f.

SANTOS, Elias de Souza. *Se abra à Chapada: coletando, explorando e mapeando dados sociolinguísticos. Projeto de pesquisa*. Seabra/BA: Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT-XXIII) – Universidade do Estado da Bahia, 2018–2023.

SANKOFF, D. *VARBRUL version 2*. Montréal: Université de Montréal, 1975.

SCARDUA, J. *Análise da concordância nominal na fala de Vitória/ES: o linguístico, o social e o estilístico*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. Mudança sem mudança: a concordância nominal de número no português brasileiro. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 107-29, 2006.

\_\_\_\_\_. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. Sobre a influência de variáveis sociais na concordância nominal. In: SILVA, G.M.O.; SCHERRE, M.M.P. *Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis no português falado na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998a. p. 239-64

\_\_\_\_\_. Sobre a influência de três variáveis relacionadas na concordância nominal em português. In: SILVA, G.M.O.; SCHERRE, M. M. P. *Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis no português falado na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998b. p. 87-117

\_\_\_\_\_; NARO, Anthony Julius. A concordância de número no português do Brasil – um caso típico de variação inerente. In: HORA, D. da (Org.). *Diversidade linguística no Brasil*. João Pessoa: Idéia. 1997, p. 93-114.

\_\_\_\_\_. Aspectos da concordância de número no português do Brasil. *Revista internacional de língua portuguesa (RILP) – Norma e variação do português*. Associação das universidades de língua portuguesa, 12, p. 37-49, 1994.

\_\_\_\_\_. *Reanálise da concordância nominal em português*. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988.

\_\_\_\_\_. *A regra de concordância de número no sintagma nominal em português*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1978.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

#### Outras fontes:

RSTUDIO TEAM. *RStudio: Integrated Development for R*. RStudio, PBC, Boston, MA, 2020. URL <http://www.rstudio.com/>.

R CORE TEAM. *R: a language and environment for statistical computing*. Viena: R Foundation for Statistical Computing, 2020. Disponível em: <https://www.R-project.org>. Acesso em: 2 out. 2023.

## UMA PROPOSTA APLICADA SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DE ORTOGRAFIA: DA ESTRUTURA À PRODUÇÃO DE SENTIDOS

*Antonio Cilírio da Silva Neto* (UEMA)

[antonioneto5@professor.uema.br](mailto:antonioneto5@professor.uema.br)

*Marilene Souza da Silva* (UEMA)

[marilenessilva2001@gmail.com](mailto:marilenessilva2001@gmail.com)

*Aldenice da Silva Marques* (UEMA)

[aldenicemarques7@gmail.com](mailto:aldenicemarques7@gmail.com)

### RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar uma proposta sobre o ensino e aprendizagem de ortografia: da estrutura à produção de sentidos em uma escola do município de Santa Inês-MA. Diante disso, questionou-se: Por que apresentar uma proposta sobre o ensino e a prática de pontuação e acentuação no 6º ano do ensino fundamental? Porque, no ensino e aprendizagem de língua portuguesa faz-se obrigatório o uso da pontuação e acentuação. As conceituações utilizadas neste trabalho baseiam-se nos textos de teóricos que defendem o ensino e aprendizagem da ortografia, dentre tantos, Bechara (2010), Cunha e Cintra (2007), Bagno (2013) e Henriques (2021), assim como no livro didático de Ormundo e Siniscalch (2018). Nesses autores buscou-se fundamentações para discorrermos sobre o ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Metodologicamente, adotou-se a abordagem de pesquisa qualitativa. As informações dessa problemática foram coletadas em pesquisas bibliográficas, em gramáticas pedagógicas, estudos linguísticos e pesquisas de observação sistemática. Por fim, os resultados esperados são apresentados através de análises compreensivas e interpretativas dos dados coletados, porque a realidade dos alunos deve ser levada em consideração com o eixo de conhecimento linguístico da vida escolar.

### Palavras-chave:

Ensino de português. Práticas de linguagem. Proposta de ensino de ortografia.

### ABSTRACT

This article aims to present a proposal on the teaching and learning of orthography: from structure to the production of meanings in a school in the city of Santa Inês-MA. Given this, the question was: Why present a proposal on the teaching and practice of punctuation and accentuation in the 6th year of elementary school? Because, when teaching and learning the Portuguese language, it is necessary to use punctuation and accentuation. The concepts used in this work are based on the texts of theorists who defend the teaching and learning of spelling, among many, Bechara (2010), Cunha and Cintra (2007), Bagno (2013) and Henriques (2021), as well as in the book textbook by Ormundo and Siniscalch (2018). These authors sought foundations to discuss the teaching and learning of the Portuguese language. Methodologically, the qualitative research approach was adopted. Information on this issue was collected in bibliographical research, pedagogical grammars, linguistic studies and systematic observation research. Finally, the expected results are presented through comprehensive and interpretative analyzes of the data collected, because

the students' reality must be taken into consideration with the linguistic knowledge axis of school life.

**Keywords:**

**Language practices. Teaching Portuguese. Orthography teaching proposal.**

## **1. Introdução**

O ensino da língua portuguesa é importante na vida escolar e até fora desse ambiente, sendo um desafio o ensino da norma padrão e linguística. Dessa forma, ensinar e aprender ortografia: os sinais de pontuação e acentuação tônica sempre foi através da escola, devido às normas que mesmo, aparentemente, claras podem não ser internalizadas pelos alunos.

Dessa forma, apresenta-se uma proposta sobre o ensino e aprendizagem de ortografia: da estrutura à produção de sentidos em uma escola do município de Santa Inês-MA. Assim, questionamo-nos sobre o porquê apresentar uma proposta sobre o ensino e a prática de pontuação e acentuação. Hipoteticamente, porque acreditamos que, no ensino e aprendizagem da língua portuguesa, faz-se obrigatório o seu uso e porque recuperaram recursos específicos da língua falada, como por exemplo, a entonação e as pausas, conforme Bechara (2010). Nesse sentido, torna-se interessante, ainda, se fazer estudos sobre técnicas gramaticais, usos e funções da pontuação e da acentuação no texto.

Com esse entendimento, chega-se aos seguintes objetivos específicos: a) Verificar sobre a importância dos usos de funções dos sinais de pontuação, a partir do que dizem os teóricos nas gramáticas e nos estudos linguísticos. b) Apresentar como a pontuação e acentuação podem definir os sentidos do texto para alunos do Ensino Fundamental anos finais de uma escola em Santa Inês-MA; e c) Propor um ensino e aprendizagem dos sinais de pontuação e acentuação tônica para alunos e professores do 6º ano do ensino fundamental anos finais.

Entende-se a pontuação “não só os sinais de pontuação propriamente ditos, mas de realce e valorização do texto, ou seja, os de estrutura do texto, como: títulos, rubricas, margens, escolha de espaços e de caracteres e, indo mais além, a disposição dos capítulos e o modo de confecção do livro” (BECHARA, 2010, p. 654).

Contudo, é na escrita, mas não somente, que se ensina a empregar a pontuação no texto, mas também com a leitura. A partir desse momento espera-se que os alunos incorporem a pontuação em seus textos, e que sejam empregados de forma correta. Para que não existam perdas no começo da

trajetória escolar e por ser um problema de aprendizagem que posteriormente se arrastará por todas as fases da escolaridade.

Considera-se que a escrita seja ensinada pelos educadores desde a entrada da criança na escola, e já no ensino fundamental com mais acuidade e de acordo com as habilidades linguísticas, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997).

Ademais, para que se consiga aprender a pontuar o texto, acredita-se na parceria entre professor e aluno, em que se instiga o educando a ler e produzir textos de modo que possa analisar e pontuar sobre os sentidos e a partir do uso e das funções ortográficas. Para tanto, compreender e estudar as regras gramaticais de acentuação dos vocábulos, além de conhecer as mudanças do novo sistema ortográfico da língua portuguesa, são imprescindíveis para que o usuário da língua materna aplique corretamente os acentos gráficos nas palavras e textos.

Com a expectativa de analisar o grau de dificuldades sobre o ensino e a aprendizagem de ortografia, ainda indagamos, como conseguir mostrar o significado da pontuação e acentuação no texto? Como resposta a esse questionamento, pensa-se que seja necessário docentes usarem didáticas, metodologias e estratégias eficazes para elucidar questões concernentes às dificuldades que os alunos têm de pontuar e acentuar corretamente as palavras e proporcionar a compreensão do emprego correto da pontuação e acentuação gráfica na língua portuguesa, além de explanar sobre os vocábulos obrigatoriamente grafados e fazer com que esses alunos reflitam sobre a importância de pontuar e acentuar corretamente as palavras da língua materna.

Compreende-se que, com a evolução dos estudos linguísticos e das pesquisas em língua portuguesa, investigar sobre ortografia na Moderna Gramática Portuguesa de Bechara (2010) e outros linguistas para a fundamentação desta investigação se percebe que, na língua portuguesa, há regras e que essas regras ensinam a escrever e a comunicar.

Portanto, as hipóteses e justificativas serão, possivelmente, respondidas pelos teóricos, alunos e professor com o intuito de que ajudem a ampliar metodologias de ensino e na tentativa de se fazer com que o docente e os discentes aprendam mais sobre os usos e as funções dos sinais de pontuação e acentuação.

## ***2. Os usos e funções dos sinais de pontuação***

O ensino e a aprendizagem dos usos e funções dos sinais de pontuação e acentuação na escola são necessários. Os sinais de pontuação e acentuação

gráficas auxiliam na composição da coesão e coerência textual, sendo recursos característicos da língua escrita que são usados para manter o ritmo e a melodia da língua falada (Cf. HENRIQUES, 2021). Dessa forma, acredita-se que os sinais de pontuação foram criados na língua portuguesa com o objetivo de conferir o sentido da frase e definir a entonação da leitura.

Para Bechara (2010), o uso da pontuação traz sentido no e para o texto, destaca que a pontuação se apresenta de duas formas, uma que abrange não só os sinais de pontuação mais o realce e a valorização do texto e a outra está restrita aos sinais gráficos. O uso da acentuação tônica, de maneira geral, ainda é uma tarefa importante para ser ensinada e aprendida, com isso, há a necessidade de se investigar sobre o uso e a função desses sinais ortográficos, além de se compreender as normas e as práticas de leituras como essenciais para o desenvolvimento de uma boa escrita.

Portanto, para Silva Neto, Silva e Marques (2022), e os autores aqui investigados dizem que, na língua portuguesa faz-se obrigatório o uso da pontuação, pois é a pontuação que permite a ligação textual e permite, também, que o texto fique conceptível para quem o lê. A pontuação é necessária para qualquer notícia escrita, se o escritor quer se fazer entender e deseja passar precisão naquilo que ele apresenta ao leitor. Quem não utiliza bem a pontuação, raro consegue auxiliar com precisão, ligação e comodidade aquilo que deseja mostrar no texto.

### ***2.1. Mitos na ortografia***

A ortografia oficial, ao servir de sistema único para representar todas as variedades da língua, exhibe uma falsa aparência de “neutralidade” que está longe de ser aquilo que realmente determina sua elaboração e instituição. Mesmo as ortografias mais próximas do “ideal” estão sujeitas aos diversos critérios que se confundem no momento de determinar as formas oficiais de escrever (Cf. BAGNO, 2013, p. 87).

Para esse autor, é necessário conhecer a norma padrão da língua e saber diferenciar da variação linguística, por exemplo. Uma não invalida a outra, apenas o contexto em que ambas devem ser usadas e até aprendidas. É claro, que a escola privilegia a linguagem culta, pois é nesse ambiente que o aluno aprende novos léxicos e regras. Isso não significa uma doutrinação do que o “é certo é certo e o errado é errado”, segundo a BNCC (2017). O professor é um grande instrumento para orientar a correção das atividades em sala de aula, saber como corrigi-las será essencial para evitar constrangimentos.

Os acentos agudo e circunflexo acumulam duas funções: indicar vogal aberta e fechada, respectivamente, e também a sílaba tônica, como em “pê-sego, légua, café, fôlego, óculos”. No entanto, se o circunflexo é usado para indicar vogal fechada, por que não é usado sobre o “i” e o “u”, que são sempre fechadas, em lugar do acento agudo para indicar sílaba tônica: “único, tûmulo, íntimo, caí, baú, fígado”? Pela própria definição dos usos oferecida pela tradição de ensino deveríamos escrever “único, tûmulo, întimo, caî, baû, fígado” (Cf. BAGNO, 2013, p. 86).

Contudo, é necessário o aluno ter a disposição de colocar desde o pingo no “i”, os acentos nas palavras, os pontos nos textos, é nesse momento que vai iniciando essas noções lexicais básicas, mas fundamentais, e que para eles podem não ter tanta importância quando na verdade é o ponto inicial desse processo.

### 3. *Metodologia*

A pesquisa utilizada foi a de campo, onde se coletou dados que foram analisados qualitativamente. Essa análise dependeu de fatores, como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. No entanto, definiu-se esse processo como uma sequência de atividades, que envolveu a catalogação, a categorização de dados e sua interpretação (Cf. GIL, 2002), esse processo culminou na proposta aplicada sobre o ensino e aprendizagem de ortografia: da estrutura à produção de sentidos.

A pesquisa bibliográfica, também, foi desenvolvida com base em materiais já elaborados, constituída principalmente de livros e artigos científicos. Fundamentou-se, também, nos estudos exploratórios por possuem uma linha tênue com as pesquisas bibliográficas (Cf. GIL, 2002). Para esse autor, a abordagem exploratória proporciona maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.

A amostra da pesquisa de campo foi uma sala de aula do 6º ano de uma escola municipal, em que se visualizou a influência da língua portuguesa, especificamente, no ensino e aprendizagem da escola. O questionário nos deu suporte para apresentar um conjunto de regras gramaticais dentro e fora do texto e que estão inseridos no cotidiano e/ou ambiente escolar dos alunos. Lidar com dificuldades na aquisição da linguagem escrita e oral aproximou-nos de uma série de problemas da educação.

Por fim, aplicou-se o questionário com perguntas abertas e fechadas para um (1) professor(a) da rede municipal e trinta (30) alunos, ambos da mesma escola, para que fizéssemos análises com o objetivo de apresentarmos esta proposta sobre o ensino e aprendizagem de ortografia e sua estruturação na Escola Municipal J. A<sup>32</sup>, de Santa Inês-MA.

#### 4. O ensino de ortografia no livro didático e o ensino das regras gramaticais: a proposta aplicada

No livro didático que analisamos de Ormundo e Siniscalch (2018) seguem os direcionamentos da BNCC (2017), constata-se o desenvolvimento dos eixos leitura, escrita e oralidade, e não apenas o eixo de conhecimento linguístico. Já no ensino das regras gramaticais com frases soltas, mas interligadas a regras prontas para associar e aprender com colocações precisas de onde é certo e de onde é errado, pois, quando se refere à língua normativa padrão, essa colocação se faz necessária. E observa-se, que de certa forma, insere o aluno ao contexto para formação do léxico.

Outro ponto é a inserção nas mídias sociais. Atualmente, nas redes, há muitas páginas que ensinam essas técnicas de gramática, de forma rápida e acessível. E, há um estímulo a mais ao estudarem nos aparelhos eletrônicos, em que trabalham ao mesmo tempo a leitura e o cognitivo. Isto é, relacionam de forma ágil e acessível um conteúdo extenso.

Como por exemplo, em certas regras gramaticais que poderiam ser ensinadas no 6º ano no Ensino Fundamental:



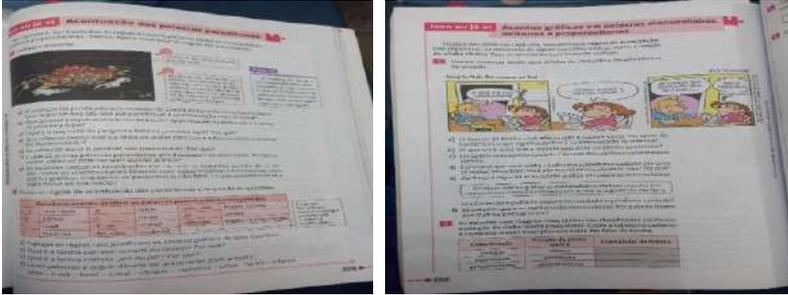
Fonte: @comoescreve\_ (17/08/2022)



Fonte: @comoescreve\_ (30/08/2022).

Por exemplo, esse conteúdo no livro didático, existe na análise do eixo linguístico/semiótica e na unidade “Isso eu já vi”. Veja nas imagens abaixo do livro didático utilizado pela escola, de Ormundo e Siniscalch (2018):

<sup>32</sup> Iniciais da escola investigada.



Fonte: Livro didático *Se Liga na língua* (Ormundo e Siniscalch, 2018).

Durante décadas, o ensino tradicional de gramática nas escolas públicas e privadas têm sido pautados pelo livro didático, que é utilizado principalmente pelos professores como o único material didático disponível.

Com base em sua presença, pode-se dizer que o livro orienta o aluno no processo de ensino e aprendizagem apresentando conceitos e classificações gramaticais sem contextualizá-los e fazer uma conexão direta com a leitura e a criação do texto, como se vê nas imagens acima.

Sabemos que o livro didático é elaborado com uma base teórica, principalmente com teorias atuais, sendo considerado potencialmente aplicável no ensino. Através de nossa análise queremos observar a redução de funções voltadas à nomenclatura gramatical, à qual se apresenta de forma reduzida, em assuntos de ortografia: pontuação e acentuação.

A partir dos dados estudados, considerou-se que independentemente do método de ensino, é importante que o aluno compreenda o conteúdo de cada série anterior, para que não dificulte o aprendizado do conteúdo da série seguinte, eles conseguem distinguir a sílaba tônica, mas não identificam como ocorre as classificações das palavras em monossílabos, oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, seguindo a regra de classificação dos gramáticos.

#### ***4.1. Verificando a ortografia dos alunos do 6º ano***

Inicialmente fez-se um período de observação na sala de aula para se constatar o nível de conhecimentos e de dificuldades de cada um dos alunos, além de se observar a metodologia da professora nas aulas de gramática. Verificou-se que a faixa etária dos alunos não eram iguais e nem todos estavam com o mesmo grau de aprendizagem.

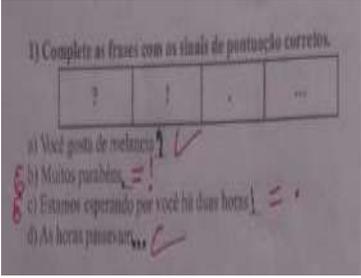
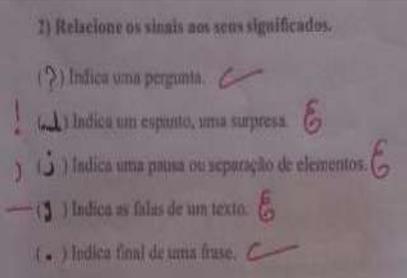
A sala tinha uma divisão entre os que sabem ler e os que não sabem. Há uma carência na decodificação do que está escrito no quadro e na maneira de como colocá-lo no caderno, por exemplo: letra maiúscula e minúscula,

pontuação nas frases, acentos nas palavras, espaçamentos de parágrafos e linhas que fazem parte da estruturação do texto.

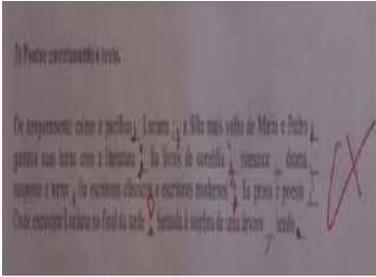
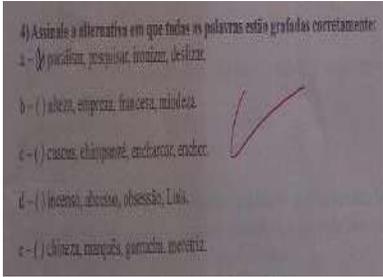
Aulas dinâmicas com bingo, metodologia ativa, a partir de folhas impressas e na lousa. Utilizamos de várias técnicas para as atividades práticas na turma, considerou-se que os alunos já trazem um conhecimento prévio com suas interações durante a explicação de cada assunto.

O questionário proposto para coletar os dados é composto de 10 perguntas objetivas com alternativas e outras para serem respondidas letra por letra da questão. Buscamos inserir palavras do léxico deles e também agregar novas para conhecimento de outras.

Na questão 1 era de completar as alternativas, de letra A à D, com a pontuação que a indagação da pergunta estava fazendo. Já a questão 2 colocou-se a pontuação de acordo com o que ela indica. Ou seja, questões para esse nível de idade, mas a falta da leitura, a leitura sem interpretação atrapalhou bastante.

<p><b>1) Complete as frases com os sinais de pontuação corretos.</b></p> <table border="1" data-bbox="173 864 512 947"> <tr> <td style="text-align: center;">?</td> <td style="text-align: center;">!</td> <td style="text-align: center;">.</td> <td style="text-align: center;">...</td> </tr> </table> <p>a) Você gosta de melancia__          b) Muitos parabéns__          c) Estamos esperando por você há duas horas__          d) As horas passavam__</p>	?	!	.	...	<p><b>2) Relacione os sinais aos seus significados.</b></p> <p>( ) Indica uma pergunta.          ( ) Indica um espanto, uma surpresa.          ( ) Indica uma pausa ou separação de elementos.          ( ) Indica as falas de um texto.          ( ) Indica final de uma frase.</p>
?	!	.	...		
					

Fonte: Autoria própria (2022).

<p><b>3) Pontue corretamente o texto.</b></p> <p>De temperamento calmo e pacífico__ Luciana __ a filha mais velha de Maria e Pedro __ gastava suas horas com a literatura __ lia livros de comédia __ romance __ drama __ suspense e terror __ lia escritores clássicos e escritores modernos __ lia prosa e poesia __ Onde encontrar Luciana no final da tarde __ Sentada à sombra de uma árvore __ lendo __</p>	<p><b>4) Assinale a alternativa em que todas as palavras estão grafadas corretamente:</b></p> <p>a - ( ) paralisar, pesquisar, ironizar, deslizar.</p> <p>b - ( ) alteza, empreza, francesa, miudeza.</p> <p>c - ( ) cuscus, chimpanzé, encharcar, encher.</p> <p>d - ( ) incenso, abcesso, obsessão, Luís.</p> <p>e - ( ) chineza, marquês, garrucha, meretriz.</p>
	

Fonte: Autoria própria (2022).

A questão 3 foi a que houve mais erros, pois era para se colocar as pontuações do texto, e ainda colocamos no quadro as pontuações que estariam no texto, apenas para eles lerem com tonalidade e associarem o ponto, percebeu-se que não houve o mesmo entendimento para todos os alunos na hora da explicação.

Houve a falta de associação de perguntas parecidas com as respostas para se basearem, isso foi outro ponto crítico, porque não aconteceu em nenhuma das outras questões, fazer a ligação textual.

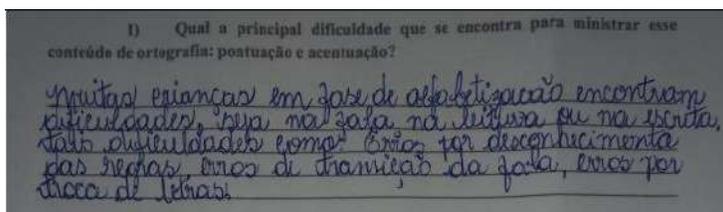
A questão 4 envolvia a grafia de palavras corretas, colocamos cinco alternativas em que só uma estaria correta, metade da turma respondeu corretamente.

#### ***4.2.A visão do profissional de Língua Portuguesa***

Aplicamos ainda um questionário para a professora, de Língua Portuguesa, da turma, com 5 perguntas discursivas e 12 de dados profissionais e formação. Com o objetivo de verificar sobre suas práticas pedagógicas, co-

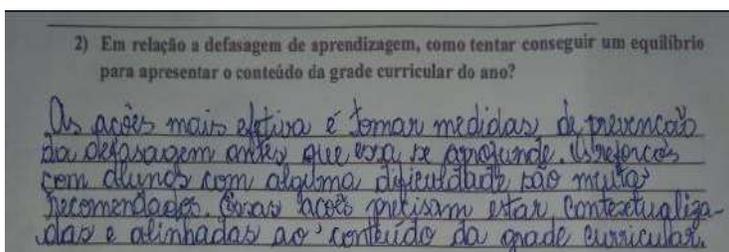
nhcimentos, experiências e percepções relacionadas ao ensino da língua sobre a temática pontuação e acentuação.

Na primeira pergunta sobre as dificuldades de ensinar Ortografia: pontuação e acentuação, ela responde: “Muitas crianças em fase de alfabetização, encontram dificuldades, seja na fala, na leitura ou na escrita, tais dificuldades como: erros por desconhecimento das regras, erros de transição da fala, erros por troca de letras.”



Fonte: Autoria própria (2022).

Perguntamos sobre a dificuldade de aprendizagem do ensino de ortografia à norma culta/padrão e, como equilibrar o conteúdo apresentado em sala de aula, a professora respondeu que: “As ações mais efetivas é tomar medidas de prevenção da defasagem antes que essa se aprofunde. Os esforços com alunos com alguma dificuldade são muito recomendados. Essas ações precisam estar contextualizadas e alinhadas ao conteúdo da grade curricular.”



Fonte: Autoria própria (2022).

Por fim, as respostas se completam e se relacionam com as nossas observações e as da professora da turma, que enfatizou como apresentar as muitas regras gramaticais para o ensino não ficar monótono e com muita repetição deve-se apresentar novos vocabulários, incentivar a escrita colaborativa, promover o gosto pela leitura. E assim, nota-se como há um aparato de ensino.

## 5. Considerações finais

O ensino e aprendizagem sobre ortografia: pontuação e acentuação neste trabalho foi objeto de análise, os alunos e professor do 6º ano do ensino fundamental foram suportes nesta investigação. A metodologia que se aplicou nos fez compreender a importância e necessidade de se trabalhar sobre esse objeto do conhecimento. Um olhar em que os alunos e professor, aprenderão a ter sobre esse assunto.

Dessa forma, apresentou-se a proposta sobre o ensino e aprendizagem de ortografia, da estrutura à produção de sentidos, na escola do município de Santa Inês-MA. os alunos não reconheceram as informações básicas sobre pontuação e acentuação do Ensino Fundamental nos anos finais, o que dificultou o aprendizado. Portanto, não compreenderam a pontuação e a sua função na fala e escrita (pois fala e escrita são conceitos completamente diferentes), o que para Cunha e Cintra (2007) a escrita não possui os recursos rítmicos e melódicos utilizados na fala.

Contudo, a realidade desses estudantes também deve ser levada em consideração; segundo a BNCC (2017), cada eixo organizador tem sua funcionalidade dentro do ensino, mas é o eixo de conhecimento linguístico que é sempre mais frisado e exigido, em qualquer etapa da vida estudantil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, Marcos. *Gramática de bolso do português brasileiro*. São Paulo. Parábola Editorial, 2013.
- BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.
- BRASIL, *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Ensino Fundamental: Anos Finais*. MEC, 2017.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 4. ed. Rio de Janeiro-RJ: Lexicon, 2007.
- HENRIQUES, Claudio Cezar. *Fonética, Fonologia e Ortografia*. 5. ed. ampl. e atual Rio de Janeiro: Alta Books, 2021.
- ORMUNDO, Wilton. SINISCALCH, Cristiane. *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*. 1. ed. São Paula: Moderna, 2018.

SILVA NETO, Antonio Cilírio; SILVA, Marilene Souza da; MARQUES, Aldenice da Silva. Ortografia: ensino e aprendizagem da pontuação e acentuação no ensino fundamental. *Revista Philologus*, ano 28, n. 84, p. 1082-92 Rio de Janeiro: CIFEFIL, set./dez. 2022.

Outra Fonte:

*COMOESCREVE\_* (Instagram): Simplificando o Português. Disponível: [https://instagram.com/comoescreve\\_?igshid=YmMyMTA2M2Y=](https://instagram.com/comoescreve_?igshid=YmMyMTA2M2Y=). Acesso: out/2022.



O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe este Número Especial, com os 22 artigos, referentes aos trabalhos recebidos até o dia 30 de novembro de 2023, que foram apresentados na XVIII Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, do dia 5 a 10 de novembro de 2023, em formato híbrido, totalizando 308 páginas neste Caderno Especial, dos Anais dessa XVIII JNLFLP.