

CLEBER ATAÍDE

[ORGANIZADOR GERAL]

André Pedro da Silva | Emanuel Cordeiro da Silva | Sherry Morgana Justino de Almeida  
Thaís Ludmila da Silva Ranieri | Valéria Severina Gomes

[ORGANIZAÇÃO]

# GELNE 40 ANOS

VIVÊNCIAS TEÓRICAS E PRÁTICAS NAS PESQUISAS  
EM LINGUÍSTICA E LITERATURA

VOLUME 2



GELNE



Apoio:



PÁD PALAVRA

# GELNE

40 anos

Vivências teóricas e práticas nas pesquisas  
em Linguística e Literatura

Volume 2

**CONSELHO EDITORIAL:**

Alexandre Cadilhe [UFJF]

Ana Cristina Ostermann [Unisinos/CNPq]

Ana Elisa Ribeiro [CEFET-MG]

Carlos Alberto Faraco [UFPR]

Cleber Ataíde [UFRPE]

Clécio Bunzen [UFPE]

Francisco Eduardo Vieira [UFPB]

Irandé Antunes [UFPE]

José Ribamar Lopes Batista Júnior [LPT-CTF/UFPI]

Luiz Gonzaga Godoi Trigo [EACH-USP]

Márcia Mendonça [IEL-UNICAMP]

Marcos Marcionilo [editor]

Vera Menezes [UFMG]

**CLEBER ATAÍDE**

[ORGANIZADOR GERAL]

André Pedro da Silva | Emanuel Cordeiro da Silva | Sherry Morgana Justino de Almeida  
Thaís Ludmila da Silva Ranieri | Valéria Severina Gomes

[ORGANIZAÇÃO]

# GELNE

## 40 anos

Vivências teóricas e práticas nas pesquisas  
em Linguística e Literatura

Volume 2



Apoio:



CAPA E DIAGRAMAÇÃO: Telma Custódio

**CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE  
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ**

---

G283  
v.2

Gelne 40 anos [recurso eletrônico] : vivências teóricas e práticas nas pesquisas em linguística e literatura, volume 2 / organização Cleber Ataíde ... [et al.]. - 1. ed. - São Paulo : Pá de Palavra, 2018.  
recurso digital : il. ; 6 MB

Formato: eletrônico  
Modo de acesso: world wide web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-85-68326-26-8 (recurso eletrônico)

1. Linguística - Estudo e ensino. 2. Literatura - Estudo e ensino. 3. Prática de ensino. 4. Livros eletrônicos. I. Ataíde, Cleber.

18-53226

CDD: 410  
CDU: 811.134.3-26

---

Leandra Felix da Cruz - Bibliotecária - CRB-7/6135

Direitos reservados à

**PÁ DE PALAVRA**

[O selo de autopublicação da **Parábola Editorial**]

Rua Dr. Mário Vicente, 394 - Ipiranga

04270-000 São Paulo, SP

pabx: [11] 5061-9262

home page: [www.padepalavra.com.br](http://www.padepalavra.com.br)

e-mail: [producao@parabolaeditorial.com.br](mailto:producao@parabolaeditorial.com.br)

---

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão por escrito da editora.

---

ISBN: 978-85-68326-25-1 (papel)

978-85-68326-26-8 (e-book)

© da edição: Pá de Palavra, São Paulo, novembro de 2018.

# SUMÁRIO

## **Apresentação**

- Capítulo 1 **Fronteiras categoriais e características sintático-semânticas na complementação sentencial de predicados de cognição, enunciação/informação e manipulação**  
EMANUEL CORDEIRO DA SILVA E CLEBER ATAÍDE
- Capítulo 2 **O apagamento da vogal postônica não final e a necessidade de reestruturação acentual do português brasileiro**  
ANDRÉ PEDRO DA SILVA
- Capítulo 3 **Artigos definidos e nomes próprios em construções nominais com inversão de predicado no português brasileiro**  
ADEILSON PINHEIRO SEDRINS
- Capítulo 4 **Morfologia verbal e marcação de caso da língua puyanáwa (Pano)**  
ALDIR SANTOS DE PAULA
- Capítulo 5 **A sufixação avaliativa usada como forma de depreciar mulheres**  
ELISÂNGELA GONÇALVES
- Capítulo 6 **Para uma história social linguística nos sertões baianos: elementos para uma proposta de periodização regional**  
MARIANA FAGUNDES DE OLIVEIRA LACERDA, SILVANA SILVA DE FARIAS ARAÚJO E ZENAIDE DE OLIVEIRA NOVAIS CARNEIRO
- Capítulo 7 **A mesma água que glorifica, mata: representações do mar como espaço de glória e de morte**  
MARCIA PARAQUETT
- Capítulo 8 **Panorama dos estudos em referenciação: um olhar a partir das revistas científicas**  
THAÍS LUDMILA DA SILVA RANIERI
- Capítulo 9 **Princesas Disney em ação: relações de gênero e modos de ler o mundo no ensino de língua inglesa**  
ANGÉLICA MAIA, DANIELLE ALMEIDA E JONATHAN FERREIRA

- Capítulo 10 **Desafios na formação de intérpretes sob o olhar da UFPB**  
EVANGELINA MARIA BRITO DE FARIA
- Capítulo 11 **Debate regrado como evento de letramento**  
GLÍCIA AZEVEDO TINOCO E JACIARA LIMEIRA DE AQUINO
- Capítulo 12 **Experiências sobre multiletramento**  
LEONOR SCLIAR-CABRAL
- Capítulo 13 **Subjetividades transviadas: o poder de o-cu-pação**  
PAULO CÉSAR GARCÍA
- Capítulo 14 **Diversidade sexual e de gênero no ensino de literatura: um convite à humanização a partir de contos de Caio Fernando Abreu e Cíntia Moscovich**  
SHERRY MORGANA JUSTINO DE ALMEIDA
- Capítulo 15 **O tradutor/intérprete de LIBRAS no ensino superior: algumas considerações acerca desse ofício**  
WANILDA MARIA ALVES CAVALCANTI
- Capítulo 16 **Cognição e ensino-aprendizagem: da teoria à prática**  
VALQUÍRIA CLAUDETE MACHADO BORBA

**As autoras e os autores**

# APRESENTAÇÃO

Em dezembro de 2017, realizamos a II e a III Jornadas Itinerantes em comemoração ao aniversário de 40 anos do GELNE em Aracaju (SE) e em Vitória da Conquista (BA), em uma parceria com os professores da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Além da comemoração de aniversário, pudemos celebrar o lançamento do 1º volume do livro fruto de um trabalho coletivo entre os associados. O livro *GELNE 40 anos* registrou o trabalho de vários autores que participaram da XXVI Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE) na cidade Recife em 2016.

Agora, anunciamos o novo volume desta coleção. Como mais um registro da existência e consolidação da Associação, o presente livro resulta de trabalhos de professores associados do GELNE e de professores convidados pela Associação e são uma amostra das áreas de pesquisa e de interesse às quais os associados do GELNE se articulam.

Para isso, contamos com a participação de professores-pesquisadores que atuam nos estudos de Língua, Linguística e Literatura. São eles: André Pedro da Silva (UFRPE), Adeilson Pinheiro Sedrins (UFRPE), Aldir Santos de Paula (UFAL), Angélica Maia (UFPB), Cleber Ataíde (UFRPE), Danielle Almeida (UFPB), Elisângela Gonçalves (UESB), Emanuel Cordeiro da Silva (UFPE), Evangelina Maria Brito de Faria (UFPB), Glícia Azevedo Tinoco (UFRN), Jaciara Limeira de Aquino (UFRN), Jonathan Ferreira (University of British Columbia), Leonor Scliar-Cabral (UFSC), Márcia Paraquett (UFBA), Mariana Fagundes de Oliveira Lacerda (UEFS), Paulo César Garcia (UNEB), Silvana Silva de Farias Araújo (UEFS), Sherry Morgana Justino de Almeida (UFRPE), Thaís Ludmila da Silva Ranieri (UFRPE), Wanilda Maria Alves Cavalcanti (Unicap), Zenaide de Oliveira Novais Carneiro (UEFS). A esses autores deixamos os nossos agradecimentos em contribuir com esta publicação e com a divulgação do nome de nossa associação e aos leitores, o nosso convite para desfrutar a leitura dos capítulos que integram esta obra.



No primeiro capítulo do livro, intitulado **Fronteiras categoriais e características sintático-semânticas na complementação sentencial de predicados de cognição, enunciação/informação e manipulação**, Cleber Ataíde e Emanuel Cordeiro investigam as motivações funcionais subjacentes ao fenômeno da subordinação sentencial dos predicados de cognição, enunciação/informação e manipulação, com base no pressuposto de que as categorias a que pertencem não são discretas. Diferentemente do que ocorre na visão tradicional, os autores não concebem a subordinação dentro da famosa dicotomia **Coordenação versus Subordinação**. A relação subordinação-coordenação, neste artigo, acha-se teorizada como gradual, e não como de oposição binária. Essa compreensão ancora-se numa concepção de que a língua é icônica, advogando-se que a força do vínculo sintático-semântico se correlaciona com fatores semântico-pragmáticos e cognitivos.

No texto intitulado **O apagamento da vogal postônica não final e a necessidade de reestruturação acentual do português brasileiro**, André Pedro da Silva discute o processo de apagamento da vogal postônica medial em nomes, no dialeto da cidade de Sapé, localizada no interior da Paraíba. Alguns estudos apontam que, com esse apagamento, certos processos são desencadeados, como a ressilabagem, a assimilação e a reestruturação dos pés métricos, um fenômeno ligado diretamente à síncope e, por isso, tomado como ponto principal desta discussão. Para a realização deste trabalho, foi empregada a perspectiva da Fonologia Métrica, desenvolvida por Hayes (1995), Bisol (1992) e Wetzels (1992).

Adeilson Pinheiro Sedrins, no capítulo intitulado **Artigos definidos e nomes próprios em construções nominais com inversão de predicado no português brasileiro**, apresenta o resultado de investigações que vem realizando acerca da sintaxe das construções nominais do PB, como fruto de um estudo que envolve os seguintes aspectos da gramática dessa língua: a estrutura sintática das construções nominais, as restrições sobre movimento de constituintes, o uso de artigo definido diante de nomes próprios. Mais especificamente, discute neste trabalho a natureza estrutural das construções nominais que se realizam sob a forma **N de N**, focalizando as construções com inversão de predicado, em que nomes próprios são realizados como “sujeito” da relação predicativa. O quadro teórico que embasa a discussão é o da teoria gerativa chomskyana, a partir do qual lança mão da teoria de núcleos relatores e conectores (**Relators and Linkers**) apresentada em Dikken (1997, 2006).

O autor Aldir Santos de Paula, no capítulo **Morfologia verbal e marcação de caso da língua puyanáwa (Pano)**, aborda alguns aspectos da morfologia e do sistema de marcação de caso da língua Puyanáwa, falada no município de Mâncio Lima – AC, que possui uma ordem básica do tipo **SV/AO** e objetiva discutir a realização verbal na língua, buscando estabelecer a relação dos morfemas afixados no verbo com a questão da transitividade em orações simples. Para tratar

da morfologia dos nomes, dos pronomes e dos verbos, o autor se embasa nas discussões de Hopper e Thompson (1980), de Paula (1992), de Schachter (1996) e de Chung e Timberlake (1995). Em se tratando da questão da ergatividade na língua puyanáwa (Pano), o autor entende que o termo ergativo é usado para descrever o padrão gramatical em que o sujeito de um verbo intransitivo é tratado da mesma forma que o objeto do verbo transitivo, para isso se fundamenta em Givón (1984) e Dixon (1994).

No capítulo **A sufixação avaliativa usada como forma de depreciar mulheres**, Elisângela Gonçalves analisa a formação de palavras no português brasileiro por meio da sufixação avaliativa (formação de aumentativos e diminutivos) no gênero gramatical feminino. A autora entende que não se trata de algo estritamente linguístico, essas palavras ou se referem a atributos físicos das mulheres ou são usadas em sentido pejorativo, diferente das formas utilizadas para se referir aos homens. São discutidas as especificidades dos sufixos avaliativos, em oposição aos sufixos derivacionais, e suas semelhanças com os prefixos, a partir da proposta de Villalva (1994), assim como questões relativas à identidade de gênero com base em Butler (1990). Dessa forma, neste trabalho, estabelece-se uma interface entre o estudo morfológico e as teorias que trabalham com questões de identidade de gênero.

No capítulo **Para uma história social linguística nos sertões baianos: elementos para uma proposta de periodização regional**, de autoria de Mariana Fagundes de Oliveira Lacerda (UEFS), Silvana Silva de Farias Araújo (UEFS) e Zenaide de Oliveira Novais Carneiro (UEFS), discute-se a periodização da história do português brasileiro, a partir de dados regionais, especialmente da região da Bahia. É enfatizada a participação indígena no processo de formação do português brasileiro. As autoras defendem que, tendo em vista a quase inexistência de fontes linguísticas, a participação indígena pode ser estudada a partir de pesquisas de cunho sócio-histórico, havendo pistas que permitem rastrear o antecessor ou antecessores das vertentes populares do português brasileiro, como é o caso da emblemática relação feita pelo Padre Capuchinho Martinho de Nantes, no século XVII, focalizada no texto, e que levou as autoras a afirmarem que, no sertão baiano, o ambiente de multilinguismo foi mais tardio, em comparação com o litoral.

Ao tratar das representações do mar, Márcia Paraquett, no capítulo **A mesma água que glorifica, mata: Representações do mar como espaço de glória e de morte**, reflete sobre a representação estética de alguns artistas sobre a relação entre o mar, a glória e a morte. Para isso, analisa duas telas **El sueño de Cristóbal Colón**, de Salvador Dalí (1959), que revela a perspectiva gloriosa do pintor espanhol, que se contrapõe à do pintor mexicano, Diego Rivera, em **La llegada de Hernán Cortés a Veracruz** (1951), na medida em que cada um fala a partir de seu lugar histórico e cultural. A autora também faz uma análise de duas charges, que

estão sendo produzidas sobre os recentes episódios que afetam os imigrantes da contemporaneidade que a levam a perceber a representação do mar como espaço da morte, em particular para imigrantes que tentam entrar na Europa, oriundos do continente africano.

O capítulo de autoria de Thaís Ludmila da Silva Ranieri, **Panorama dos estudos em referência: um olhar a partir das revistas científicas**, apresenta um panorama dos estudos em referência sob a perspectiva sociocognitiva no Brasil (CAVALCANTE, 2010; CAVALCANTE, PINHEIRO, LINS, LIMA; 2010) a partir de revistas científicas das áreas de Letras, Linguística e Linguagens. Nossa intenção é apresentar um levantamento bibliográfico de trabalhos acadêmicos preocupados com a referência e as estratégias referenciais, para que possamos ter uma ideia dos estudos que estão sendo desenvolvidos dentro da área. Para isso, contamos com um levantamento de artigos publicados, entre os anos de 2000 a 2017, que investigaram o fenômeno ou que apresentaram alguma reflexão em torno da temática. O levantamento feito aponta para uma concentração de trabalhos na modalidade escrita da língua e para, nos últimos anos, a entrada da multimodalidade nos estudos da referência.

Angélica Maia, Danielle Almeida e Jonathan Ferreira, no capítulo intitulado **Princesas Disney em ação: Relações de gênero e modos de se ler o mundo no ensino de língua inglesa**, enfocam uma aula de língua inglesa construída sobre textos multimodais, com o objetivo de problematizar os estereótipos de gênero, constituindo novas narrativas que, de alguma forma, refletem as novas realidades sociais. Um exemplo dessas narrativas são campanhas inspiradoras que encorajam crianças, e particularmente, meninas, a lutarem por seus ideais, mostrando personagens contemporâneos da Disney como fortes heroínas. O destaque dessas campanhas é o fato de elas indicarem uma transição nas representações de meninas na mídia infantil dos dias atuais, no sentido de reformular as normas tradicionais que constituíram a chamada “epidemia da invisibilidade” (Smith, Choueiti & Pieper, 2016), termo usado para se referir à falta de diversidade na mídia.

No capítulo **Desafios na formação de intérpretes sob o olhar da UFPB**, Evangelina Maria Brito de Faria apresenta uma discussão sobre Políticas Linguísticas e a Formação de Intérpretes em Libras na Região Norte e Nordeste, com o objetivo de refletir sobre as políticas existentes para a formação do intérprete em Libras sob o olhar da UFPB. A autora parte do conceito de Linguística para uma melhor compreensão de políticas linguísticas formuladas e para uma melhor apreensão do processo de formação de intérpretes em nossa Região. A discussão apresentada aponta para uma invisibilidade do profissional de Libras e para uma falta de política linguística direcionada para os problemas encontrados. A leitura do texto contribuirá para novas discussões em torno do papel dos intérpretes de Libras e chamará a atenção para os problemas existentes.

Ao abordar o **Debate regrado como evento de letramento**, Glícia Azevedo Tinoco e Jaciara Limeira de Aquino pretendem construir outra perspectiva de análise: a do debate regrado como um evento de letramento. O debate regrado vem sendo explorado em pesquisas acadêmicas (GOMES-SANTOS, 2009; PEREIRA, 2011; BUNZEN, MÁXIMO, 2013; FONTOURA, 2016) e em livros didáticos (DISCINI; TEIXEIRA, 2012; CEREJA; MAGALHÃES, 2014). Na literatura consultada, a abordagem analítica predominante entende o debate como gênero discursivo; porém, o objetivo desse artigo é analisá-lo como evento de letramento (HAMILTON, 2000). Em função disso, as autoras partem da problemática social que o motivou, considerando seus elementos visíveis e não visíveis e acrescentando a rede de atividades/gêneros que se interliga em sua constituição. Para a análise dos dados, ancoram-se nos estudos de letramento (KLEIMAN, 1995; 2005; TINOCO, 2008; OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2011), na teoria de gêneros baseada na Nova Retórica (BAZERMAN, 2011) e nos pressupostos metodológicos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006). Os dados apresentados são de um projeto de letramento (KLEIMAN, 2000) desenvolvido em turmas do curso de Ciências e Tecnologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Esse projeto parte de uma problemática local e, nele, o debate regrado foi vivenciado pelos participantes por meio de uma rede de atividades mediadas pela escrita. Isso indica uma mudança de perspectiva: o debate representa um evento de letramento, cujas implicações para o processo de ensino-aprendizagem são:

- (i) partir de um problema relevante para o grupo;
- (ii) considerar os elementos visíveis e os não visíveis desse evento de letramento;
- (iii) desenvolver colaborativamente uma rede de atividades/gêneros discursivos, ultrapassando a demonstração do saber ler e escrever para focalizar a ação social mediada pela escrita.

Leonor Scliar-Cabral, no capítulo **Experiências sobre multiletramento**, se propõe a expor e debater as narrativas advindas das mais recentes aplicações do Sistema Scliar de Alfabetização, com ênfase no Nordeste. Como autora do Sistema Scliar de Alfabetização (SCLIAR-CABRAL, 2013, 2014, 2018a, b), o qual se propõe a aplicar os achados mais recentes das ciências de ponta que se ocupam da linguagem verbal, tanto no que diz respeito à sua estrutura e funcionamento, quanto à sua aquisição e aprendizagem, ou seja, a Linguística, a Psicolinguística, a Neuropsicologia e a Neurociência para erradicar o analfabetismo funcional no Brasil. Ela utiliza como tripé a formação continuada dos educadores envolvidos no processo da alfabetização, a adoção de uma metodologia fundamentada nas contribuições das ciências humanas e biológicas e a elaboração de material pedagógico coerente com tais contribuições.

Paulo César Garcia, no capítulo **Subjetividades transviadas: o poder de o-cu-pação**, traz um ensaio, pela grafia da palavra o-cu-par, acentuando a sílaba *cu*, bem similar ao significado brasileiro de **queer** que, assim revelado, dá para incitar o sentido de política, que se aproxima dos entrelugares, do entrelugar do discurso que Silviano Santiago (2004) se atém a escrever e que nos chega com propriedade pelas mãos de um intelectual consagrado, visando não só promover a repetição dos fóruns centralizadores e essencializados dos discursos, como os deslocamentos pertinentes e possíveis. Seja partindo de campo da análise em Hall (2003) e em Bhabha (2011), o entrelugar, próximo da visão crítica dos referentes autores e da qual o astuto leitor crítico Silviano Santiago dissemina com o uso dos equívocos e dos arquivos da realidade a reescrita, daquilo que, intencionalmente pensado para a nossa cultura, é de direito saber, conhecer, refletir as margens imaginárias.

O capítulo intitulado **Diversidade sexual e de gênero no ensino de literatura: um convite à humanização a partir de contos de Caio Fernando Abreu e Cíntia Moscovich**, de Sherry Morgana Justino de Almeida, tem por objetivo pensar a questão da diversidade sexual e de gênero através da reflexão literária na sala de aula. Para tanto, a autora analisa dois contos de autores brasileiros contemporâneos cujas temáticas se voltam a figurar o relacionamento entre pessoas do mesmo sexo. São eles: “Aqueles dois”, do escritor Caio Fernando Abreu – conto que integra o livro *Morangos Mofados* (1982) – e “À memória das coisas afastadas”, de Cíntia Moscovich – do seu livro *Reino das Cebolas* (1996). Como base teórica precípua de ensino de literatura, a autora toma as ideias de Antonio Candido (1972) e Marisa Lajolo (1993), além do pensamento de Paulo Freire em relação à democratização da escola. Para tratar da questão de gênero, a autora evoca os estudos de Virginia Vasconcelos Leal (2008), Teresa de Lauretis (1994), Judith Butler (2003) e, ainda, Michel Foucault (1984) no que tange às ideologias envolvidas no tema da sexualidade humana.

Wanilda Maria Alves Cavalcanti, no capítulo **O tradutor/intérprete de Libras no ensino superior: algumas considerações acerca desse ofício**, reflete sobre a atuação do tradutor/intérprete no Ensino Superior que, segundo Quadros (2007), é o profissional de quem é requerido o domínio da língua de sinais e da língua falada no país. Esse estudo de natureza qualitativa teve como base os seguintes teóricos: Vygotsky (1997), Quadros e Karnopp (2009), Lacerda (2007, 2009, 2011, 2015), Lodi (2009) Pagura (2003), dentre outros. Diante da falta de profissionais com os requisitos acima mencionados, a autora se propõe reparar as lacunas que parecem não terem sido devidamente enfrentadas para o surdo ter acesso ao conhecimento que circula no Ensino Superior, com a qualidade esperada.

Por fim, Valquíria Claudete Machado Borda (UNEB), no capítulo intitulado **Cognição e ensino-aprendizagem: da teoria à prática**, propõe uma discussão sobre a importância do conhecimento acerca da cognição para a compreensão dos

aspectos sociocognitivos e metacognitivos envolvidos no ensino-aprendizagem, tendo por base estudos que buscam na neurociência dados sobre o aprendizado da leitura e da escrita de forma a fornecer subsídios para (re)pensar as metodologias de ensino dessas habilidades.

Neste livro congregamos capítulos de autoria de professores-pesquisadores que participaram da XXVI Jornada do GELNE e das três Jornadas Itinerantes em comemoração aos 40 anos da Associação e que, juntamente com a Diretoria do biênio 2014-2016, composta por Valéria Severina Gomes (presidente), Cleber Alves de Ataíde (vice-presidente), André Pedro da Silva (secretário), Emanuel Cordeiro da Silva (secretário suplente), Sherry Morgana Justino de Almeida (tesoureira) e Thais Ludmila da Silva Ranieri (tesoureira suplente) e demais participantes, fizeram acontecer este episódio da história do GELNE. Que os temas aqui abordados, as abordagens teórico-metodológicas e os resultados contidos nas pesquisas deste livro possam inspirar e direcionar muitos outros estudos dentro e fora do contexto nordestino.

**Os Organizadores**  
Recife, novembro de 2018

# FRONTEIRAS CATEGORIAIS E CARACTERÍSTICAS SINTÁTICO-SEMÂNTICAS NA COMPLEMENTAÇÃO SENTENCIAL DE PREDICADOS DE COGNIÇÃO, ENUNCIÇÃO/INFORMAÇÃO E MANIPULAÇÃO

Emanuel Cordeiro da Silva  
Universidade Federal de Pernambuco

Cleber Ataíde  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

## 1. APRESENTAÇÃO

Sob uma perspectiva funcionalista de estudo da língua, buscamos, no presente texto, apresentar algumas observações a partir das quais a subordinação sintática se mostra bastante fluida. Diferentemente do que ocorre na visão tradicional, o Funcionalismo não concebe o fenômeno dentro da famosa dicotomia Coordenação *versus* Subordinação. Na literatura funcional, a relação subordinação-coordenação acha-se teorizada como gradual, e não como de oposição binária. Compreende-se que os processos de combinação de cláusulas variam quanto à força da integra-

ção sintático-semântica, podendo haver maior ou menor interdependência entre as partes, ou seja, não se vê a subordinação como o lugar da dependência sintático-semântica em oposição à coordenação, tomada como o lugar caracterizado pela ausência de tal dependência. Essa compreensão ancora-se numa concepção de que a língua é icônica, advogando-se que a força do vínculo sintático-semântico se correlaciona com fatores semântico-pragmáticos e cognitivos. Nesse sentido, compreender o fenômeno da subordinação como gradual implica também compreendê-lo como motivadamente fluido, questão para a qual se volta o interesse do que aqui se pretende apresentar. Trataremos das características sintático-semânticas envolvidas nos processos combinatórios de cláusulas no plano da complementação sentencial de predicados de **cognição**, **enunciação/informação** e **manipulação**, com base no pressuposto de que as categorias a que pertencem não são discretas.

No que diz respeito aos dados analisados, o material integra o corpus do grupo de pesquisa D&G (Discurso & Gramática), que coletou dados de fala e de escrita em quatro cidades brasileiras: Rio de Janeiro, Natal, Rio Grande e Juiz de Fora. Os dados correspondentes à cidade do Natal são compostos por depoimentos de 20 informantes. Cada um dos informantes produziu cinco tipos textuais, a saber: narrativa de experiência pessoal, narrativa recontada, descrição de local, relato de procedimento e relato de opinião. Como cada tipo foi produzido em ambas as modalidades de uso da língua, o material totaliza 200 registros, sendo 100 textos falados e 100 textos escritos. Para fins desta pesquisa, utilizamos dados produzidos por 12 dos informantes, uma vez que o número de ocorrências encontradas já se fazia suficiente ao desenvolvimento do estudo.

## 2. ALGUMAS NOÇÕES TEÓRICAS BASILARES

À luz da teoria funcional, a investigação realizada concebe o discurso como o espaço de emersão da gramática (HOPPER, 1987), pressupondo que subjaz à forma linguística motivações semântico-pragmáticas e cognitivas. Nesse viés, o discurso é aqui concebido como situações reais de uso da língua, para as quais convergem fatores semântico-pragmáticos e cognitivos determinantes de muitas das características da codificação sintática dos enunciados e, por consequência, da gramática da língua. Conforme ressalta *Votre et al.* (1998: 46), o discurso é entendido “como um conjunto de estratégias que caracteriza o processamento da cadeia verbal em uma determinada situação de comunicação”.

Sob tal perspectiva, adotamos o princípio da **iconicidade** em oposição à noção de arbitrariedade e advogamos a existência de correlações entre a sintaxe, a semântica, a pragmática e a cognição. Conforme afirma Givón (1979: 208),

ao invés de defendermos um nível de organização estrutural independente, formal e **autônomo**, acreditamos, realmente, ser a sintaxe uma entidade funcionalmente



motivada, cujas propriedades formais refletem – talvez não completamente, mas quase isso – as propriedades de parâmetros explanatórios que motivam sua origem.

Por meio do princípio da iconicidade, o estudo da sintaxe ganhou outro direcionamento, possibilitando uma nova forma de conceber a gramática das línguas naturais. A sistematicidade inerente às línguas passa a ser vista não mais apenas como determinante do discurso, mas, sim, como por ele determinada. Ocorre que, vista por esse ângulo, a gramática não é entendida como um sistema acabado, e, sim, como um sistema que, através do discurso, renova-se constantemente a fim de dar conta de novas necessidades comunicativas. Wilson e Martelotta (2009: 81) ressaltam que

Como os estudos funcionalistas, contrariamente aos estudos formalistas, privilegiam a função sobre a forma, observando a língua do ponto de vista do contexto linguístico e da situação extralinguística, o princípio de iconicidade tornou-se fundamental para a observação e interpretação da relação ente forma e função e para a concepção de gramática das línguas.

Desse modo, concebemos a gramática não como uma obra do acaso, como acontece quando tomada sob a perspectiva da arbitrariedade, mas, sim, como resultado de processos discursivos; estando, assim, subordinada aos usos que da língua são feitos. Como consequência disso, a sintaxe é aqui vista como um sistema permeado por motivações icônicas, mesmo que, em muitos casos, apresente opacidade quanto à identificação de tais motivações. Valin e LaPolla (1997: 11), de modo genérico, chamam esse ponto de vista de **perspectiva da comunicação-e-cognição** e afirmam que, nele, “(...) A língua é vista como um sistema abstrato, o qual, no entanto, está firmemente assentando na comunicação e cognição humanas”. É sob essa perspectiva que se dá a ampliação do foco do estudo para além dos limites da organização estrutural da língua. As regularidades do sistema passam a ser investigadas em relação à cognição e às funções discursivas que desempenham, e não encerradas em si mesmas.

O princípio da iconicidade é subdividido nos três seguintes subprincípios: o da **quantidade**, o da **integração** e o da **ordenação linear** (CUNHA; COSTA; CEZARIO, 2015). O primeiro tem a ver com a relação entre a quantidade de informação e a quantidade de material linguístico. A necessidade de se dizer menos ou mais motiva, respectivamente, a utilização de um menor e um maior número de formas da língua. O segundo subprincípio diz respeito ao distanciamento entre os elementos no encadeamento sintático. Por ele, é admitido que a distância entre as estruturas é um reflexo do elo mental entre os conteúdos expressos; sendo assim, quanto mais representativos de ideias mentalmente próximas, mais integrados aparecerão os elementos no encadeamento sintático. O terceiro subprincípio, como o próprio nome já sugere, está ligado à sequencialidade da organização

sintática. De acordo com ele, no processo de codificação sintática, a ordenação linear dos elementos reflete a nossa organização mental das ideias expressas.

Admitimos o segundo dos subprincípios, o da integração, como motivador de diferentes graus de graus de integração sintático-semântica nos processos de combinação de cláusulas. Com base nesse subprincípio, Givón (2001: 328, tradução nossa) defende que “quanto mais forte for a conectividade semântica ou pragmática entre dois eventos/estados, mais forte serão as dependências sintáticas entre as duas cláusulas que os codificam” e passa a admiti-lo enquanto meta-princípio icônico estendido ao fenômeno da subordinação. Sob essa visão, as relações de conectividade interclausal são governadas pela cognição humana. Daí resulta um perspectiva escalar, e não dicotômica (Coordenação versus Subordinação), da sintaxe da cláusula complexa.

A combinação de cláusulas dá-se por meio de um **continuum** de graus de interdependência. Com base em Hopper e Traugott (1993: 171), apresentamos a seguinte esquematização:

<b>Parataxe (independência)</b>	<b>Hipotaxe (interdependência)</b>	<b>Hipertaxe (dependência)</b>
núcleo	_____	margem
integração mínima	_____	integração máxima
ligação explícita máxima	_____	ligação explícita mínima

Na proposta dos autores, a coordenação (parataxe) e a subordinação (hipertaxe) não são isoláveis; entre elas, há níveis intermediários de dependência sintático-semântica, a chamada hipotaxe. Cláusulas substantivas ocupantes das valências de sujeito e de objeto, por exemplo, uma vez sendo estruturas subordinadas, ficam localizadas bem à margem direita do esquema, enquanto às adverbiais, exercedoras do papel de circunstanciais, cabe uma posição mais central no esquema.

Outro ponto que aqui se faz importante é que as correlações entre sintaxe e cognição não ocorrem somente por meio dos subprincípios apresentados. Elas também estão presentes nas inter-relações entre esquemas mentais. Tais esquemas são construídos no contato dos seres humanos com o universo que os cerca. As coisas não existem independentemente de nossas concepções acerca delas. Quando alguém nos mostra algo que nos seja completamente desconhecido e, logo em seguida, pergunta-nos o que é, não respondemos à pergunta apenas com base no que estamos vendo. Em situações como essa, buscamos sempre, por uma relação de semelhança, definir a coisa vista, aplicando-lhe um conceito mentalmente já estruturado, ou seja, aquilo que nos foi mostrado existirá para nós da forma como conseguirmos concebê-lo; talvez como uma laranja, um brinquedo, uma ferramenta... Até coisas, tipo **carnaval**, **praia** e **mamífero**, que são normalmente conhecidas, não existem de modo igual para todos. O conceito de **carnaval** do

pernambucano difere bastante do do carioca. Da mesma forma, a concepção de praia e de mamífero fora da compreensão especializada não corresponde, por exemplo, à visão de um geógrafo e de um biólogo, respectivamente. Delbecque (2006: 35) diz:

O mundo não é uma realidade objetiva que existe em e por si mesma. Ela aparece-nos sempre de uma forma ou de outra por meio da nossa atividade que consiste em categorizar com base na nossa percepção, nos nossos conhecimentos, no nosso estado de espírito; em suma, a partir de nossa condição humana.

Essa noção de realidade enquanto construção mental também está em Martelotta e Palomanes (2009: 183). Segundo os autores, sob a ótica da cognição, “Toda informação é posicionada, no sentido de que, normalmente, não falamos a respeito do que o mundo é, mas da visão que temos dele.” Os conceitos pelos quais vemos o mundo são modelos cognitivos idealizados e correspondem a nossas **categorias conceptuais**.

As categorias conceptuais que construímos dizem respeito tanto a coisas individuais quanto a conjunto de coisas. Assim como temos um conceito de cavalo, temos também um conceito de mamífero, dentro do qual a noção de cavalo se insere. No entanto, ambas as formas de categorização englobam um conjunto de elementos. Não é apenas o termo mamífero que abarca uma variedade de seres reunidos em um mesmo grupo. O substantivo cavalo também funciona como uma espécie de guarda-sol sob o qual são postos vários elementos. O cavalo pode ser um pônei, um cavalinho de brinquedo ou até mesmo um cavalo-marinho. O fato de as categorias conceptuais agruparem elementos com características tão diversas, mas, mesmo assim, percebidos como pertencentes ao mesmo grupo, é possível, porque, apesar de diferirem quanto a determinadas características, os membros da categoria compartilham outras que lhes permitem ser agrupados sob o mesmo rótulo. Entretanto, todos os membros não são igualmente representativos da categoria na qual se encontram inseridos. Não categorizamos as coisas aleatoriamente. Toda categoria é construída com base na combinação de determinadas características, e algum elemento só é visto como membro do grupo se reunir em si, total ou parcialmente, as características pelas quais o grupo é definido. Quando os elementos apresentam todas as características definidoras do grupo, “eles são os membros mais típicos da categoria, seu **protótipo**” (GIVÓN,1984: 15).

Haja vista que o protótipo é uma representação mental, ele não deve ser pensado de forma dicotômica. Nesse sentido, o ideal é que os elementos sejam tomados dentro de um **continuum** de prototipicidade. Uma categoria sempre agrupa membros que apresentam maior ou menor grau de prototipicidade. Dentro da categoria cavalo, por exemplo, o pônei, embora não seja o protótipo de cavalo, ele é, sem dúvida, mais prototípico do que um cavalinho de brinquedo ou do que um

cavalo-marinho. Outro aspecto não menos relevante que a noção de protótipo é a noção de que, em nossa mente, as categorias conceptuais não se encontram isoladamente organizadas. É uma tarefa bastante difícil, ou até mesmo impossível, traçarmos os limites de categorias conceptuais. Elas não apresentam fronteiras bem delineadas, uma vez que se interseccionam em vários pontos. As regiões de intersecção entre categorias conceptuais correspondem a zonas abstratas em que elementos com baixo grau de prototipicidade se encontram situados. O protótipo, na medida em que é a representação mental típica, ocupa uma posição central dentro do domínio categorizado. Já os elementos com baixo grau de prototipicidade encontram-se deslocados para um ponto mais marginal, posicionando-se, muitas vezes, numa zona de intersecção, ou seja, numa área onde uma categoria conceptual se sobrepõe a outra. Retomemos a categoria mamífero. Nela, enquanto o nosso conceito de cavalo ocupa uma posição mais central, conceitos outros, tais como o de baleia e o de morcego, ocupam posições mais periféricas, de modo que se situam em zonas de interface entre diferentes categorias conceptuais. Não vemos a baleia e o morcego como elementos prototípicos dentro da categoria na qual são biologicamente enquadrados. O conceito de baleia situa-se numa zona em que as categorias mamífero e peixe sobrepõem-se, e o conceito de morcego fica na zona de sobreposição entre as categorias mamífero e ave.

### 3. SOBRE A CLÁUSULA-COMPLEMENTO

A natureza sintagmática das cláusulas simples, quando constituídas por verbo valencial e primário<sup>1</sup>, constitui-se de propriedades sintático-semânticas implicativas de valores relacionais. Vistas como sintagmas do tipo verbal, as cláusulas simples apresentam, inserido em sua arquitetura, verbo requerente de componentes nominais ou nominalizados capazes de realizarem o preenchimento da(s) valência(s) por ele aberta(s). Sendo assim, na medida em que a sua presença ou a sua ausência é comumente determinada pela semântica do verbo regente, os SNs são largamente concebidos, nas teorias da sintaxe, como estruturas dependentes de uma forma verbal nuclear. Essa relação de dependência entre o verbo e seus SNs, pelo elevado grau de integração sintático-semântica apresentado, configura-se como a subordinação sintática prototípica.

Daí decorre que, através de analogias, sendo a arquitetura das cláusulas simples tida como referencial para a caracterização das chamadas construções complexas, as cláusulas verbais que ocupam os espaços reservados aos SNs são consideradas, sob os rótulos de subjetivas e de objetivas, estruturas de função

---

<sup>1</sup> O termo **primário** está empregado no sentido de Dixon (2006). O autor chama de **primários** verbos que só admitem argumentos nominais e de **secundários** aqueles que admitem tanto argumentos nominais como clausais. No entanto, com base em nossos dados, temos consciência de que a polissemia verbal torna a fronteira entre essas duas categorias, em algumas situações, muito tênue.

argumental subordinadas ao verbo de uma cláusula matriz. Desse modo, **as cláusulas-complemento**, que constituem o foco de nossa investigação, são aqui tomadas como construções encaixadas ocupantes da posição argumental reservada a objetos. Todavia, ressaltamos que não concebemos as cláusulas-complemento como objetos dos verbos, pois há fortes evidências de que tais estruturas, apesar de ocuparem o mesmo espaço na arquitetura sentencial, diferem, em muitos aspectos sintático-semânticos, do SN objeto.

### 3.1. Sobre a admissão de complemento sentencial

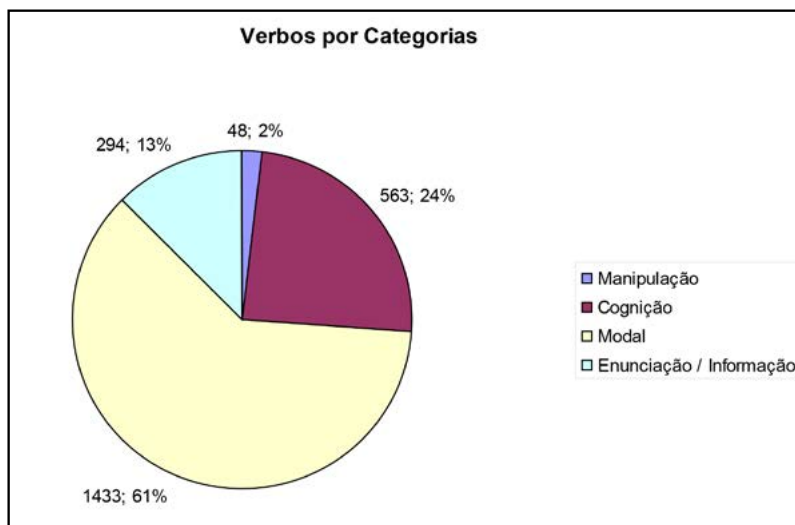
Nas línguas do mundo, nem todos os verbos admitem complementos em forma de cláusulas. Cada língua possui um determinado conjunto de verbos que admite que o espaço sintático destinado à função de objeto seja ocupado por uma estrutura não nominal. Assim, os domínios sintático e semântico mostram-se interdependentes, já que é a semântica do verbo-núcleo da cláusula matriz que atua como mecanismo selecionador desse tipo de processo de encaixamento sintático. Nesse sentido, a seleção não ficar estrita à admissão ou não da complementação em forma de cláusula, mas, sobretudo, modela morfossintaticamente a estrutura admitida. Givón (1984), a partir de uma visão tipológico-funcional, apresenta cinco categorias verbais que tomam complementos clausais: **os verbos modais**, **os verbos de cognição**, **os verbos de enunciação**, **os verbos de manipulação** e **os verbos de informação**. É importante destacar que tal agrupamento dos verbos não implica compartimentalização, uma vez que o autor defende o caráter não discreto dos processos de categorização, e isso permite a observação de um comportamento sintático-semântico fluído das estruturas, como aqui se pretende mostrar.

Os dados analisados confirmam, para a língua portuguesa, a aplicabilidade das referidas categorias, embora, em muitos casos, diferenças resultantes dos processos de gramaticalização sofridos pelos verbos em cada língua imponham dificuldades quanto à equivalência entre os exemplos apresentados pelo autor e algumas formas verbais do português. Daí que, a depender do entendimento do pesquisador com base nos dados analisados, pode, naturalmente, haver variações interpretativas na distribuição de determinados verbos por determinadas categorias. O gráfico<sup>2</sup> a seguir, incluindo tanto as ocorrências na fala quanto as na escrita, fornece, em termos quantitativos, um panorama da distribuição das ocorrências no corpus através das categorias mencionadas:

---

<sup>2</sup> Apesar de o gráfico apresentar as cinco categorias descritas por Givón (1984), nós nos focaremos nas categorias *cognição*, *enunciação/informação* e *manipulação*, como já foi dito na apresentação. Ademais, embora o autor trate enunciação e informação como duas categorias distintas, optamos por fundi-las, posto que a semelhança de características funcionais impossibilitou uma clara distinção entre as duas categorias nos nossos dados.

Gráfico: Distribuição das ocorrências por categorias



## 4. ANALISANDO OS DADOS

### 4.1. Verbos de cognição

Entre as línguas do mundo, há muitas delas cujos sistemas autorizam a tomada de cláusulas de complementação por verbos ditos de cognição. Os chamados verbos de cognição compõem um grupo de itens lexicais que se destina à codificação de significados atrelados a *processos mentais* – conhecimentos, crenças, desejos – e a *percepções*. A língua portuguesa faz parte do rol das línguas do mundo em que os verbos de cognição podem ter a valência sintática de objeto ocupada por uma cláusula verbal. Conforme pode ser observado no gráfico (1), em nosso *corpus*, os verbos de cognição correspondem, em termos de percentuais de ocorrência, ao segundo maior grupo de verbos que tomam cláusulas de complementação verbal.

No exemplo (1),

- (1) ele só volta através de uma tempestade ... que justamente é nesse dia ... que tá chovendo ... que há tempestades de raios e tudo mais ... com trovões e raios ... então ... ele:: no um ele só consegue voltar para mil novecentos e oitenta e cinco por causa desse raio ... porque **eles sabiam que ia cair um raio na torre da igreja ...** então eles fizeram uma canalização com ... com uma ligação elétrica lá ... né ...

para recontar o filme *De volta para o futuro*, o informante cria a estrutura **eles sabiam que ia cair um raio na torre da igreja**, na qual a parte que **ia cair um**

raio na torre da igreja aparece codificada como uma cláusula verbal subordinada à cláusula matriz **eles sabiam**. Nesse caso, a forma verbal **sabiam** codifica **conhecimento** em relação ao evento referenciado pela subordinada. Na cena do filme relatada, como os personagens eram oriundos de um tempo futuro, eles já tinham conhecimento de que em determinado dia e horário a torre da igreja seria atingida por um raio. Em (2),

- (2) ... porque aí numa hora que você tá num sufoco danado ... você faz ... aí meu Deus ... me ajuda né ... até os próprios ateus ... ateus entre aspas ... eu acho que eles não ... não existem ... sabe ... **eu acredito que eles não existem não** ... os ateus ...

Durante seu relato de opinião sobre religiões, o entrevistado, para dizer que não concebe a existência de ateus, codifica uma completiva subordinada ao verbo **acreditar**. É esse verbo que, dentro do enunciado, codifica a ideia de crença em relação ao estado expresso pela estrutura completiva **que eles não existem não**.

Em (3), o verbo **ver** toma uma subordinada completiva sobre cujo evento codifica percepção.

- (3) o carro perdeu o controle ... o motorista perdeu o controle ... né ... aí na hora que ele viu o carro começou a ... do lado pro outro ... quando **ele viu que o carro ia cair dentro do rio** ... aí ele ... colocou o carro num:: assim ... pra cima de outro carro ... que tava um casal de namorado assim ...

Em (3), o informante, para relatar um acidente de carro por que passou, emprega a cláusula **ele viu** como subordinante da cláusula **que o carro ia cair dentro do rio**. Observemos que o verbo **ver**, dentro dessa construção, não expressa uma ação, mas, sim, um processo mental que conduz o sujeito experienciador a uma percepção da realidade na qual está inserido, afinal de contas, não se pode **ver**, no sentido de “olhar”, um acidente que ainda não ocorreu.

Um aspecto da semântica dos verbos de cognição que condiciona o encaixamento de completivas diz respeito a diferentes graus de certeza que são codificados. Até mesmo verbos de cognição prototípicos apresentam variações em seus conteúdos epistêmicos, e essas variações atuam, numa correlação entre sintaxe e semântica, como reguladoras da modelagem das completivas admitidas. Nos casos em que ocorre baixo grau de certeza, torna-se possível o encaixamento de complemento sentencial com verbo no subjuntivo, como ocorre em (4):

- (4) deputado por exemplo rouba o ... o ... dinheiro de alguém ... a só por causa disso o cara num vai morrer ... podia sei lá ... trabalhar forçado ou coisa assim ... ficar exilado do mundo ... não é morrer ... morrer por causa disso não ... só se for por causa desses crimes bárbaros mesmo assim ... coisa que ... sei lá ... ninguém faria ... ou **ninguém pensa que possa fazer isso** ...

Nesse exemplo, em que o informante defende a existência da pena de morte apenas para crimes hediondos, ele constrói um enunciado, no qual, embora o verbo da cláusula matriz seja de cognição prototípica e esteja conjugado em tempo presente, a cláusula de complementação modelada no subjuntivo pôde a ele se subordinar. É interessante notarmos que o fenômeno está relacionado a uma gradiência da epistemicidade, uma vez que o verbo **pensar** é menos epistêmico que outros de seu grupo, tais como: **saber**, **conhecer** e **crer**, por exemplo. Já em situações como a que ocorre em (5), o sistema da língua não autoriza a transição sintático-semântica dos verbos das completivas para o subjuntivo.

- (5) porque **você sabe que peixe tem uma característica própria ... um cheiro próprio** e eu não gosto de colocar em todas as panelas ... né ... então eu pego essa panela e boto com óleo ... deixo esse óleo ficar bem quente ... bem quente mesmo ... então essa posta de peixe ... ela já tá pronta ... já tá sequinha ... né ... eu coloco essa posta de peixe ... eu coloco pra fritar ...

Aqui, em (5), em seu relato de procedimento, o informante, enquanto ensina a preparar um peixe, codifica, para interagir com o entrevistador, um enunciado em que a forma verbal **tem**, inserida na cláusula complemento, aparece no modo indicativo. Caso quiséssemos passar essa forma verbal para o presente do subjuntivo, não conseguiríamos. A construção **\*você sabe que um peixe tenha uma característica própria ... um cheiro próprio** não se faz possível.

Em contextos como os apresentados nos exemplos (6) e (7) a seguir, em que os verbos das cláusulas matrizes encontram-se flexionados em tempo **preteritus**, é bastante evidente que, mesmo sendo de cognição, determinados verbos de menor grau epistêmico não repelem completivas subjuntivas, enquanto os de maior grau tendem a fazê-lo. Em (6),

- (6) se o professor colocou um pouquinho ... foi aquele desfile ... imagine se eu colocasse mais ... peguei o mesmo béquer ... coloquei uma colher ... uma colher de cloreto de sódio ... foi um fogaréu tão grande ... foi uma explosão ... quebrou todo o material que estava exposto em cima da mesa ... eu branca ... eu fiquei ... olha ... **eu pensei que eu fosse morrer** sabe ...

o entrevistado narra que, quando ainda estudante, viu o professor realizar uma determinada experiência química e, por ter se encantado com o efeito do experimento, decidiu reproduzi-lo com maior quantidade de substâncias, o que ocasionou uma explosão no laboratório da escola. No enunciado **eu pensei que eu fosse morrer**, o verbo **pensar** aparece flexionado no pretérito perfeito do indicativo e complementado por cláusula com verbo no subjuntivo. Tal fato se dá, porque, mesmo sendo um prototípico verbo de cognição, o **pensar** apresenta menor grau de epistemicidade. Se o trocássemos por um verbo de maior grau de epistemicida-



de, a cláusula subjuntiva seria, automaticamente, repelida. São bastante improváveis construções como \***eu conheci que eu fosse morrer** e \***eu sabia que eu fosse morrer**. Em (7),

- (7) a Mulher Gato não teve a mesma sorte e ficou no meio da explosão ... depois que já estava tudo ... tudo calmo ... o Pinguim morreu ... então Batman saiu de dentro da cápsula e procura a Mulher Gato ... que **ele já sabia que ela era aquela secretária que ele tanto amava** ... e procura no meio dos escombros ... mas não consegue achá-la ...

o informante, ao recontar a narrativa do filme Batman o retorno, codifica a construção complexa **ele já sabia que ela era aquela secretária que ele tanto amava**, na qual pode ser observado que a cláusula-complemento obedece a processos icônicos, determinantes de sua formatação. O verbo **saber** é um prototípico verbo de cognição, no entanto difere de **pensar**, em (6), no que diz respeito ao gradiente de epistemicidade. O verbo **saber** apresenta maior epistemicidade se comparado ao verbo **pensar**, por isso repele cláusulas-complemento no modo subjuntivo. Dado o elevado grau de certeza modalizado pela forma verbal **sabia**, a codificação \***ele já sabia que ela fosse aquela secretária que ele tanto amava** é nitidamente agramatical.

No que diz respeito ao tipo de complementizador, desde que o verbo da cláusula matriz tenha sua epistemicidade contextualmente enfraquecida ou seja escopo semântico de algum item lexical de valor negativo, verbos posicionados em pontos elevados da escala de epistemicidade podem tomar cláusulas-complemento introduzidas pelo complementizador *se*. No exemplo (8),

- (8) A primeira coisa que faço é pensar no cardápio. Como minha família gosta muito de peixe, normalmente escolho peixe. Vou a geladeira para **saber se tem tudo o necessário**, encontrando começo o trabalho.

Ao relatar o preparo do alimento, o entrevistado codifica a **construção saber se tem tudo o necessário**, em que ao verbo **saber** é encaixada uma completiva introduzida pelo complementizador *se*. É importante notarmos que, nesse caso, o verbo de cognição encontra-se epistemicamente enfraquecido, na medida em que o contexto no qual está inserido condiciona a noção de certeza a uma ação que deve ser previamente realizada, fazendo com que o verbo, sutilmente, adquira um valor temporal de futuro, e os verbos de cognição, quando utilizados em tempo futuro, apresentam-se menos epistêmicos que quando utilizados em tempo passado e em tempo presente. Conforme já foi dito, a negação sofrida pelo modal epistêmico também o faz reduzir seu grau de epistemicidade, uma vez que anula a noção de certeza modalizada. Desse modo, apesar de a completiva referenciar algo incerto, ainda assim o verbo principal se permitirá completar por ela. O exemplo (9) a seguir exemplifica o referido encaixamento:

- (9) os casais de hoje num:: num tá se valorizando não ... tá se desvalorizando ... principalmente as moça ... vamo dizer ... eu nem sei se ainda existe moça ... por aqui ... assim ... aqui no Brasil todo ... **eu num sei se ainda existe moças não** ... é muito difícil ... porque ... assim pra encontrar uma moça ... a num sei ... eu dizer que é moça ... num sei quê ...

Neste exemplo, em seu relato de opinião sobre o assunto namoro, o informante critica a pouca importância que as mulheres, atualmente, têm dado à preservação da virgindade. Observemos que o enunciado **eu num sei se ainda existe moças não** é composto por duas partes, sendo uma delas, a destacada, uma completiva subordinada introduzida pelo complementizador *se*. Na medida em que a forma verbal *sei* é escopo semântico da dupla negativa **num/não**, ela desloca-se para um ponto hierarquicamente inferior da escala de epistemicidade, podendo, assim, receber uma cláusula-complemento introduzida por *se*.

Em nosso **corpus**, todas as ocorrências do complementizador *se* estão relacionadas ao encaixamento de cláusulas de complementação a verbos prototípicos de cognição/percepção cuja transição semântica os levou à redução do gradiente de epistemicidade. Verificamos, com base nessas ocorrências, que, nesse tipo de construção sintática, o complementizador *se* não atua como uma mera conjunção integrante da cláusula de complementação verbal, permitindo a ela se encaixar à matriz e, muito menos, como uma espécie de conectivo condicional. Ele é um elemento gramaticalizado de codificação modal, pois marca, dentro da cláusula de complementação verbal, a noção de modo subjuntivo que não está presente na morfologia do verbo da completiva.

## 4.2. Verbos de enunciação/informação

No imensurável conjunto das necessidades comunicativas universais, insere-se o desejo de reportar discursos. Os falantes/escreventes das línguas do mundo, em frequentes contextos de comunicação, precisam reconstruir, para o interlocutor presente na cena comunicativa que se desenvolve, fragmentos discursivos produzidos por (inter)locutores participantes de atos de comunicação previamente ocorridos. Desse modo, em cada língua do mundo, emergem mecanismos linguísticos que permitem a seu usuário realizar esse desejo de dizer. É certo que tais mecanismos não são exatamente os mesmos para todas as línguas, uma vez que a efabilidade das línguas não está sujeita a processos de gramaticalização com resultados iguais para todas elas, isto é, para o atendimento de uma necessidade comunicativa universal, as línguas podem apresentar recursos particulares de codificação, conquanto muitos deles coincidam translinguisticamente. Línguas como o inglês, o espanhol e o português, entre outras, disponibilizam, como forma de codificação para discursos reportados, o encaixamento sintático entre uma cláusula-complemento e um verbo dito de enunciação/informação. Para o portu-

guês, nossos dados revelaram que embora bem menos numerosos, se comparados aos modais e aos de cognição, os verbos de enunciação/informação compõem a terceira maior categoria de verbos que tomam cláusulas de complementação verbal. Eles correspondem aos chamados verbos **dicendi** da língua, ou seja, os verbos de dizer, sendo responsáveis por codificarem citações de dois tipos: as diretas e as indiretas. Enquanto as do primeiro tipo são uma forma de discurso reportado em que o falante preserva as características de codificação do enunciado reportado, as do segundo tipo acontecem por meio de paráfrases, de modo que o falante/escrivente toma para si a responsabilidade da autoria do enunciado. No exemplo (10) a seguir, é bastante evidente o uso dos dois referidos tipos de discurso.

(10) tenho ... a de Maceió que eu fui pra excursão ... aí eu gostei ... foi divertido ... mas até que assim eu num tava querendo ir sabe? aí quando foi ... minha mãe trouxe ... trouxe ... biquíni e essas coisa ... maiô ... num sabe? ela trouxe maiô aí **disse ... “ei ... você vai?”** aí ... **eu não disse a ela que tinha prova** ... eu ia começar as prova ... aí **eu disse ... “não ... num vou não”** ... aí ... ela ficou assim ... eu vi que ela ficou assim com raiva ... sabe? mas quase que eu num ia ... aí **eu disse ... “não ... eu vou”** ... aí **ela disse ... “qual é a primeira ... qual é a primeira assim ... qual é a primeira ... a primeira ... a primeira prova?”**

Durante sua narrativa de experiência pessoal, o informante fala de um conflito experienciado, no qual se sentiu pressionado, pela mãe, a aceitar o convite de uma viagem a Maceió, mesmo sabendo que a data dessa viagem coincidiria com o período das provas escolares. E, para deixar claro ao interlocutor como se deu tal situação conflitante, o informante sente a necessidade discursiva de, dentro da cena discursiva da qual participa, reconstruir partes de outra cena discursiva já vivenciada. Assim, (10) é um recorte de um momento, em que à cena comunicativa entrevistador/entrevistado é subposta a cena comunicativa mãe/filho. Para tanto, o informante recorre a mecanismos de subordinação sintática, uma vez que enunciados outrora sintaticamente autônomos aparecem, no discurso reportado, como cláusulas-complemento do verbo **dizer**. Observemos que, por meio das construções complexas **disse ... “ei ... você vai?”**, **ela disse ... “qual é a primeira ... qual é a primeira assim ... qual é a primeira ... a primeira ... a primeira prova?”**, **eu disse ... “não ... num vou não”** ... e **eu disse ... “não ... eu vou”** ..., o informante codifica citações diretas, reconstruindo tanto o discurso da mãe quanto o seu próprio discurso. É importante notarmos que, nessas quatro construções, as duas primeiras completivas, bem como as duas últimas, respectivamente associadas às falas da mãe e do filho, ao serem reportadas, perderam a autonomia sintática que possuíam quando realizadas em suas falas originárias. Tal fenômeno se deve ao fato de que a subordinação sintática com verbos de enunciação/informação corresponde, de fato, a um mecanismo linguístico disponível ao falante que lhe possibilita subpor um discurso a outro. Vale ainda salientar que, através desse

mecanismo, não somente enunciados que, em ações comunicativas aludidas, foram realmente codificados podem ser reportados, mas também qualquer um que, nelas, esteve potencializado. Retomando o exemplo (10), podemos verificar isso. Na citação indireta **eu não disse a ela que tinha prova ...**, a forma verbal **disse** é escopo da negatividade do advérbio **não**, o que nos leva à conclusão de que a cláusula-complemento não foi codificada, no entanto como ela carrega uma enunciação que estava potencialmente presente na ação comunicativa a que o informante faz alusão, ela pôde, na narrativa, ser codificada na forma de discurso reportado.

Nos discursos direto e indireto, as cláusulas de complementação verbal não diferem entre si apenas por a do segundo tipo de discurso tratar-se de uma paráfrase e a do primeiro não. Existem outros aspectos que também podem ser observados na distinção entre as duas formas de cláusula-complemento. Dentre estes aspectos, destacam-se, do ponto vista semântico-pragmático, a dêixis, e, do ponto de vista sintático, a presença do complementizador **que**. Começemos, com base nos exemplos (11) e (12) a seguir, observando o comportamento dos elementos de referência dêitica em cláusulas de complementação verbal participantes das duas referidas formas de discurso. No exemplo (11),

- (11) “é você tem que morrer ... pois você foi atacado pelo lobisomem” ... aí começou a falar ... **aí disse** ... **“ei.. sai daqui ...** você morreu ... num sei o quê” ... aí ele foi dizer pra enfermeira ... a enfermeira disse que ele tava louco num sabe? ele disse ... “não ... mas eu vi o meu amigo ... eu vi ... aí começou nessa besteira ... ele foi morar ... ele foi morar ... ele saiu ... do hospital ...

dentro de sua narrativa recontada, para reconstruir partes do discurso do filme **O Lobisomem de Londres**, o entrevistado codifica a cláusula verbal **sai daqui** como subordinada do verbo principal **disse**. Em casos como esses, ocorre subposição de discursos, consoante já afirmado. Consequentemente, a interpenetração de cenas discursivas gera duas noções de planos espaços-temporais, nas quais a referência dêitica pode ser buscada. Um destes planos espaços-temporais está relacionado ao sujeito da cláusula matriz; enquanto o outro, ao falante/escrevente. Notemos que o circunstancial de lugar **aqui**, mesmo apresentando comportamento dêitico, ainda assim é intralinguisticamente dependente, pois ele mantém uma relação de referência com sujeito da cláusula principal, na medida em que semântico-pragmaticamente codifica uma noção de lugar ancorada num plano espaçotemporal relacionado ao sujeito da estrutura subordinante. Em (12),

- (12) fiquei com sequelas como ... meus dentes ficaram num sei quantos anos ... caindo sozinho ... amolecia sozinho e caía ... é só sem ver de que caía e também tive que ... eu tava ... tinha seis anos né ... me prejudicou também na ... na ... no crescimento né ... no meu desenvolvimento né ... no meu desenvolvimento também ... **o médico disse ... que me prejudicou também ...** e eu acho que em outras coisas também ... me afetaram muito sabe?

ao narrar uma experiência pessoal, na qual sofre um acidente de carro que lhe deixou graves sequelas, o informante insere, em seu discurso, o discurso do médico. Para isso, a fala do médico é reportada por meio da completiva **que me prejudicou também** ... subordinada à forma verbal **disse**. Nessa completiva, também está presente um elemento de referenciação dêitica, o clítico **me**, mas que, no entanto, não pode de modo semelhante a (11), ser decodificado com base numa relação de referência com o sujeito da cláusula matriz. Afinal de contas, trata-se de um discurso reportado e, assim sendo, o falante assume a responsabilidade pela codificação do enunciado. É bastante evidente que, apesar de a fala reportada ser atribuída ao sujeito da cláusula principal, o médico jamais poderia ter dito **me** na cena comunicativa da qual ele e o nosso informante foram participantes. Sendo assim, esse clítico não estabelece nenhuma relação de interdependência entre as duas cláusulas. Seu entendimento se dá, unicamente, com base num processamento cognitivo de busca do referente no plano espaço-temporal em que se desenvolve a cena comunicativa entrevistado/entrevistador e, para isso, é o falante que é tomado como referência, e não, o sujeito do verbo principal. Ou seja, em suma, nas citações diretas, a dêixis depende do sujeito; nas citações indiretas, do falante/escrevente.

No que tange à presença do complementizador **que** como característica sintaticamente distintiva das citações direta e indireta, verificamos que, nas do primeiro tipo, ele não aparece, contudo, nas do segundo tipo, é indispensável ao encaixamento sintático. Tal fato pode ser observado nas ocorrências das completivas dos exemplos já analisados (10), (11) e (12).

Sob uma perspectiva escalar da epistemicidade, caso comparados aos verbos de cognição, os de enunciação/informação apresentam um menor gradiente, pois não codificam noções de certeza em relação ao evento da cláusula de complementação verbal. Uma distribuição dos verbos de enunciação/informação e dos mais prototípicos de cognição numa escala de epistemicidade é apresentada no quadro (1) abaixo:

Quadro (1): *Continuum* cognição-enunciação/informação



A posição dos verbos de enunciação/informação na escala apresentada, confere-lhes baixo grau de epistemicidade, o que a eles possibilita tanto o encaixamento sintático de cláusulas-complemento no modo indicativo quanto no modo subjuntivo. Nos exemplos (13) e (14) seguintes, encontramos completivas em tais modos verbais.

Em (13),

(13) ... você tem que ... passar por aquilo pra ver ... se der certo ... melhor ainda ... se num der né? levantar a cabeça e seguir em frente ... foi o que aconteceu comigo e ele ... sabe? mas eu fazia tanta loucura ... sabe? por ele ... namorava escondido ... mentia pra minha mãe ... disse que ia ... **dizia pra ela que ia prum lugar ... num ia ... sabe?** ia me encontrar com ele ... era o maior chafurdo ... e assim a gente passou um ano e cinco meses ... nesse sufoco ... muito tempo né?

durante a construção de sua narrativa de experiência pessoal, o informante faz menção a um namoro que vivenciou, mesmo sabendo que a mãe não o aprovava. No desenvolvimento desse tópico discursivo, a citação é usada como estratégia para a reconstrução parcial de momentos de interação verbal entre mãe e filho. Observemos que, na citação realizada, à forma verbal **dizia** é encaixada uma cláusula de complementação verbal cujo verbo se encontra no modo indicativo. Já em (14),

(14) o pai brigou ... e disse que ... as férias as próximas férias que eles tivessem ... eles nunca mais vinham pra fazenda ... porque ... depois de uma barbaridade dessa eles não podiam ir mais pra fazenda ... e acabaram encontrando o caminho de casa ... e foram pra fazenda ... aí **o pai disse que ... não fossem ... não ...** as próximas férias que tivesse de meio de ano ... férias de final de ano ... eles não iam mais pra fazenda ... por causa disso ... iam ficar de castigo ...

para recontar a narrativa do livro **A serra dos dois meninos**, texto em que os dois protagonistas, na tentativa de chegarem a uma determinada serra, perdem-se em meio a uma floresta, o entrevistado reporta o discurso do pai dos garotos através de uma cláusula-complemento com verbo no subjuntivo.

Caso sejam observados à luz de outra escala: a de **envolvimento emocional**, tal como proposta por Givón (1980), para quem essa escala está associada a diferentes graus de desejo, por parte o sujeito da cláusula principal, em relação à possibilidade de o(a) evento/estado/ação codificado(a) na completiva ser ou tornar-se verdadeiro(a), verificamos que os verbos de enunciação/informação, em muitos contextos discursivos, apresentam-se como fronteiros aos verbos de manipulação, categoria essa que será analisada na seção seguinte. Em (39), por exemplo, é perceptível que o verbo **dizer**, embora esteja sendo utilizado num discurso reportado, ele carrega certo grau de envolvimento emocional, já que, além

de introduzir uma cena discursiva dentro de outra, ele também codifica, sobre a ação expressa pela cláusula de complementação verbal, o desejo do sujeito da cláusula principal de que a não realização de uma determinada ação torne-se uma verdade. Desse modo, o verbo **dizer**, dentro desse contexto discursivo, é deslocado para um ponto mais elevado da escala de envolvimento emocional, mostrando-se numa zona de interface entre os verbos de enunciação/informação e os de manipulação.

No exemplo (15),

(15) é ... eu gosto de várias coisas ... né ... que são muito interessantes ... mas ... uma coisa que eu ... aprendi a fazer desde pequeno e gosto muito é nadar ... eu comecei a nadar basicamente porque eu tinha um problema de saúde ... né ... alérgico e **a médica recomendou que eu nadasse** ... isso desde os seis anos de idade ... né ... até os doze eu nadava por nadar ... mais por causa do problema ...

o mesmo fenômeno pode ser observado com o verbo **recomendar**. No início do relato de procedimento, quando perguntado pelo entrevistador sobre algo que gostava de fazer, o entrevistado apresenta a prática da natação como resposta, relacionando o surgimento desse hábito a um problema de saúde por que passou. Notemos que, nesse relato de procedimento, as duas partes do enunciado **a médica recomendou que eu nadasse** ... estão semanticamente organizadas de modo que a forma verbal **recomendou**, além de participar de uma citação indireta, também codifique envolvimento emocional do sujeito da cláusula matriz sobre a ação expressa na cláusula-complemento. Sendo assim, o verbo **recomendar**, mesmo participando de uma citação indireta, não deve ser visto somente como um verbo de enunciação, mas, sim, também como um verbo de manipulação, pois, ao desejo do sujeito, a médica, de realização da ação expressa na completiva, subjaz uma noção de controle. O quadro (2) abaixo corresponde a um **continuum** enunciação/informação-manipulação.

Quadro (2): Continuum enunciação/informação-manipulação



- **Verbos de manipulação**

Os verbos que compõem o grupo dos verbos ditos de manipulação também estão entre os que admitem cláusulas-complemento na função sintática de objeto. Eles codificam noções de controle que partem do sujeito da cláusula matriz em direção ao sujeito da cláusula completiva, respectivamente, separando tais sujeitos em **manipulador** e **manipulado**. A esse último são atribuídos dois papéis semânticos, pois, ao mesmo tempo, ele é objeto dativo da cláusula principal e sujeito agente da cláusula de complementação. Devido à agentividade existente, a valência sintática reservada ao sujeito da completiva, normalmente, é preenchida por um SN nomeador de ser humano/animal. No exemplo (16),

(16) porque ela ... assim na avenida ... né? rodando bolsinha ... aí eu sei que ela ... ele parou ... né? aí ela disse ... "quer sair comigo?" num sei o quê ... essas coisas ... né? **aí ele mandou ela entrar no carro ...** aí na hora que ele entrou no ... que ela entrou no carro ... só falando sobre carro ... o carro era bonito num sei o quê ... e ele só rindo ... com o jeito dela que era bem extrovertida ... sabe?

as características descritas podem ser observadas. Ao recontar a narrativa do filme **Uma linda mulher**, o informante subordina a cláusula **ela entrar no carro ...** à cláusula **ele mandou**. Analisemos que, nessa construção complexa, há uma relação semântica de controle entre as cláusulas encaixadas. O verbo principal codifica uma noção de controle que tem como ponto de partida o sujeito da estrutura subordinante e como ponto de chegada o sujeito da subordinada. O pronome **ela**, ocupante da valência de sujeito da completiva, possui os papéis semânticos de agente e de paciente, já que, além ser o alvo da noção de controle, ele também é executor da ação expressa na subordinada. Atentemos ainda para o fato de que o **ele** referencia um ser humano a quem pode ser associada a noção de agentividade.

Os verbos de manipulação podem ser subcategorizados em **implicativos** e **não implicativos**. Os do primeiro tipo nos permitem, através de um cálculo lógico-semântico, inferirmos se o evento/ação expresso(a) na completiva realizou-se ou não. Já os do segundo tipo não nos possibilitam nenhuma inferência acerca da realização ou não daquilo que está expresso na estrutura subordinada. Vale ressaltar que, devido à ocorrência, em nosso **corpus**, de apenas um único tipo de implicativo (o negativo), não nos foi possível investigar a existência de correlações sistemáticas entre sintaxe e semântica resultantes de propriedades implicativas. Apresentamos, com base nas ocorrências em nossos dados, os verbos das duas referidas subcategorias no quadro (3) a seguir:



Quadro (3): Verbos de manipulação

MANIPULAÇÃO		
IMPLICATIVO		NÃO IMPLICATIVO
POSITIVO	NEGATIVO	pedir mandar ordenar permitir
	impedir	

De modo semelhante aos verbos de enunciação/informação, os de manipulação permitem ao falante/escrevente subpor um discurso a outro. Durante o ato de comunicação em curso, o usuário da língua recorre aos verbos de manipulação para reportar discursos de participantes de uma cena comunicativa previamente ocorrida. No exemplo (17),

- (17) aí quando chegou lá ... na casa dela que era ... um apartamento bem ... mixuruca mesmo sabe? bem ... ruim ... aí ela ... **ele mandou o motorista buzinar** pra ela ver ... pra ela escutar né? quando ela escutou ... acho que ela conheceu o ... a buzina ... aí saiu na janela ...

o informante, ao continuar sua narrativa recontada sobre o filme *Uma linda mulher*, por meio de uma citação, insere, em seu texto, a fala de um personagem do filme. Todos os casos de discurso reportado envolvendo verbos de manipulação apresentaram-se tal qual o mostrado em (17), pois, em nossos dados, para essa categoria de verbos, não foi registrada nenhuma ocorrência de discurso direto.

Faz-se importante ressaltar que, para os verbos de manipulação, nos nossos dados, não foi verificada nenhuma correlação sistemática entre sintaxe e semântica à qual estivesse subjacente uma escala de graus de autoridade/controle. Tanto os verbos que codificam graus de autoridade mais elevados quanto os que codificam graus inferiores apresentam-se tomando cláusulas-complemento com a mesma arquitetura sintático-semântica. Observemos os exemplos (18) e (19) a seguir:

- (18) **A sua mãe ao perceber ordenou que seu esposo tomasse a criança nos braços**, já que agora estavam mais próximo de chegar, onde? ninguém sabia.
- (19) o amigo ... o motorista que vinha ... com ele ... não ... quando vinha os pratos não comia nada porque ele não conhecia nada e ... pediu ... acabou é:: se apoquentando lá ... e **pediu um ... que lhe servissem é ... um feijão com arroz** ... ((riso)) e no final um cafezinho né ...

(18) trata da escrita de uma narrativa recontada acerca de um romance lido, e, ao fazer alusão a uma cena em que a mãe, por perceber a fraqueza de seu filho, exige que o esposo tome a criança nos braços, o entrevistado reporta a fala da

personagem por meio de uma construção complexa com verbo **ordenar** na condição de principal. No que tange a uma possível perspectiva escalar dos graus de autoridade/controlando envolvendo verbos de manipulação, esse verbo ocupa uma posição bem elevada na escala, estando situado num ponto antagônico ao verbo **pedir** no exemplo (19), fragmento de narrativa recontada, no qual o informante fala sobre a ida de um amigo bastante humilde a um requintadíssimo restaurante. Contudo, apesar dos diferentes graus de controle/autoridade por esses verbos codificados sobre os sujeitos de suas respectivas cláusulas de complementação, não há diferenças entre as arquiteturas sintático-semânticas de tais cláusulas. Note-mos que ambas possuem sujeito-agente, verbo no subjuntivo e são introduzidas pelo mesmo complementizador, o **que**.

## 5. CONCLUSÕES

Por meio da investigação do funcionamento discursivo dos verbos, foi comprovado o caráter não discreto das categorias investigadas. Na codificação de cláusulas complexas, as mesmas propriedades sintático-semânticas podem ser compartilhadas por membros de diferentes subgrupos verbais. Para isso, é necessário que o verbo núcleo da cláusula matriz não seja prototípico, situando-se numa zona de interface entre categorias distintas. De acordo com o contexto discursivo, a polissemia pode levar os predicados encaixadores a um deslocamento em direção a pontos mais periféricos da categoria a que pertencem, permitindo-lhes um comportamento camaleônico quanto às propriedades sintático-semânticas reguladoras da sintaxe da complementação verbal. Através de tal fato, foi confirmada a existência de correlações entre os domínios pragmático, semântico, cognitivo e sintático, o que atesta a aplicabilidade do princípio da iconicidade para o estudo da combinação de cláusulas por subordinação, uma vez que as flutuações entre as categorias conceptuais implicam diferentes graus de epistemicidade e envolvimento emocional no plano conceptual, o que, conseqüentemente, relaciona-se com o subprincípio icônico de proximidade.

## 6. REFERÊNCIAS

- DELBECQUE, Nicole. *A linguística cognitiva*. Lisboa: Instituto Piaget, 2006.
- DIXON, R. M. W. Complement clauses and complementation strategies in typological perspective. In: DIXON, R. M. W.; AIKHENVALD, A. Y. (orgs.). *Complementation*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- CUNHA, Maria Angélica; COSTA, Marcos Antonio; CEZARIO, Maria Maura. Pressupostos teóricos fundamentais. In: FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo (orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- GIVÓN, Talmy. *On understanding grammar*. United Kingdom: Academic Press, 1979.

- GIVÓN, Talmy. *Syntax I: a functional-typological introduction*. Amsterdam: John Benjamins, 1984.
- GIVÓN, Talmy. *Syntax II: a functional-typological introduction*. Amsterdam: John Benjamins, 2001.
- HOPPER, J. 1987. *Emergent Grammar*. Berkeley Linguistic Society. 13: 139-157.
- HOPPER,; TRAUGOTT, E. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- MARTELOTTA, Mário Eduardo; PALOMANES, Roza. A linguística cognitiva. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo *et al. Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2009.
- VALIN, Robert Van; LAPOLLA Randy J. *Syntax: structure, meaning and function*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- VOTRE, Sebastião; OLIVEIRA, Mariangela R. de; MARTELOTTA, Mário; CUNHA, Maria Angélica Furtado da; RIBEIRO, Antônio J. C.; CEZARIO, Maria Maura da C.; BERNARDO, Sandra P.; WILSON, Victoria. *Marcação e iconicidade na gramaticalização de construções complexas*. In: Gragoatá, Niterói, RJ, n.5: 41-58, 1998.
- WILSON, Victoria; MARTELOTTA, Mário Eduardo. Arbitrariedade e iconicidade. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo *et al. Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2009.

# O APAGAMENTO DA VOGAL POSTÔNICA NÃO FINAL E A NECESSIDADE DE REESTRUTURAÇÃO ACENTUAL DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

André Pedro da Silva  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

## 1. INTRODUÇÃO

Os vocábulos proparoxítonos são documentados como irregulares em todas as fases do português. Já no latim clássico, observou-se que elas só ocorriam se a penúltima sílaba fosse leve. Tal particularidade passou pelo latim vulgar e pelo português arcaico. Segundo se documenta, essas palavras, chamadas esdrúxulas, desapareceram devido à queda da vogal da penúltima sílaba (WILLIAMS, 1991; COUTINHO, 1876). Contudo, esses vocábulos ressurgiram no português depois do século XV, por via erudita, a partir de empréstimos do grego e do próprio latim, em seu chamado período moderno.

Alguns estudos apontam que, a partir desse apagamento, certos processos são desencadeados, como a ressilabação, a assimilação e a reestruturação dos

pés métricos, um fenômeno ligado diretamente à síncope e, por isso, tomado como ponto principal desta discussão. Uma das características desse apagamento é apresentar uma mudança de padrões, ou seja, desencadear um processo que transforma palavras com padrão de acento marcado em um padrão acentual não marcado.

As proparoxítonas, embora pertençam a um número bastante resumido, devido às restrições que ocorrem na estrutura métrica dessas palavras, ainda são vistas como exceções no português atual. Isso se justifica ao se levar em consideração que essas palavras apresentam o limite máximo a que o acento pode chegar, tomando como base a borda direita da palavra, comumente conhecido como restrição das três janelas. Assim, o acento, em português, não poderá ultrapassar a terceira sílaba da palavra, e o vocábulo proparoxítono é o limite acentual.

Bisol (2001: 135) refere que outra restrição que recai sobre os vocábulos proparoxítonos é a de que eles não aceitam sílabas pesadas na posição última, nem na penúltima, embora haja poucas violações, quase sempre advindas de origem estrangeira, como: Jéferson, pênalti, íterim (cf. MAGALHÃES e SILVA, 2011). Como se pôde ver, há um caráter particular e excepcional nessas palavras.

O documento **Appendix Probi**, de Silva Neto (1956), já apontava uma tendência ao apagamento da vogal medial das palavras proparoxítonas. Atualmente, o mesmo processo acontece no português brasileiro (PB) falado, em situações menos formal, como também na fala de pessoas com pouca escolarização. Em ambos os casos, o falante, depois de apagar a sílaba medial não final, produz uma reorganização tanto no molde silábico quanto na organização métrica da palavra.

A partir do exposto acima, o presente capítulo pretende discutir sobre a reestruturação dos pés após o processo de apagamento da vogal postônica medial em nomes, tomando como parâmetro o dialeto da cidade de Sapé, localizada no interior da Paraíba, descritos em Silva (2010). Para atingir esse objetivo, defende-se aqui que as sílabas do PB tendem a se estruturar em troqueus binários, da direita para a esquerda, e que o peso silábico deve ser levado em consideração nesse processo. As exceções à regra devem ser explicadas por meio de outros argumentos — como a extrametricidade — para que se ajustem a essa regra. Dessa forma, entende-se que o PB é sensível ao peso silábico em não verbos, bem como em uma estruturação dele, como afirmado por Bisol (1994) e Wetzels (2006).

## 2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ACENTO NAS PROPAROXÍTONAS

Em todas as línguas do mundo, as palavras apresentam uma sílaba mais forte, que recebe o nome de tônica, e outra mais fraca (com exceção das línguas

tonais), chamada de átona. A percepção distintiva dessas sílabas está no acento, que é o modo de proferir um som ou grupo de sons com mais proeminência do que outros. As acentuadas (tônicas) e as não acentuadas (átonas) diferenciam-se de acordo com a dosagem — maior ou menor — de certas qualidades físicas que caracterizam os sons da fala humana.

Esse acento pode ser apontado como de intensidade (força, dinâmico, expiratório ou icto), quando o relevo consiste em fazer um esforço expiratório maior, e musical (tom ou altura), quando o relevo está na elevação ou na maior altura da voz. De acordo com Crystal (2004), acento é um termo usado em FONÉTICA para referir-se ao grau ou à força usada na produção da SÍLABA. A distinção usual é entre sílabas tônicas (acentuadas) e átonas (não acentuadas), em que a tônica é mais proeminente do que a átona e marcada na TRANSCRIÇÃO com uma linha vertical crescente, [ˈ]. A proeminência geralmente se dá devido ao aumento da SONORIDADE da sílaba acentuada, mas aumentos em EXTENSÃO e às vezes em PICO podem CONTRIBUIR para a impressão total de proeminência<sup>1</sup>.

Na língua portuguesa, entre as três subdivisões supracitadas, os vocábulos proparoxítonos são os menos produtivos e, por sua vez, os mais especiais. Registram-se no Dicionário Aurélio, de acordo com Amaral (1999), 8.520 proparoxítonos de um total de, aproximadamente, 120.000 verbetes, razão pela qual eles são considerados pelos estudiosos como formas marcadas no léxico, ou seja, exceções. É normal os vocábulos proparoxítonos obedecerem, na fala, ao molde canônico português, tornando paroxítono o que é proparoxítono.

Para Camara Jr. (1970), o acento é distintivo, imprescindível à língua portuguesa. Outros estudiosos, como Leite (1974); Bisol (1992, 1994); Wetzels (1992); Massini-Cagliari (1999); Amaral (1999); entre outros, que abordam o acento lexical no PB, afirmam, de modo geral, que o acento paroxítono/troqueu é o acento padrão do PB. Já os acentos oxítono/iâmbico e proparoxítonos/dátilos são desvios acentuais.

O acento das palavras substantivas, segundo Leite (1974), é diferente dos verbos, porque cada tipo de palavra requer um grupo diferente de regras para realização de análises, como, por exemplo, regras para cada tipo de acentuação e regras para determinados sufixos [superlativo e diminutivo]. A partir daí, todos

---

<sup>1</sup> A term used in PHONETICS to refer to the degree or force used in producing a SYLLABLE. The usual distinction is between **stressed** and **unstressed** syllables, the former being more PROMINENT than the latter and marked in TRANSCRIPTION with a raised vertical line, [ˈ]. The prominence is usually due to an increase in LOUDNESS of the stressed syllable, but increases in LENGTH and often PITCH may contribute to the overall impression of prominence.

os autores subsequentes aos estudos de Leite (1974) afirmam que o padrão proparoxítono é marcado/não natural para a acentuação da língua portuguesa.

Bisol (1992, 1994), por sua vez, baseando-se na teoria métrica, inclui os verbos e os não verbos em sua regra, usando o recurso da extrametricidade, que foi proposto por Liberman e Prince (1977) e muito utilizado por Halle e Vergnaud (1987). Esse instrumento tornou-se alicerce da teoria métrica em Hayes (1995), visto que elementos extramétricos não são analisados pelas regras de acento. Isto é, as regras são “cegas” aos elementos extramétricos, da mesma forma como esses são considerados invisíveis às regras. Esse recurso é aplicado da seguinte forma nas proparoxítonas:

(01)

- (a) Para os nomes: a regra aplica-se na palavra derivacional, a partir do radical + vogal temática, ciclicamente;
- (b) Para os verbos: aplica-se na palavra pronta, ou seja, a palavra lexical, de uma só vez.

A regra é a mesma, mas sua aplicação no léxico é diferente. Nos nomes, quando se acrescenta um sufixo, por exemplo, carta – carteiro, a regra do acento volta a se aplicar. Por essa razão, diz-se que o acento é cíclico. Já nos verbos, como o acento se aplica somente quando a palavra estiver completamente pronta, a regra não é cíclica.

Bisol (1994) utiliza duas noções importantes na elaboração da regra de acento: o peso silábico e o pé métrico. As exceções à regra a autora resolve por meio do recurso da extrametricidade.

(02)

Regra do acento primário

Domínio: a palavra

- i. Atribua um asterisco (\*) à sílaba pesada final, i.e., sílaba de rima ramificada.
- ii. Nos demais casos, forme um constituinte binário (não iterativamente) com proeminência à esquerda, do tipo (\* .), junto da borda direita da palavra.

Quanto ao peso silábico, a regra de acento é sensível à sílaba pesada final. Desse modo, o acento é atribuído às oxítonas terminadas em consoante ou ditongo, como: (o) jantar, chapéu, papel, por meio de (02i). Quanto ao pé, a regra determina que o acento cairá sobre a segunda sílaba, a contar da borda direita da palavra, desde que a primeira seja leve. Desse modo, o acento é atribuído às paroxítonas, como casa, parede e bicicleta, por meio de (02ii).

A segunda análise de Bisol (2002) é reinterpretada à luz de Hayes (1995) e é ela que norteia o presente estudo. Nessa análise, Bisol assume que o domínio é a

palavra lexical, e a aplicação das regras é cíclica em não verbos e não cíclica em verbos. Ainda segundo a autora, a extrametricidade é marcada no léxico em não verbos e é dada por uma regra geral em verbos. Assim, a regra, antes pautada na teoria de Halle & Vergnaud (02), passa a ter a seguinte organização:

(03)

Regra do acento primário

Domínio: palavra lexical

A aplicação cíclica em não verbos; não cíclica em verbos.

Quanto à extrametricidade, Bisol (2002) propõe que se atribua a extrametricidade a formas nominais lexicalmente marcadas. Quanto aos verbos, marcar como extramétrica a sílaba final da primeira e da segunda pessoa do plural de tempos de imperfeito. Nos demais casos, a coda com status de flexão. Dessa forma, ter-se-ia a regra final como (04):

(04)

- i. Forme um troqueu mórico se a palavra acabar em sílaba ramificada;
- ii. Nos demais casos, um troqueu silábico, não iterativamente, da direita para a esquerda.

Bisol (2002: 108) oferece as seguintes exemplificações para formalizar essa regra:

(05)

(a)	po.mar	ca.fé	na.riz	pe.rau	
	( * )	( * )	( * )	( * )	Troqueu mórico
	( * )	( * )	( * )	( * )	Regra final
(b)	al.to	car.tei.ro	ca.sa	pa.re.de	
	( * . )	( * . )	( * . )	( * . )	Troqueu silábico
	( * )	( * )	( * )	( * )	Regra final
(c)	lí.der	ca.rá.ter	lá.pis	ho.mem	
	<μ>	<μ>	<μ>	<μ>	Extrametricidade
	( * . )	( * . )	( * . )	( * . )	Troqueu silábico
	( * )	( * )	( * )	( * )	Regra final
(d)	a.bó.bo.ra	pé.ta.la	ró.tu.lo	Ró.mu.lo	
	<σ>	<σ>	<σ>	<σ>	Extrametricidade
	( * . )	( * . )	( * . )	( * . )	Troqueu silábico
	( * )	( * )	( * )	( * )	Regra final
(e)	fós.fo.ro	lâm.pa.da	vér.ti.ce	pór.ti.co	
	<σ>	<σ>	<σ>	<σ>	Extrametricidade
	( * . )	( * . )	( * . )	( * . )	Troqueu silábico
	( * )	( * )	( * )	( * )	Regra final



(f)	can.tá.va.mos	can.tas	can.tei	can.tou	
	< $\sigma$ >	< $\sigma$ >	< $\mu$ >	< $\mu$ >	Extrametricidade
	$\emptyset$	$\emptyset$	( * )	( * )	Troqueu mórico
	( * . )	( * . )	$\emptyset$	$\emptyset$	Troqueu silábico
	( * )	( * )	( * )	( * )	Regra final

A partir do exposto, Bisol (2002) propõe uma regra geral para a síncope das proparoxítonas, não alcançada em sua análise mórica. Ainda de acordo com a autora, observa-se em (05) um **contexto similar para a síncope que apaga o membro fraco de um pé métrico, independentemente de o acento incidir em sílaba leve, como em abóbora, ou pesada, como em fósforo** (grifo da autora). Bisol (2002: 109) aponta a seguinte regra para o apagamento da postônica não final:

(06)

Síncope

$\sigma \rightarrow \emptyset / (* \_ ) \sigma]$  não verbos

Leia-se: Apague a sílaba que ocupa a posição fraca de um pé, quando seguida de outra sílaba à fronteira de uma palavra.

Essa regra, de acordo com Bisol, é de origem antiga, vem se mantendo viva e estabelece elos com as diferentes etapas da história da língua. Ela é importante, porque dá conta de palavras com acento por peso silábico e só forma um pé mórico quando a sílaba pesada se encontra em posição final, como em (05a). Nos demais casos, a regra geral forma um troqueu silábico sem olhar o peso silábico. Como se pode ver, essa proposta (03) é bem diferente da primeira (02).

Bisol (2002) lembra que as duas regras estão em relação de Elsewhere Condition. Isso significa que a mais restrita, o troqueu mórico, tem prioridade de aplicação. Se for satisfatória em determinado contexto, o troqueu silábico não terá vez. Porém, se o mórico não encontrar contexto, o troqueu silábico, por *default*, aplica-se. É a partir dessa ideia que palavras como \*pédestre, \*córrente, \*carteiro não existem, já que não existe contexto para o mórico na posição final. Então o troqueu silábico se forma da direita para a esquerda, e a posição fraca do pé sempre coincide com uma sílaba não ramificada das palavras pedestre, corrente e carteiro.

Em posição forte do troqueu silábico, poderá haver uma sílaba ramificada e uma simples (05b). Mas, na posição fraca, devido à relação de Elsewhere Condition, só ocorre a sílaba não ramificada.

Vê-se, então, que o acento primário é atribuído por duas regras, uma na linha de Halle & Vergnaud (02), e outra, na linha de Hayes (03). Nesse caso, o pé mórico é a regra específica, e o troqueu silábico, a regra geral.

O trabalho de Massini-Cagliari (1995) também sustenta a relevância do peso silábico no PB, uma vez que sua visão e a primeira análise de Bisol (1992)

convergem para ângulos bastante semelhantes. Massini-Cagliari (1999) assume, para a atribuição do acento no PB, propostas semelhantes para verbos e não verbos. Segundo essa autora, o troqueu com proeminência de acento à esquerda é o pé básico no PB, assim como diz Bisol (1992). Massini-Cagliari afirma que o PB é sensível ao peso silábico e propõe a construção de pés da direita para a esquerda, não iterativamente, o que explica o fato de a maioria das palavras do PB ser de paroxítonas terminadas em sílaba leve, oxítonas terminadas em sílaba pesada e monossílabos pesados.

Além disso, reconhece que três casos são exceções clássicas à regra default de acentuação do PB: as oxítonas terminadas em vogal, as paroxítonas terminadas em sílaba pesada e todas as proparoxítonas. Massini-Cagliari (1999) aceita, ainda, a postulação de uma consoante abstrata na coda da rima final e vai um pouco mais além, quando diz que, se a última sílaba das oxítonas terminadas em vogal se comporta como pesada (atraindo acento), é porque ela é pesada.

A proposta de Lee (1994) vem em sentido contrário ao descrito na seção anterior, já que ele assegura que o português não é sensível ao peso silábico. Bisol (1992), em sua primeira análise do acento, partindo da ideia de que o PB estrutura as sílabas de modo a formar troqueus, propõe em (02) uma regra de atribuição de acento primário que leva em conta o peso silábico. Além disso, Bisol admite como “pesada” qualquer sílaba de rima ramificada.

Essa proposta gera muitas exceções entre não verbos e leva-nos a explicar o caso das proparoxítonas a partir da noção de extrametricidade, conforme comentado acima. Ela argumenta que **qualquer sílaba ou rima ou mora ou consoante ou até mesmo um morfema, dependendo da língua, pode ser ignorada pelas regras de acento, desde que estejam em posição periférica** (1994: 26). Isso significa que as sílabas e/ou as consoantes podem ser consideradas extramétricas em determinada língua, caso se encontrem em posição periférica. A partir do exposto acima, também será considerado que os proparoxítonos tenham a última sílaba extramétrica.

Parte-se, então, do pressuposto de que as sílabas, no PB, tendem a se estruturar em troqueus binários, da direita para a esquerda, e que o peso silábico deve ser levado em consideração no processo. Além disso, as exceções à regra (i.e., os grupos de não verbos mencionados há pouco) devem ser explicadas por meio de outros argumentos — como a extrametricidade — para que se ajustem à regra.

Juntamente com Bisol (1994) e Wetzels (2007), defende-se aqui que o PB é sensível ao peso silábico em não verbos e se acredita também que haja uma estruturação deles em pés binários trocaicos, conforme se mostrará a partir de agora.

Collischonn (2005: 142) afirma que a síncope desencadeia um processo que transforma palavras com padrão de acento marcado em um padrão não marcado. Mas há palavras que não estão acessíveis a esse processo, portanto, são resistentes.

### 3. REESTRUTURAÇÃO DOS PÉS SILÁBICOS

Para atingir o objetivo proposto neste trabalho, retomamos um total de 3.590 dados de fala de Sapé, município do interior do estado da Paraíba, descritos em Silva (2010), que, utilizando-se da metodologia variacionista laboviana, controlou inúmeros fatores relevantes à síncope da vogal postô-nica medial.

A população desta pesquisa compõe-se de 36 informantes — 18 homens e 18 mulheres da zona urbana da cidade. Entre esses informantes, encontramos pessoas que exercem as seguintes profissões: professor, pedreiro, comerciante, horticultor, motorista, bibliotecário, auxiliar administrativo, vigilante, como também senhoras do lar, aposentados e estudantes.

O tratamento dos dados desta análise parte da ideia de Hayes (1995) de que os pés são sempre binários. Podem ser dissilábicos ( $\sigma \sigma$ ), bimoraicos ( $\mu \mu$ ) ou ilimitados. Seguindo o modelo de Hayes, Bisol (2002: 107-108) define as regras de acento do PB da seguinte forma:

(07)

**Domínio:** Palavra lexical. Aplicação cíclica em não verbos; não cíclica, em verbos.

**Extrametricidade:** Atribua extrametricidade a formas nominais lexicalmente marcadas; para verbos, aplique a regra seguinte: Marque como extramétrica a sílaba final da primeira e da segunda pessoa do plural de tempos do imperfeito; nos demais casos, a coda com status de flexão.

**Regra geral:** Forme um troqueu mórico se a palavra acabar em sílaba ramificada; nos demais casos, um troqueu silábico, não iterativamente, da direita para a esquerda.

**Regra final:** Promova o cabeça do pé a acento primário.

De acordo com os estudos de Bisol (1994), o mecanismo da extrametricidade é lexicalmente atribuído a formas não verbais marcadas. Dessa forma, as palavras com acento antepenúltimo são lexicalmente marcadas e menos recorrentes no PB. Isso faz com que a sílaba final não acentuada da palavra prosódica seja marcada como extramétrica e fique invisível às regras de acento. Essa sílaba, antes invisível, é recuperada posteriormente, depois da formação do pé binário, por meio da regra de adjunção da sílaba extramétrica (ASE).

Segundo Bisol (2002), quando a palavra termina em sílaba com rima ramificada, tem-se um troqueu mórico (08ii). Caso não se tenha tal formação, o troqueu silábico seguirá dois parâmetros: a escansão do pé será não iterativa, da direita para a esquerda (08i). Em seguida, aplica-se a regra de fim, à qual se atribui o acento primário ao cabeça do pé. A aplicação de tais regras é apresentada no exemplo abaixo:

(08)

i. Forma lexicalmente marcada

(x .)

**Troqueu silábico:**  $\sigma \sigma <\sigma>$

más. ca. ra

a. Extrametricidade más. ca.  $<ra>$

b. Troqueu silábico ( $\sigma \sigma$ )

(x .)

c. Regra final (x )

ii. Forma lexicalmente não marcada

(x .)

**Troqueu mórico:**  $\checkmark \checkmark$

| |

$\mu \mu$

ca. ta. dor

Extrametricidade N. A.

Troqueu mórico ( $\mu\mu$ )

Regra final ( x .)

Como o português é caracterizado pelo pé binário, as proparoxítonas manifestam um pé ternário no nível da palavra prosódica pronta. Mas, em nível mais interno, desenvolvem um pé binário, a regra geral, segundo Bisol (1994).

De acordo com a proposta de Hayes (1995), a sílaba é a unidade portadora de acento. Seguindo a hierarquia prosódica, ela se organiza em pé que, por sua vez, organiza-se em palavra fonológica. Durante o processo de estruturação dos pés, as palavras com acento antepenúltimo podem ser escandidas em dois tipos: **troqueu silábico** e **troqueu mórico**:

(09)

a. troqueu silábico (x .) (x)  
 $\sigma \sigma$  ou -

b. troqueu mórico (x .) (x)  
 $\cup \cup$  ou -

Se o pé é trocaico, os vocábulos proparoxítonos parecem adequar-se melhor ao troqueu silábico, porquanto nele não há evidência de peso.

A seguir, apresenta-se a análise do processo fonológico de apagamento das vogais postônicas não finais nos nomes, na cidade de Sapé-PB, sob a perspectiva da Fonologia Métrica, no modelo de Hayes (1995). Há alguns estudos realizados acerca desse tema que também empregaram o arcabouço da Fonologia Métrica, como os de Bisol (2002) e de Lee (2007).

Apesar das diferenças de posições entre esses autores, há, em comum entre eles, a visão de que as proparoxítonas são exceções à regra de acento primário do português do Brasil e que, por apresentarem um pé métrico ternário, sofrem o processo de apagamento da vogal postônica não final.

Seja qual for a sílaba postônica (não final ou final) considerada extramétrica, o processo de apagamento da vogal está relacionado à formação e à forma do pé – troqueu silábico, segundo Lee (2007), ou datílico, segundo Wetzels (1992). As propostas que sugerem o pé troqueu como caracterizador do sistema asseguram, também, a sensibilidade ao peso silábico. As propostas iâmbicas, por outro lado, apostam na insensibilidade do sistema ao peso da sílaba. Não se pode negar que há uma relação entre a formação e a forma do pé e a aplicação do processo de apagamento das vogais postônicas não finais.

O pé troqueu moraico tem as estruturas (\*) e (\* .), que contemplam os dois padrões de acento ditos não marcados no PB. Os pés troqueu silábico e iambo não evidenciariam esses padrões, posto que o troqueu silábico não contemplaria o acento oxítono terminado em consoante, e o pé iambo não contemplaria os paroxítonos.

Nesse momento, uma questão é pertinente: o resultado apresentado pelos dados revela o mesmo sistema acentual do latim, segundo a proposta de Hayes (1995). O acento latino apresenta a última sílaba extramétrica, e o pé troqueu moraico forma paroxítonas, quando a penúltima sílaba é pesada, e proparoxítonas, quando é leve. Ao se incorporar a última sílaba, tem-se o molde (\* .) para o português, ou seja, a estruturação do troqueu silábico, feita em forma de pés dissilábicos com proeminência inicial.

Na passagem do latim clássico para o latim vulgar, as mudanças se restringem a poucas palavras e se manteve o padrão geral quanto à pauta acentual, ou seja, a predominância de paroxítonos e proparoxítonos é marcante. No estágio de formação do galego-português, Massini-Cagliari (1999: 16) observa um número mais significativo de oxítonas na língua, as proparoxítonas praticamente desaparecem e ficam restritas a termos técnicos e empréstimos, que aparecerão nos textos em prosa.

Massini-Cagliari (1999) entende que o acento do português é atribuído pela mesma regra de acento do latim. Isso se deve ao fato de não haver mudança nos parâmetros dos quais é composta a regra de acento, mas no módulo do componente lexical em que a regra é aplicada. A partir daí, apresenta três argumentos para justificar o pé troqueu irregular:

- i. A passagem de um pé irregular para um pé regular do latim clássico para o latim vulgar;
- ii. O processo de síncope;
- iii. O processo de redução da vogal.

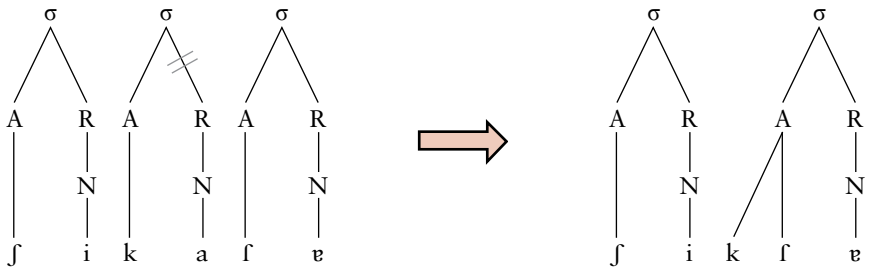
Em relação ao primeiro argumento, o inverso teria ocorrido na passagem do latim vulgar para o português, i.e., mudou um sistema não marcado para um marcado, já que o latim vulgar seria representado por um troqueu silábico, e o português, por um troqueu irregular.

Quanto ao processo de síncope, segundo Quednau (2002), pode-se formular por meio do pé troqueu irregular uma só regra: o apagamento do membro fraco do pé. Com o troqueu moraicico, apaga-se o membro fraco do pé e da sílaba não analisada em pés. Em português, a síncope também ocorre em proparoxítonos, e outra generalização pode ser feita: o processo tem como justificativa a regularização de um pé binário.

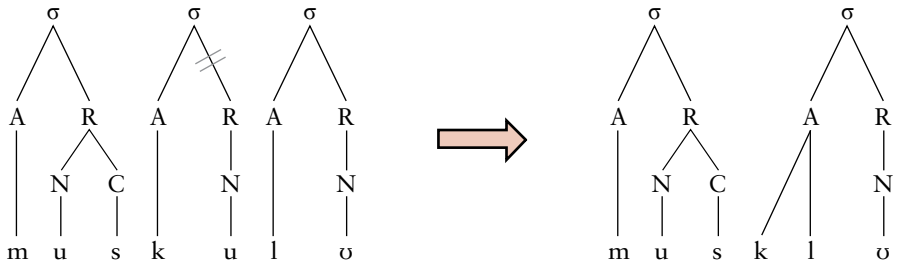
Nos dados, a aplicação do apagamento da vogal não ocorre de forma categórica em todos os vocábulos testados, já que a coleta dos dados foi direcionada. Somente os itens **triângulo**, **músculo**, **árvore** e **xícara** foram alguns com o maior índice de ocorrência de apagamento da vogal postônica não final, os quais têm em comum o fato de o segmento lateral e o tepe continuarem a ocupar a posição de ataque da sílaba depois da aplicação do processo e da conseguinte reestruturação silábica, como se pode ver abaixo:

(10)

a.



b.



Já os itens **máquina**, **médica**, **parabólica**, **elétrico** e **lâmpada** quase não sofreram o processo em estudo e têm em comum o fato de os segmentos terem uma diferença sonora de 0 ou 1 na escala de soância. Sabe-se que a tendência do português é de preferir sílabas com elementos adjacentes separados por uma

distância mínima de dois graus na escala de soância. Logo, formações do tipo: \*maçuna ~ máquina, \*medca ~ médica, \*parabolca ~ parabólica, \*eletrco ~ elétrico e \*lampda ~ lâmpada (independentemente de as consoantes restantes do apagamento passarem a ocupar um onset ou uma coda) não seriam possíveis, já que tais sequências, do tipo OO, ON, NN e NL, são bloqueadas. Essas palavras tiveram um número mínimo de ocorrências em relação ao apagamento da postônica não final.

Nessas poucas ocorrências de apagamento, não só o núcleo da sílaba foi apagado como também o onset da sílaba seguinte. Isso resolveu o problema da ressilabação em relação à escala de soância, que resultou em: maca ~ máquina, parábola ~ parabólica, eletro ~ elétrico e lâmpa ~ lâmpada. A palavra médica foi a única que não sofreu, em momento algum, o processo aqui trabalhado.

Nesse sentido, observa-se que, nos itens em que houve a aplicação do processo, o segmento flutuante manteve-se na posição de ataque após a reestruturação silábica (10). Já nos demais itens, a aplicação do processo levaria também a uma mudança no número de sílabas, que resultou não só no apagamento da vogal postônica não final, como também da consoante da sílaba seguinte.

No que diz respeito aos resultados explicitados acima, encontra-se uma explicação em Beckman (1998) sobre o Princípio da Posição Privilegiada<sup>2</sup>. A posição de ataque silábico, no sistema linguístico de muitas línguas, representa uma posição privilegiada em detrimento da posição de coda, porque, no ataque, mantém-se o contraste fonêmico, enquanto, na coda, há perda dos contrastes, em que, muitas vezes, ocorre neutralização.

Posto isso, é possível observar que o processo de apagamento das vogais postônicas não finais, no interior da palavra fonológica com contexto segmental propício à aplicação do processo, está condicionado, na variedade em estudo, a manter, nas mesmas posições silábicas, os segmentos que se tornam flutuantes, após o apagamento das vogais postônicas não finais. Isso implica manter esse segmento especificado.

As proparoxítonas, cuja última sílaba é extramétrica, são descritas por um troqueu silábico não iterativo, da direita para a esquerda, seguido da aplicação da regra final, após a incorporação da sílaba extramétrica, como mostram os exemplos a seguir:

(11)

Troqueu silábico

Léxico	/abɔbora/	/perola/	/mascara/
Silabação	a bo bo ra	pe ro la	mas ca ra

<sup>2</sup> Positional Faithfulness.

Extrametricidade	<ra>	<la>	<ra>
Troqueu silábico	(x .)	(x .)	(x .)
ASE	(x . .)	(x . .)	(x . .)
Regra final	( x )	( x )	( x )
Saída	[a'bo:boɾɐ]	[pɛ:ro:lɐ]	[mãskã:rɐ]

Na realização de uma análise mórica (12), uma sílaba desses vocábulos proparoxítonos ficará fora do pé. Hayes (1995) assevera que, se essa sílaba fosse escandida em um único pé, ter-se-ia um pé degenerado, isto é, um pé malformado. Assim, Hayes não escande uma sílaba, que fica fora do pé. Ao se fazer isso, duas sílabas não são escandidas: a penúltima e a extramétrica. Para solucionar tal problema, Bisol (2002) propõe a utilização da regra de adjunção da sílaba extramétrica (ASE). De acordo com a autora, essa regra faz com que essas duas sílabas sejam associadas ao pé, antes da aplicação da regra final, como se vê em:

(12)

Troqueu mórico			
Léxico	/abɔbo:ra/	/pɛ:ro:la/	/mãskã:rã/
Silabação	a bo bo ra	pe ro la	mas ca ra
Extrametricidade	a bo bo <ra>	pe ro <la>	mas ca <ra>
Troqueu silábico	(x .)	(x .)	(x .)
ASE	(. x . .)	(x . .)	(x . .)
Regra final	( x )	( x )	( x )
Saída	[a'bo:bo:ɾɐ]	[pɛ:ro:lɐ]	[mãskã:rɐ]

De acordo com o exposto acima, pode-se inferir que ocorre uma reestruturação do pé das palavras depois do processo da síncope, devido ao fato de que o apagamento da vogal se dá justamente com o membro fraco do pé, i.e., na penúltima sílaba. Depois desse processo, houve a incorporação da sílaba extramétrica ao pé na reestruturação, que antes fora adjungida durante a silabação, formando, necessariamente, um constituinte binário.

Mais do que a incorporação da sílaba, antes extramétrica, esses dados mostram que o pé passa por uma completa reestruturação, haja vista a perda e, ao mesmo tempo, o acréscimo de segmentos. Abaixo, apresenta-se a formalização da reestruturação dos pés nos troqueus silábico e mórico.

(13)

(a) **Troqueu silábico**

Léxico	/abɔbo:ra/	/pɛ:ro:la/	/mãskã:rã/
Silabação	a bo bo ra	pe ro la	mas ca ra
Extrametricidade	<ra>	<la>	<ra>
Troqueu silábico	(x .)	(x .)	(x .)



ASE	(x . .)	(x . .)	(x . .)
Síncope	(x Ø)<ra>	(x Ø)<la>	(x Ø)<ra>
Reestruturação do pé	(x . .)	(x . .)	(x . .)
Regra final	( x )	( x )	( x )
Saída	[a'bo:brɐ]	['pe:rlɐ]	['maskrɐ]

(b) **Troqueu mórico**

Léxico	/abɔbora/	/pe:rola/	/mascara/
Silabação	a bo bo ra	pe ro la	mas ca ra
Extrametricidade	<ra>	<la>	<ra>
Troqueu silábico	(x .)	(x .) .	(x) .
ASE	(x . .)	(x . .)	(x . .)
Síncope	(x Ø)<ra>	(x Ø)<la>	(x) Ø<ra>
Reestruturação do pé	(x .)	(x .)	(x .)
Regra final	( x )	( x )	( x )
Saída	[a'bo:brɐ]	['pe:rlɐ]	['maskrɐ]

Em (13a), o apagamento da vogal postônica acontece dentro do pé em todos os casos. Vale lembrar que, para esse tipo de pé, é irrelevante o peso silábico, porquanto só as sílabas são consideradas, sejam elas leves ou pesadas. No troqueu mórico (13b), a síncope acontece fora do pé, em palavras com a sílaba tônica pesada, como 'más.ca.ra'.

A partir do exposto, constata-se que a reestruturação do pé forma troqueus silábicos, porque esse tipo de pé acomoda a nova configuração métrica da palavra após a síncope, tanto nos vocábulos que apresentam rima ramificada na sílaba tônica quanto naqueles que apresentam apenas sílabas leves em todas as posições. Além disso, ao se considerar um troqueu silábico, há economia instrumental, porquanto todas as sílabas estarão escandidas, e sempre o membro mais fraco do pé é que cairá, como já afirmara Bisol (1992).

Outro fator relevante e que favorece o uso do troqueu silábico nesta pesquisa é a utilização da sílaba extramétrica, visto que é com a utilização desse recurso que se cria um pé dissilábico com proeminência acentual à esquerda. A partir desse artifício, o acento, que antes se acomodava na antepenúltima sílaba, passa a viver na penúltima, estabelecendo como palavras proparoxítonas as que, antes, eram proparoxítonas.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo visou mostrar como se dá o processo de ressilabação depois do apagamento da vogal postônica medial em vocábulos proparoxítonos no PB. Com base em toda a análise apresentada, chegou-se à conclusão de que, após o

apagamento da vogal postônica medial, a ressilabação ocorre em consonância com alguns princípios e leis. Assim, o segmento que ocupava a posição de ataque da sílaba sincopada fora incorporado ora à sílaba precedente (tônica), ora à seguinte (postônica final).

Essa reestruturação dos pés é feita em forma de um troqueu silábico, já que esse tipo de pé é o que se ajusta melhor ao apagamento da vogal postônica não final. A partir dessa reestruturação do pé, o acento, antes proparoxítono, passa a paroxítono, o que corrobora a mudança do acento para o padrão default do PB, como proposto por Bisol (1992) e Wetzels (1992), que defendem que o PB é sensível ao peso silábico em não verbos, e sua estruturação é apresentada em pés binários trocaicos, por meio de uma regra de atribuição de acento primário (03) que leva em conta o peso silábico.

## 5. REFERÊNCIAS

- AMARAL, M. P. do. *As proparoxítonas: teoria e variação*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PUCRS, 1999.
- BATTISTI, E.; VIEIRA, M.J.B. O sistema vocálico do português. IN: BISOL, L. (org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. 171-205.
- BECKMAN, J. *Positional Faithfulness*. Tese (Doutorado em Linguística). Amherst, University of Massachusetts, 1998.
- BISOL, L. *O Acento e o Pé Binário*. Letras de Hoje, n. 29, PUCRS, 1994. 25-36.
- \_\_\_\_\_. *O sândi e a ressilabação*. Letras de Hoje, Porto Alegre, jun.1996, vol. 31, n.2. 159-168.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 4ª ed. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2005.
- \_\_\_\_\_. *O acento, mais uma vez*. Letras & Letras, Uberlândia, 18 (2). jul./dez. 2002. 103-110.
- CAMARA Jr., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 2002[1970].
- COLLISCHONN, G. A Sílaba em Português. IN: BISOL, Leda (org). *Introdução a Estudos de Fonologia do Português Brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. 101-133.
- COLLISCHONN, G. Proeminência acentual e estrutura silábica: seus efeitos em fenômenos do português brasileiro. In: ARAÚJO, G. A. (org.). *O acento em português: abordagens fonológicas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. 195-223.
- CRYSTAL, D. *A Dictionary of linguistics & phonetics*. 5. ed. Cambridge: Blackwell Publishing, 2004.
- HALLE, M. & VERGNAUD, J. R. *An Essay on Stress*. Cambridge, Mit Press, 1987.
- HAYES, B. *Metrical stress theory: principles and case studies*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
- LEE, S. H. *A regra do acento do português: outra alternativa*. Letras de Hoje, Porto Alegre, 1994. 37-42.
- LEE, S. H. O acento primário no português: uma análise unificada na teoria da otimalidade. In: ARAÚJO, G. A. de (Org.). *O acento em português: abordagens fonológicas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p. 121-143.
- LEITE, Y. *Portuguese Stress and Related Rules*. Tese (Doutorado em Linguística). University of Texas, Austin, 1974, p. 152.
- LIBERMAN, M & PRINCE, A. *On stress and linguistic rhythm*. LI. Cambridge, Mass, 1977. V. 8. 249-336.
- MAGALHÃES, J. S. de. *O plano multidimensional do acento na Teoria da Otimidade*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). PUCRS, Porto Alegre, 2004.
- MAGALHÃES, J. S. e SILVA, A. P. da. Ainda as Proparoxítonas: apagamento e preservação da vogal postônica não final. In: HORA, D. da e NEGRÃO, E. V. (Orgs). *Estudos da Linguagem: casamento entre temas e perspectivas*. João Pessoa: Ideia/Editora Universitária, 2011, p. 197-212.
- MASSINI-CAGLIARI, G. *Cantigas de Amigo: do ritmo poético ao linguístico*. Um estudo do percurso histórico da acentuação em Português. Tese (Doutorado em Linguística). Campinas, UNICAMP, 1995.

- MASSINI-CAGLIARI, G. Das cadências do passado: acento em português arcaico visto pela Teoria da Otimidade. IN: ARAÚJO, G. A. (Org.). *O acento em português: abordagens fonológicas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. 85-120.
- MASSINI-CAGLIARI, G. *Do poético ao linguístico no ritmo dos trovadores: três momentos da história do acento*. Araraquara: FCL, Laboratório Editorial, UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 1999.
- SILVA, A. P. da. *Vogais postônicas não finais: do sistema ao uso*. Tese de Doutorado. João Pessoa: UFPB, 2010.
- SILVA NETO, S. da. *Fontes do Latim Vulgar: o Appendix Probi*. 3ª Ed. revisada e melhorada. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1956.
- WEINREICH, U., LABOV, W., HERZOG, M. I. (1968) Empirical foundations for a theory of language change. In: LEHMANN, W. P., MALKIEL, Y. (eds.). *Directions for historical linguistics*. Austin: University of Texas Press. p. 95-195.
- WELZELS, L. Mid vowel neutralization in Brazilian Portuguese. IN: *Cadernos de estudos linguísticos*. Campinas, 1992. n° 23. 19-55.
- WETZELS, L. *Primary Word Stress in Brazilian Portuguese and the Weight Parameter*. Journal of Portuguese Linguistics, p. 9-58, 2007.

# ARTIGOS DEFINIDOS E NOMES PRÓPRIOS EM CONSTRUÇÕES NOMINAIS COM INVERSÃO DE PREDICADO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Adeilson Pinheiro Sedrins  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

## 1. INTRODUÇÃO

É bastante conhecida uma variação entre as línguas naturais, em relação à realização de artigo definido diante de nomes próprios. Línguas como o inglês, por exemplo, geralmente não realizam um artigo definido diante de nome próprio, restringindo essa realização a casos em que há uma modificação restritiva do nome, como em **The tall John**. No caso do português brasileiro (PB), estudos variacionistas têm observado que o uso de artigo definido diante de nomes próprios apresenta uma frequência variável de acordo com a comunidade de fala estudada. Nesse sentido, Callou e Silva (1997) analisaram dados provenientes do projeto NURC (Norma Urbana Culta), de cinco capitais brasileiras, constatando que comunidades localizadas mais ao Sul e Sudeste do país tendem a utilizar mais artigo diante de nomes próprios do que comunidades localizadas mais ao Norte/Nordeste.

Embora na grande maioria dos casos a alternância entre a realização ou não do artigo definido diante do nome próprio, no PB, não implique uma diferença de leitura (SEDRINS, 2017), há contextos em que isso ocorre, como o contexto em que o nome próprio aparece em uma estrutura com inversão de predicado. Uma construção com inversão de predicado pode ser entendida como aquela em que o ‘sujeito’ da predicação é realizado em forma de um sintagma preposicionado e o predicado é realizado pelo nominal que aparece na primeira posição, como no exemplo em (1):

- (1) a. O idiota do João  
b. [<sub>predicado</sub> O idiota] d[<sub>sujeito</sub> o João]

Em (1), temos uma construção em que o predicado é realizado pelo adjetivo idiota, antecedendo o item com propriedades de sujeito da construção, o nome próprio João. (1b) sinaliza a natureza de cada elemento.

Quando o predicado que antecede o sujeito não é um nome essencialmente adjetivo, podemos ter diferentes leituras, se o artigo definido for ou não realizado antes do nome próprio, conforme pode ser depreendido dos exemplos (2) e (3):

- (2) A Maria beijou o cachorro do João.  
(3) A Maria beijou o cachorro de João.

Em (2), **João** pode ter tanto uma leitura de possuidor (o dono do cachorro), como uma leitura pejorativa de “homem safado”. Em (3), a leitura disponível é apenas aquela em que **João** tem um cachorro, o qual a Maria beijou<sup>1</sup>.

Com base nessas constatações de diferenças de leitura entre o par apresentado em (2) -(3), neste trabalho discuto a estrutura sintática dessas construções a partir da caracterização de propriedades sintático-semânticas e, com base na proposta apresentada em Dikken (1998, 2006) levanto hipóteses sobre a relação entre a realização do artigo definido em (2) e a ambiguidade de leitura nesse exemplo. Para isso, na seção seguinte, apresento uma caracterização das propriedades das construções em (2)-(3) no PB e, na seção 3, discuto a proposta de Dikken (1998, 2006), argumentando a favor da sua adoção para tratar dos dados do PB. Na seção 4, apresento uma discussão sobre a realização do artigo definido diante do nome próprio na construção com inversão de predicado e o porquê da sua obrigatoriedade nesse contexto. Por fim, apresento as considerações finais.

---

<sup>1</sup> É importante ressaltar que falantes de dialetos em que não se usa artigo antes de nomes próprios, como aqueles do interior de Pernambuco (PEREIRA, 2017), apresentam o mesmo julgamento que faço das construções em (2) e (3). Dialetos na Bahia em que não se usa artigos antes de nomes próprios também parecem compartilhar de mesmos julgamentos (agradeço a Rerisson Araújo por essa observação).

## 2. AS CONSTRUÇÕES N DE N

Para caracterizar as construções a que estou me referindo como **construções com inversão de predicado**, termo que tomo de Dikken (1998, 2006) e que será discutido na seção seguinte, começo estabelecendo uma comparação com outros tipos de construção, que se realizam superficialmente de maneira semelhante, as **construções genitivas** e as construções com típicos adjuntos adnominais, todas na forma **N de N**. As construções na forma **N de N** são aquelas construções em que dois nomes são relacionados pela preposição **de**, podendo ou não serem acompanhados por determinantes.

Em relação às construções na forma **N de N**, chamo a atenção para o esvaziamento semântico da preposição **de**, que pode mediar interpretações semânticas diversificadas, como podemos observar em (4):

- (4) a. A casa [<sub>possuidor/agente</sub> do João]  
b. A casa [<sub>matéria</sub> de madeira]  
c. O amigo [<sub>origem</sub> de São Paulo]  
d. O livro [<sub>assunto</sub> de sintaxe]  
e. A destruição [<sub>tema</sub> da cidade]  
f. O livro [<sub>tempo</sub> do século passado]  
g. O livro [<sub>valor</sub> de cem reais]

Há, contudo, um grupo de PPs introduzidos por **de** que apresentam algumas propriedades específicas e que são tradicionalmente denominados genitivos. Os sintagmas genitivos em PB, além de serem introduzidos pela preposição **de**, apresentam uma interpretação semântica delineada: são interpretados ou como **tema**, ou **agente** ou **possuidor**. As propriedades que o genitivo apresenta tem sido base para sua classificação como argumento, diferenciando-se dos demais sintagmas-de<sup>2</sup> tratados tradicionalmente como adjuntos (cf. por exemplo, AVELAR, 2006).

Adotando quatro critérios descritivos para a caracterização das construções genitivas proposto por Milner (1982), para o francês, Müller (1997) distingue, para o PB, entre as construções na forma **de+N**, aquelas que correspondem ou não a um genitivo. Segundo esses critérios, um argumento genitivo é caracterizado por:

- (5) a. introdução por **de**;  
b. relativização por **cujo**;  
c. não aceitação de pronomes, com a exceção de **ele** e das “formas de tratamento” **você(s)** e **a gente**;  
d. possibilidade de substituição por um pronome possessivo.

<sup>2</sup> Irei me referir aos sintagmas introduzidos pela preposição **de** (ex.: de João, de chocolate etc.) como **sintagmas-de**.

Conforme os exemplos (6) a (8) mostram, os sintagmas com interpretação de **tema**, **agente** e **possuidor** atendem às propriedades de (5), constituindo, assim, sintagmas genitivos<sup>3</sup>, diferente do que ocorre com sintagmas com interpretação de **matéria**, **assunto** e **procedência/origem**, por exemplo, ilustrados de (9) a (11):

- (6) a. A destruição [<sub>tema</sub> do edifício] foi um pesadelo pro João.  
 b. O edifício<sub>i</sub>, **cuja**<sub>i</sub> destruição foi um pesadelo pro João ...  
 c. A destruição **dele** (= do edifício) foi um pesadelo pro João.  
 d. A **sua** destruição (= destruição do edifício) foi um pesadelo pro João.
- (7) a. O seminário [<sub>agente</sub> do João] foi um sucesso.  
 b. João<sub>i</sub>, **cujo**<sub>i</sub> seminário foi um sucesso ...  
 c. O seminário **dele** (= do João) foi um sucesso.  
 d. O **seu** seminário (= seminário do João) foi um sucesso.
- (8) a. A casa [<sub>possuidor</sub> da Maria] está em reforma.  
 b. Maria<sub>i</sub>, **cuja**<sub>i</sub> casa está em reforma ...  
 c. A casa **dela** (= da Maria) está em reforma.  
 d. A **sua** casa (= casa da Maria) está em reforma.
- (9) a. A casa [<sub>matéria</sub> de madeira] está em reforma.  
 b. \*A madeira<sub>i</sub>, **cuja**<sub>i</sub> casa está em reforma ...  
 c. \*A casa **dela** (= de madeira) está em reforma.  
 d. \*A **sua** casa (= casa de madeira) está em reforma.
- (10) a. O livro [de sintaxe] está na estante.  
 b. \*A sintaxe<sub>i</sub>, **cujo**<sub>i</sub> livro está na estante ...  
 c. \*O livro **dela** (= de sintaxe) está na estante.  
 d. \*O **seu** livro (= livro de sintaxe) está na estante.
- (11) a. O amigo [<sub>origem/procedência</sub> de São Paulo] telefonou pra Maria.  
 b. \*São Paulo<sub>i</sub>, **cujo**<sub>i</sub> amigo telefonou pra Maria ...  
 c. \*O amigo **dela/dela** (= de São Paulo) telefonou pra Maria.  
 d. \*O **seu** amigo (= amigo de São Paulo) telefonou pra Maria.

<sup>3</sup> As construções genitivas, dessa forma, englobam as construções de posse alienável (i), posse inalienável (ii), construções com nomes inerentemente relacionais (parentescos, etc.) (iii) e as de parte-todo (iv).

(i) a. O carro do João > o **seu** carro > João, **cujo** carro ... > o carro **dela**

b. A caneca da Maria > a **sua** caneca > Maria, **cuja** caneca ... > a caneca **dela**

(ii) a. O nariz do João > o **seu** nariz > João, **cujo** nariz ... > o nariz **dela**

b. O braço da Maria > o **seu** braço > Maria, **cujo** braço ... > o braço **dela**

(iii) a. O pai do João > o **seu** pai > João, **cujo** pai ... > o pai **dela**

b. O amigo da Maria > o **seu** amigo > Maria, **cujo** amigo ... > o amigo **dela**

(iv) a. As pernas da cadeira > as **suas** pernas > a cadeira **cuja** pernas ... > as pernas **dela**

b. A maçaneta da porta > a **sua** maçaneta > a porta **cuja** maçaneta ... > a maçaneta **dela**

Diferentemente das construções genitivas, os sintagmas-de com interpretação de **origem**, **assunto**, **matéria**, tradicionalmente classificados como adjuntos adnominais, não apresentam as propriedades em (5), exceto a sua introdução pela preposição **de**. Os dois tipos de sintagmas-de, no entanto, estabelecem uma relação com o constituinte nominal que o antecede, modificando-o.

Contrariamente, as construções em (12) apresentam sintagmas-de que não modificam o constituinte nominal que os antecede. Pelo contrário, é o constituinte que antecede o sintagma-de que modifica este último:

- (12) a. O idiota do/de João  
b. O safado do/de João


Construções como as apresentadas em (12), apesar de se apresentarem na forma **N de N**, não permitem a verificação das propriedades apresentadas em (5), como mostra (13):

- (13) a. \*O João cujo safado beijou a Maria ...  
b. \*O seu safado (= o safado do João) ...  
c. \*O safado dele ...

Os exemplos em (13) são agramaticais para uma leitura equivalente à sugerida em (12b), equivalente a de “João é um safado”. Construções como as apresentadas em (12), portanto, não apresentam as propriedades que caracterizam uma construção genitiva. Ademais, em relação a construções com típicos adjuntos adnominais, também são distintas: como disse anteriormente, o adjunto adnominal em forma de sintagma-de, no PB, é realizado à direita do elemento modificado. No caso da construção em (12) o elemento modificado se realiza como o próprio sintagma-de, sendo o constituinte à esquerda o elemento predador.

Construções genitivas, adjuntos adnominais em forma de sintagmas-de e construções como as apresentadas em (12), construções com inversão de predicado, apresentam a forma **N de N**, mas se comportam de maneira distinta. Considerando os contextos em que essas construções são selecionadas por um núcleo lexical, a construção com inversão de predicado apresenta mais uma distinção, como pode ser observado comparando os dados em (14) e (15):

- (14) a. O João rasgou [N<sub>1</sub> dois livros] do [N<sub>2</sub> Chomsky]
- 

- b. Maria quebrou [N<sub>1</sub> uma estante] de [N<sub>2</sub> madeira]
- 



- (15) a. A Maria beijou [N<sub>1</sub> o idiota] do [N<sub>2</sub> João]
- b. A Maria assistiu a uma [N<sub>1</sub> droga] de [N<sub>2</sub> filme].

A leitura dos dados em (14) sugere que no caso de uma construção nominal com um constituinte genitivo (14a) e com um adjunto adnominal (14b), é o nome em N<sub>1</sub> que funciona como o núcleo do sintagma. Em (14a) livros foram rasgados e em (14b) uma estante foi quebrada. Já a leitura dos exemplos em (15), que apresentam as estruturas com inversão de predicado, sugere que nesses casos o verbo atua sobre o nome realizado por N<sub>2</sub>, isto é, o nome à direita da preposição.

Outra propriedade que permite uma diferenciação entre as estruturas N de N é a possibilidade de extração de N<sub>2</sub>, na forma de construção interrogativa, como mostram os dados a seguir:

- (16) a. O João rasgou [N<sub>1</sub> o livro] do [N<sub>2</sub> Chomsky].
- b. **De que autor** o João rasgou [N<sub>1</sub> o livro] **de** [N<sub>2</sub> ~~que autor~~] ?
- (17) a. A Maria beijou [o safado] do [João].
- b. \***De quem** que a Maria beijou o safado **de quem**?
- (18) a. A Maria quebrou uma estante de madeira.
- b. \*De que (que) a Maria quebrou uma estante **de madeira**?

Os dados acima mostram que a extração de N<sub>2</sub> para a periferia da sentença é possível apenas quando N<sub>2</sub> é uma construção genitiva (16). Como irei discutir na próxima seção, essa possibilidade está relacionada a questões estruturais. Isto é, para construções genitivas, o arranjo sintático se dá de tal forma que a extração de N<sub>2</sub> não encontra restrições estruturais. Já para construções com inversão de predicado (17), o elemento na posição N<sub>2</sub> encontra barreiras sintáticas que impedem seu movimento<sup>4</sup>.

Voltando aos dados apresentados nos exemplos em (2) e (3), foco da minha discussão, e retomados em (19), é possível observar que entram em jogo dois tipos de construção: a genitiva e a com inversão de predicado:

<sup>4</sup> Não irei explorar as restrições que impedem a extração de adjuntos adnominais no PB, como a apresentada em (18), uma vez que demandaria desviar da discussão sobre a construção em evidência, que é a de inversão de predicado. Para um estudo sobre as restrições de extração de adjuntos adnominais, sugiro a leitura que apresento em Sedrins (2009, 2013).

- (19) a. A Maria beijou o cachorro do João.  
b. A Maria beijou o cachorro de João.

(19b) não é uma construção ambígua e a leitura disponível é a de que João é dono do cachorro. É uma construção genitiva, como os exemplos em (20) permitem observar, através da verificação das propriedades apresentadas em (5):

- (20) a. A Maria beijou o cachorro dele (=do João).  
b. A Maria beijou o cachorro cujo dono era João.  
c. A Maria beijou o **seu** (=do João) cachorro<sup>5</sup>.

(19a) é uma construção ambígua. Estamos entre uma leitura em que João é o dono do cachorro (que corresponde a uma construção genitiva) e uma leitura em que João é “safado”. Observe-se que quando extraímos N<sub>2</sub> para o início da sentença, do exemplo (19a), a única leitura disponível é a de posse:

- (21) a. **De quem** que a Maria beijou o cachorro?

Além disso, a leitura predicativa (a de que João é um cachorro) está apenas disponível quando o artigo definido é realizado diante do nome próprio João, como mostra o contraste entre (19a) e (19b).

A partir do exposto nesta seção, as questões que os dados do PB apresentados levantam e que buscarei responder nas próximas seções são: (a) qual a(s) estrutura(s) sintática(s) subjacente(s) a cada leitura da construção apresentada em (19a); (b) por que a presença do artigo, nesse exemplo, é indispensável para se ter a leitura “João é um safado”?

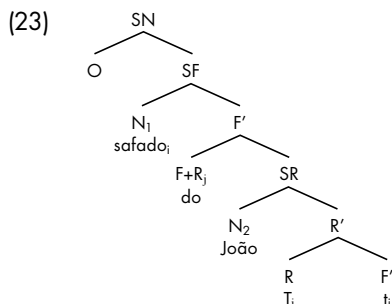
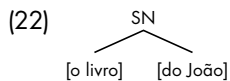
### 3. AS CONSTRUÇÕES COM INVERSÃO DE PREDICADO

Apesar de apresentarem superficialmente uma mesma estrutura, isto é, a forma N de N, construções genitivas e construções com inversão de predicado apresentam estruturas sintáticas distintas. Essa distinção estrutural reflete as propriedades que esbocei na seção anterior, entre elas, a possibilidade de extração para a construção genitiva e a não possibilidade para a construção com inversão de predicado.

Em (22) e (23) apresento, respectivamente, a estrutura sintática de uma construção genitiva e a uma construção com inversão de predicado:

---

<sup>5</sup> É importante considerar que a forma **seu**, no PB atual, relaciona-se à 2ª pessoa. Assim, em contextos como o de (20c) a leitura de 2ª pessoa parece ser a mais viável. Se o leitor não concorda com a possibilidade de **seu** em (20c) poder ser referência à João, 3ª pessoa, note-se que as outras propriedades de construção genitiva são verificadas (substituição por **cujo** e substituição por um pronome de 3ª pessoa do tipo ele).



A estrutura para a construção genitiva em (22) é apresentada em Avelar (2006) para o PB e assumida aqui neste trabalho. Como pode ser depreendido de (22), a construção genitiva é concatenada ao nome com o qual se relaciona, estando em uma posição proeminente no sintagma nominal, não havendo nenhuma projeção, além de SN, que sirva como barreira para a sua extração.

A construção apresentada em (23), por outro lado, apresenta uma relação de predicação bem distinta. Essa estrutura é proposta em Dikken (1998, 2006) e, uma vez assumida para as construções com inversão de predicado no PB, é possível acomodar as propriedades desse tipo de construção e responder satisfatoriamente às duas questões que apresentei no final da seção anterior.

A estrutura em (23) envolve dois núcleos funcionais, R, um núcleo responsável por garantir a relação de predicação entre os dois termos envolvidos ( $N_1$  e  $N_2$ ), e F, um núcleo que funciona como um mecanismo da gramática para garantir a inversão do predicado. No domínio nominal, a realização de uma preposição funcional, como *de*, corresponderia à própria realização do núcleo funcional F.

Observando a estrutura em (23), verifica-se que  $N_2$ , o sujeito da construção, está em uma posição mais interna no sintagma, em relação a  $N_1$ . Numa estrutura como essa, a extração de  $N_2$  para fora do domínio nominal teria de cruzar mais projeções, o que violaria questões de minimalidade. Sobre “questões de minimalidade”, refiro-me a restrições verificadas nas línguas naturais para movimentos longos de constituintes, que cruzariam mais de duas projeções máximas. Esse movimento longo tende a ser evitado, com vistas a garantir a formação de sentenças gramaticais nas línguas. Na teoria gerativa, diversos modelos sobre restrições de movimento de constituinte têm postulado princípios que bloqueiam o movimento longo, entre eles, o modelo de **barreiras** apresentado em Chomsky (1986) e o de **localidade**, apresentado em Manzini (1994).

Considerando, então, a estrutura em (23) para as construções com inversão de predicado no PB, num exemplo como *A Maria beijou o safado do João*, a impossibilidade de extração do constituinte *do João*, (\**De quem a Maria beijou*

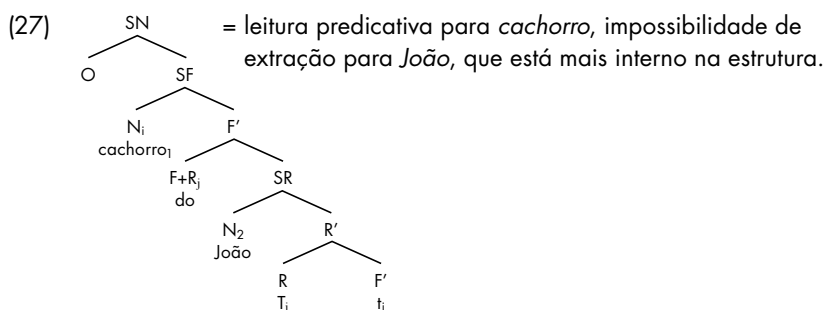
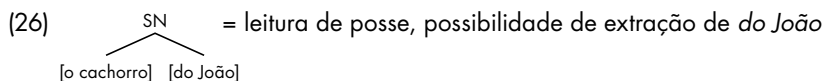
o safado?) poderia ser entendida como uma restrição da gramática que bloqueia movimentos longos que cruzam mais de uma projeção máxima.

Dikken (1998) observa a impossibilidade de extração do sujeito em construções com inversão de predicado, no domínio da sentença, o que se configura como uma das propriedades desse tipo de construção. A restrição de extração, segundo o autor, deve-se a questões de **economia** para a derivação das estruturas sintáticas. O sujeito invertido nas construções com inversão de predicado não seria movido, diferentemente do que ocorre com sujeitos regulares, para fins de checagem de traços de Caso. Esses sujeitos invertidos checariam seus traços de Caso via cadeia. Essa cadeia ligaria o vestígio do predicado alçado e o próprio predicado, que checaria com o núcleo funcional superior, responsável pela checagem de traços de Caso, os traços do sujeito. A economia se verifica uma vez que seria desnecessário o movimento do sujeito para fins gramaticais.

Assim, a teoria apresentada em Dikken (1998) permite explicar a impossibilidade de extração do “sujeito” da construção com inversão de predicado no PB. Uma vez que o sujeito invertido não é alçado para fins de checagem de Caso, fica inacessível (mais interno na estrutura) para operações como extração, por exemplo.

Outro ponto relevante na proposta de Dikken (1998, 2006) diz respeito à realização obrigatória de um elemento funcional nos casos de construções com inversão de predicado. No nível da sentença, o verbo cópula seria a realização desse núcleo e, no nível nominal, preposições funcionais como *of*, no inglês, e *de*, no PB, seriam a realização desse núcleo.

Com base no que foi dito até aqui, é possível relacionar cada uma das leituras de (2) às duas diferentes estruturas, conforme apresentado em (24) e (25):



Uma vez apresentadas as duas diferentes estruturas sintáticas relacionadas às leituras para a construção em (2), passemos à segunda questão que levantei na se-

ção anterior, a da obrigatoriedade do artigo antes do nome próprio para a leitura em que João é um **safado**, isto é, para a construção do tipo apresentado em (25).

#### 4. O ARTIGO NAS CONSTRUÇÕES COM INVERSÃO DE PREDICADO

Para responder a segunda questão, começo pela observação apresentada em Foltran, Nóbrega e Oushiro (2016), doravante FNO<sup>6</sup>. Os autores, observando o fenômeno da duplicação de determinantes em SNs no PB, observam que “é imprescindível que haja uma simetria entre o que está linearmente à esquerda e à direita do segmento **de**”. Em outras palavras, o mesmo determinante realizado com N<sub>1</sub> deve ser realizado com N<sub>2</sub>. Os exemplos dos autores são retomados abaixo:

- (26) a. artigos indefinidos: [uma puta] de [uma festa]  
b. artigos definidos: [a vaca] de [a minha prima]  
c. nomes nus: [merda] de [aula]  
d. demonstrativos: [esse burro] de [esse deputado]  
e. [aquele merda] de [aquele motorista]
- (FNO, 2016, exemplos 10a-10e)**

FNO observam ainda que a quebra da simetria observada em (26) poderia “gerar efeitos colaterais”, ou causando uma mudança de leitura do SN, ou tornando a construção agramatical:

- (27)<sup>7</sup> a. alguma puta de uma festa (!)  
b. {?}aquela puta de uma festa  
c. {?}uma outra puta de uma festa  
d. \*a puta de uma festa  
e. alguma vaca da minha prima (!)  
f. aquela vaca da minha prima (= idêntico)  
g. uma outra vaca da minha prima (!)  
h. uma vaca da minha prima (!)
- (FNO, 2016, exemplos 11a-11h)**

Observando os contextos de construções com múltiplos determinantes, envolvendo um nome próprio como o termo modificado, observamos as mesmas características observadas pelos autores, isto é, nos contextos definidos, a simetria na natureza dos termos em SN<sub>1</sub> e SN<sub>2</sub> deve ser observada, sob pena de não termos mais a leitura predicativa:

<sup>6</sup> A partir deste ponto, até o final desta seção, faço uso da discussão que apresentei em Sedrins (2017).

<sup>7</sup> As observações entre parênteses também são de FNO (2016).

- (28) a. [o cachorro] de [o João] – duas leituras disponíveis  
b. [o cachorro] de [João] – uma leitura disponível

A leitura predicativa é assegurada: (a) nos contextos com múltiplos artigos indefinidos, em que o nome se comporta como um nome comum, e há simetria entre os artigos realizados (29); (b) em contextos definidos com múltiplos determinantes, com simetria entre o tipo de determinante que ocorre no SN (30); (c) em contextos definidos, em que é possível haver assimetria entre determinantes definidos (31):

(29) a. Um sacana de um João esteve aqui e levou tudo.

(30) a. O sacana do João esteve aqui e levou tudo.

b. Aquele sacana daquele João esteve aqui e levou tudo.

(31) a. Aquele sacana do João esteve aqui e levou tudo.

b. O sacana daquele João esteve aqui e levou tudo.

Nas construções predicativas, introduzidas por artigo indefinido, em que  $N_2$  é um nome próprio, caso não haja simetria entre os dois termos do SD, temos como resultado uma construção agramatical, como mostra (32):

(32) a. Um sacana de um João

b. \*Um sacana do João

c. \*Um sacana de João

Em contextos como os de (32), dessa forma, a obrigatoriedade de realização de um artigo indefinido diante do nome próprio se deve a uma necessidade de se garantir a simetria entre os termos que compõem o SN, conforme observado por FNO e não necessariamente por algum requerimento do nome próprio nesse tipo de construção. O que reforça isso é o fato de que nomes comuns apresentam as mesmas restrições de simetria, quando realizados em construções como a de (29).

(31) mostra que em contextos definidos podemos ter uma assimetria entre os determinantes que encabeçam  $N_1$  e  $N_2$ :  $N_1$  pode ser encabeçado por um pronome demonstrativo e  $N_2$  por um artigo definido (31a), como também o inverso pode ocorrer (31b). FNO observaram isso para o exemplo em (27f), que retomamos dos autores. Se considerarmos a proposta de Raposo (1973 e 1998), de que existe apenas uma única forma *o*, no português, usada ora como determinante, ora como demonstrativo, a simetria, na verdade, é garantida nos exemplos apresentados em (31).

Outro fato curioso diz respeito às diferentes leituras que temos para as duas construções abaixo:

- (33) a. O João idiota chegou.  
b. O idiota do João chegou.

É possível utilizar a construção (33a) num contexto em que haja mais de um João, e aquele que é considerado idiota tenha chegado. No mesmo contexto, (33b) seria dificilmente produzida, no intuito de contrastar um João idiota a outro João. Isso nos mostra que, em construção com inversão de predicado, apesar de modificado, o nome próprio continua referindo a um único indivíduo no discurso, e a construção exige a realização de um determinante.

A questão primeira que nos colocamos é: por que em **O cachorro de João** não podemos ter a leitura predicativa? A resposta parece ser a de que para garantir a leitura predicativa em construções com inversão de predicado, há de se observar uma simetria entre os termos  $N_1$  e  $N_2$ . Isso nos leva a formular a questão de outra maneira: por que essa simetria tem que ser observada para garantir a leitura predicativa? Ainda: por que na leitura possuidor-possuído, ou seja, aquela proveniente de uma construção genitiva, o artigo diante do nome próprio, na posição  $N_2$ , não é obrigatório?

Recorrendo à proposta apresentada em Longobardi (1994), nomes próprios, quando utilizados como tais, ou seja, referindo a uma entidade intrinsecamente concebida como única no domínio do discurso, sofrem movimento da sua posição N para a posição D, ou uma realização fonética de D é licenciada apenas se expressa um conteúdo semântico ou traços gramaticais, ou como um último recurso.

Como no exemplo em (33b), uma construção com inversão de predicado, temos a realização obrigatória do artigo definido diante do nome próprio, e o nome próprio continua referindo a uma entidade única no domínio do discurso, podemos pensar que a inserção do artigo se deva a um último recurso para satisfação de requerimentos gramaticais. Esse mesmo requerimento pode não se dar em construções genitivas, em que o nome próprio aparece na posição  $N_2$ .

Poderíamos assumir que numa construção genitiva temos, na verdade, dois SNs e cada um irá licenciar foneticamente (ou não) seu determinante. Por outro lado, em construções com inversão de predicado, temos um único SN, em que o núcleo D é licenciado fora do domínio em que são concatenados  $N_1$  e  $N_2$ , como sugere Dikken (2006).

Uma vez admitindo diferentes estruturas para construção genitiva e construção com inversão de predicado, poderíamos explicar os contrastes de realização do artigo definido da seguinte forma: (i) para o caso da construção genitiva, com a leitura de possuído-possuidor, João pode tanto ser alçado para D, ainda internamente a  $N_2$ , ocorrendo, então, sem artigo [ $N_1$  [o [cachorro] de [ $N_2$  [D João<sub>i</sub> [ $N_i$  ]]]], ou, em último caso, ocorrendo com artigo, que preenche a posição D: [ $N_1$  o [cachorro] de [ $N_2$  [D o [ $N$  João ]]]].

Para a construção com inversão de predicado, a proposta esboçada em Dikken (2006) é que  $N_1$  e  $N_2$  são estruturas menores que um SD, basicamente são estruturas NumP, e o determinante que aparece entre a preposição e  $N_2$  é um determinante espúrio. Na análise do autor, esse determinante que ocorre diante de  $N_2$  não forma com este um constituinte, sendo, na verdade, a própria realização do núcleo do RELATOR, categoria responsável por estabelecer a relação entre o predicado e o sujeito da **small clause**. Nesse sentido, a obrigatoriedade da realização do artigo diante de  $N_2$ , quando este é nucleado por um nome próprio, numa construção com inversão de predicado, não é um requerimento do nome próprio em si, mas da categoria que estabelece as relações de predicação entre  $N_1$  e  $N_2$ .

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentei uma discussão acerca da sintaxe das construções nominais no PB, focalizando as construções nominais com inversão de predicado, quando apresentam como “sujeito” um nome próprio. Busquei caracterizar esse tipo de construção a partir da comparação com outros dois tipos, as construções genitivas e as construções com típicos adjuntos adnominais, por serem realizadas superficialmente da mesma maneira, na forma **N de N**.

A discussão aqui apresentada buscou relacionar fenômenos como o da extração de elementos internos ao SN a questões relacionadas à sua configuração sintática e a restrições sobre movimento observadas nas línguas naturais. Também busquei relacionar a presença do artigo definido diante de nome próprio a requerimentos gramaticais no português, nas construções com inversão de predicado. O estudo aqui apresentado, dessa forma, pretendeu contribuir para uma melhor compreensão da arquitetura do SN do português e apontar caminhos novos de investigação, sobretudo acerca do artigo definido nessa língua. Se nas construções com inversão de predicado o artigo realizado diante de  $N_2$  é, na verdade, a realização de um núcleo funcional com natureza espúria, faz-se necessário investigar mais de perto a natureza desse item que parece manifestar mais facetas além daquela de núcleo determinante.

## 6. REFERÊNCIAS

- AVELAR, J. O. de. *Adjuntos adnominais preposicionados no português brasileiro*. Campinas, 2006. Tese de doutorado, UNICAMP.
- CALLOU, D.; SILVA, G. M. O. e. O uso do artigo definido em contextos específicos. In: HORA, D. da (Org.). *Diversidade Linguística no Brasil*. João Pessoa: Ideia, 1997.
- CASTRO, A. *On possessives in Portuguese*. Tese de Doutorado, Universidade Nova de
- CHOMSKY, N. *Barriers*. MIT Press: Cambridge, 1986.
- DIKKEN, M. Predicate inversion in DP. In: ALEXIADOU, A.; WILDER, C. (orgs.). *Possessors, predicates and movement in the determiner phrase*. Linguistik Aktuell: Amsterdam, 1998. pp. 177-214.



- DIKKEN, M. *Relators and Linkers: the syntax of predication, predicate inversion and copulas*. MIT Press: Cambridge, 2006.
- FOLTRAN, M. J. G. D.; NÓBREGA, V. A. ; OUSHIRO, L. Múltiplos determinantes em sintagmas nominais definidos e indefinidos do português brasileiro. In: PILATI, E. N. S. (org.). *Temas em Teoria Gerativa: Homenagem a Lucia Lobato*. Curitiba: Blanche, 2016: 171-184.
- LONGOBARDI, G. Reference and proper names: a theory of movement in syntax and LF. *Linguistic Inquiry*, Cambridge, v.25:609-665, 1994.
- MANZINI, M. R. Locality, minimalism and parasitic gaps. *Linguistic Inquiry*. n. 25, 481-508. 1994.
- MÜLLER, A. L. P. *A gramática das formas possessivas no português do Brasil*. Tese de doutorado, UNICAMP, 1997.
- PEREIRA, D. K. F. *A realização do artigo definido no português falado na região do sertão do Pajeú – PE*. 206 folhas. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2017.
- RAPOSO, E. P. Sobre a forma o em português. *Boletim de filologia* XXII: p. 361-415, 1973.
- RAPOSO, E. P. Some observations on the pronominal system of Portuguese. *Catalan working papers in linguistics*, Barcelona, v. 6: 59-93, 1998.
- SEDRINS, A. P. Nomes próprios e artigos definidos no português brasileiro. *REVISTA LETRAS*, v. 96: 239-254, 2017.
- SEDRINS, A. P. *Restrições de extração de argumentos e adjuntos de nome no Português Brasileiro*. 216 fls. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.
- SEDRINS, A. P. Sobre a sintaxe dos adjuntos adnominais no português brasileiro. In: MOURA, D.; SIBALDO, M. A. (orgs.). *Estudos e pesquisas em teoria da gramática*. Maceió: Edufal, 2013. pp.179-205.

# MORFOLOGIA VERBAL E MARCAÇÃO DE CASO DA LÍNGUA PUYANÁWA (PANO)

Aldir Santos de Paula  
Universidade Federal de Alagoas

## 1. INTRODUÇÃO

O estudo das línguas indígenas no Brasil coloca-se como uma prioridade, não só pela carência de estudos na área como também pelas contribuições para o estudo da linguagem humana, em geral, e das línguas indígenas, em particular. A família etnolinguística Pano, que, no Brasil, se distribui entre os estados do Amazonas, Rondônia e Acre, estando representada, neste último, por dez línguas, entre as quais a Puyanáwa, tema deste artigo.

Este artigo destaca alguns aspectos da morfologia e do sistema de marcação de caso da língua Puyanáwa, falada no município de Mâncio Lima – AC, que possui uma ordem básica do tipo SV/AOV e objetiva discutir a realização verbal na língua, buscando estabelecer a relação dos morfemas afixados no verbo com a questão da transitividade em orações simples.

O artigo possui quatro seções. A primeira delas destaca algumas informações etnográficas sobre o povo Puyanáwa e nas seções seguintes discute a morfo-

logia dos nomes, pronomes e verbos (seção 3), o conceito de ergatividade (seção 4) e as realizações do processo de ergatividade na língua (seção 5).

## 2. OS PUYANÁWA E SUA LÍNGUA

Os Puyanáwa (puya = sapo + náwa = povo, gente), se autodenominam de undikuin (gente verdadeira) e habitam atualmente em duas aldeias: Barão e Ipiranga, em uma Terra Indígena localizada no município de Mâncio Lima – AC, às margens do rio Moa. Adotamos neste trabalho a grafia Puyanáwa, como é corrente na ortografia da língua, entretanto, outras grafias são utilizadas na literatura, entre as quais destacamos Poyanawa, Poianaua, Poianawa e Poyanaua.

Conforme a tradição oral, confirmada através dos dados levantados, o povo vivia as margens do rio Juruá, mas, após a chegada dos primeiros exploradores, por volta de 1857, migrou para uma região situada entre o Paraná dos Mouras e o rio Moa (CASTELO BRANCO, 1950: 28). Em 1913, foram “pacificados” por um seringalista, após doze anos de tentativas, sendo auxiliado por Antônio Bastos, que, se fazendo passar por índio, foi aceito na aldeia.

Esta data, portanto, marca o início do deslocamento linguístico experimentado pela língua, que se encontra completamente deslocada em relação à língua portuguesa, bem como a consequente expropriação sociocultural e econômica e o declínio de praticamente todos os ritos e festas. Por isso, diferentes tipos de artefatos da cultura material do povo deixaram paulatinamente de ser produzidos e houve uma completa reorganização social derivada deste contato.

O material bibliográfico disponível sobre o povo é bastante escasso e esparso. As primeiras referências sobre os Puyanáwa são do início do século XX e vêm de relatos de viajantes ou missionários. Desta época, o trabalho de maior abrangência é do médico da Comissão de Limites do Brasil com o Peru, João Braulino de Carvalho, que manteve contato com o povo entre os anos 1920 e 1927 e registrou importantes fatos culturais e uma lista de palavras na língua (CARVALHO, 1931). Dentre os vários registros feitos pelo médico, destacamos a tatuagem, a perfuração da orelha e do septo nasal, feitas em meninos e meninas entre os oito e dez anos.

Em 1992, De Paula descreve a fonologia e a morfologia da língua. Como consequência deste trabalho, uma ortografia para a língua foi discutida e está em uso nas escolas das aldeias. Tais convenções serão utilizadas neste trabalho.

A língua Puyanáwa apresenta catorze fonemas consonantais e cinco vocálicos orais e possui acentuação predizível na última sílaba.

A língua pertence à família linguística Pano (Rodrigues, 1986: 81), localizada no subgrupo Poyanawa, como parte do conjunto de línguas do Pano Central

(Fleck, 2013: 11) e pode ser caracterizada como aglutinante, tendo em vista grande parte das palavras é formada por mais de um morfema, facilmente reconhecíveis.

A língua possui uma ordem de constituintes formada por AOV/SV<sup>1</sup>, embora possa ocorrer variações motivadas por aspectos pragmáticos. Desta forma, A é o agente da ação verbal, O é o paciente e V refere-se ao verbo. Consideramos tal ordem como básica tendo em vista a sua alta frequência de ocorrência em relação às demais e a possibilidade do reconhecimento dos constituintes frasais, através da ordenação dos elementos sintáticos e das marcas morfossintáticas indicadoras das funções que as palavras ocupam na frase, o que caracteriza a língua como sendo de verbo final.

O sistema de marcação de caso da língua é do tipo ergativo-absolutivo, tendo em vista que nomes e pronomes que funcionam como A são marcados pelo caso ergativo, enquanto S e O são marcados pelo caso absolutivo. O caso ergativo formaliza-se através de um morfema sufixal {-n} ou um de seus alomorfes, enquanto o caso absolutivo não possui uma marca foneticamente realizada.

### 3. MORFOLOGIA DOS NOMES, PRONOMES E VERBOS

A língua Puyanáwa possui as seguintes classes de palavras: nome, pronome, verbo, advérbio, adjetivo e numeral. Fundamentado em Schachter (1996: 04), estas podem ser classificadas em classes abertas e fechadas. As classes de nomes, verbos, adjetivos e advérbios podem ser definidas como um conjunto formado por elementos em número indefinido e ilimitado, podendo ter o seu inventário ampliado; enquanto as classes fechadas, os pronomes e numeral, são definidas como um conjunto formado por um número fixo ou limitado de palavras, que são essencialmente as mesmas para todos os falantes da língua. As classes de palavras serão definidas tomando por base critérios morfológicos e sintáticos e para o escopo deste trabalho apresentaremos apenas os nomes, pronomes e verbos.

O nome identifica-se morfológicamente pela propriedade de receber marcas casuais, que delimitarão o caso ergativo e o caso absolutivo e, sintaticamente, por sua ocorrência como núcleo de Sintagma Nominal (SN), esteja este ocupando uma posição de Sujeito/Agente ou de Objeto.

Os pronomes podem ocorrer como formas livres ou presas. As formas livres, sintaticamente, estão associadas ao caso absolutivo, ocupando a posição de S ou de objeto. As formas presas relacionam-se ao caso ergativo e ocupam a posição argumental de Agente.

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, as seguintes abreviaturas serão utilizadas: A = Sujeito de verbo transitivo; Abs = Absolutivo; Af= Afirmativo; AnF = Ação não-Finalizada; Enf= Ênfase; Erg = Ergativo; Int = Interrogação; Neg = Negação; O= Objeto; NPass = Não passado; PasI = Passado remoto; PasII = Passado recente conhecido; Pres = Presente; S = Sujeito de verbo transitivo.

Os verbos jogam um papel importante na morfossintaxe da língua e o conceito de transitividade é importante em sua caracterização. Tradicionalmente, a transitividade envolve sentenças em que os eventos descritos envolvem a transferência de energia de um sujeito a um objeto (Hopper & Thompson, 1980: 251), de forma que uma construção transitiva prototípica envolve dois participantes em um evento, enquanto uma construção intransitiva envolve apenas um participante.

O verbo pode ser definido, morfológicamente, como uma classe lexical a que estão associadas categorias como tempo, aspecto e/ou modo, que se realizam através de sufixos. Estes marcadores têm posição fixa na palavra verbal e podem ocorrer simultaneamente ou não (de Paula, 1992). Sintaticamente, o verbo opera como núcleo do predicado.

As categorias tempo, aspecto e modo podem ser assim definidas: a categoria de tempo localiza o evento na linha temporal, e este tem por referência o momento da enunciação. Embora a linha temporal possa ser considerada abstrata, pois o falante cria divisões temporais em relação a si mesmo, podemos estabelecer o presente como tempo neutro ou zero e a partir dele traçar divisões no eixo temporal como passado e futuro, que por sua vez admitem especificações como recente (próximo), distante (conhecido ou não) e remoto. A categoria aspecto caracteriza a estrutura temporal interna do evento, enquanto o modo descreve a existência do evento em termos de possibilidade, necessidade ou desirabilidade (vontade) (Chung & Timberlake, 1995: 201).

## 4. A ERGATIVIDADE

A marcação de caso pode ser entendida como os vários mecanismos utilizados por uma língua para codificar as funções gramaticais sintático-semânticas dos nominais de uma sentença com o verbo e pode se expressar através de mecanismos linguísticos. Para Givón (1984: 136), os diferentes sistemas de marcação constituem soluções tipológicas ao mesmo nexos funcional entre o papel semântico e a função pragmática dos argumentos de uma oração. Uma variedade de fenômenos linguísticos pode estar associada com a marcação de caso e, portanto, estreitamente ligados às relações gramaticais, semânticas ou pragmáticas.

De acordo com Dixon (1994: 6), todas as línguas distinguem a sentença intransitiva das transitiva. A primeira envolve um verbo e um sintagma nominal, enquanto a segunda envolve um verbo e dois ou mais sintagmas nominais. Cada língua, portanto, funciona em termos de três primitivas relações sintático — semânticas: A, S, P (Comrie, 1978) ou A, S, O, de acordo com Dixon (1994). S corresponde ao argumento monovalente de um verbo intransitivo, enquanto A e O se referem, nas cláusulas transitivas, ao argumento agenciador da ação e O, ao argumento afetado ou paciente.

Existem dois sistemas básicos de marcação de caso: o nominativo-acusativo e o ergativo-absolutivo. Um sistema de marcação de caso do tipo nominativo-acusativo trata A e S da mesma forma e O de forma distinta. Um sistema ergativo-absolutivo identifica S e O com a mesma marca morfológica, ao passo que A é marcado diferentemente. A partir dessas relações podemos dizer que as línguas nominativo/acusativas expressam A e S no caso nominativo, enquanto que as línguas ergativo-absolutivas expressam A no caso ergativo. Geralmente, a função S não é morfológicamente marcada, tendo em vista que, ocorrendo como único argumento externo de um verbo intransitivo, não concorre com outros constituintes. Em um sistema ergativo-absolutivo, entretanto, em que a necessidade de estabelecer distinções entre os argumentos verbais, torna-se necessário a marcação morfológica de A ao mesmo tempo em que O é o termo não marcado.

O termo ergativo é usado para descrever o padrão gramatical em que o sujeito de um verbo intransitivo é tratado da mesma forma que o objeto do verbo transitivo. A ergatividade, no entanto, não apresenta uma maneira exclusiva de realização, podendo manifestar-se por meio dos sistemas referenciais de pessoa, na ordem dos constituintes da frase, na concordância verbal, através de incorporações, e, principalmente, a partir das marcas de flexão de caso.

Segundo Dixon (1994: 6), todas as línguas distinguem as sentenças intransitivas das transitivas. A primeira envolve um verbo e um sintagma nominal, enquanto a segunda envolve um verbo e dois ou mais sintagmas nominais. Cada língua, portanto, funciona em termos de três primitivas relações sintático-semânticas:

S — Sujeito de verbo intransitivo

A — Sujeito de verbo transitivo

O — Objeto de verbo transitivo

A partir dessas relações pode-se dizer as línguas nominativo/ acusativas expressam A e S no caso nominativo, enquanto as línguas ergativas-absolutivas expressam A no caso ergativo. O sistema ergativo-absolutivo identifica S e O com a mesma marca morfológica, ao passo que A é marcado diferentemente.

O sistema ergativo-absolutivo, nos estudos tipológicos, é visto como complementar ao sistema nominativo-acusativo. Isto se deve ao fato de que com o passar do tempo, estes sistemas vão alterando gradativamente a marcação de caso, o que faz com que S e A recebam o mesmo tratamento, sendo marcado pelo caso nominativo, ao passo que O, em oposição a S e A, é marcado como acusativo. Os dois sistemas podem estar presentes em uma mesma língua resultando em vários tipos de cisões ('Split') no sistema de marcação de caso. Tais cisões são condicionadas pela natureza semântica de um ou de vários componentes obrigatórios da oração: verbos, nomes, aspecto / tempo / modo ou ainda pela distinção entre orações principais e subordinadas (DIXON, 1994: 2).

## 5. MARCAÇÃO DE CASO EM PUYANÁWA

Como já apresentado, a marcação de caso em Puyanáwa é do tipo ergativo-absolutivo. Estas realizações podem ser observadas nos exemplos seguintes:

### Orações intransitivas

01. ni-∅            ku-y  
S                V  
árvore-Abs    queimar-AnF  
'a árvore está queimando'

02. vake-∅        risidu        pake-xinda  
S                V  
menino-Abs    rede        cair-Pasl  
'o menino caiu da rede'

### Orações Transitivas

03. bahu-n        huntuku-∅    vutxi-ma  
A                O                V  
rapaz-ERG    moça-ABS    gostar-Neg  
'o rapaz não gosta da moça'

04. ana-n        atsa-∅        be-a  
A                O                V  
ele-ERG      mandioca-ABS    pegar-Pres  
'ele pega a mandioca'

A marcação de caso ergativo na língua se apresenta de duas maneiras: a primeira através da nasalização da última vogal do SN que desempenha a função de A e a segunda, pela sufixação de morfema monossilábico {-nan}, que tem sua realização condicionada pelas características do SN a que se agregará e é considerado uma realização alomórfica da ergatividade.

O primeiro tipo realiza-se com SN que possuem duas sílabas. Desta forma, o SN que desempenha a função de A, e é dissilábico, terá a última vogal do SN nasalizada, como nos exemplos:

05. ewa-n        vake-∅        kanda-∅  
mãe-Erg        menino-Abs    chamar-N-Pass  
'a mãe chama o menino'

06. bahu-n        hutuku-∅        vutxi-∅-ma  
rapaz-Erg      moça-Abs        gostar-NPas-Neg  
'o rapaz não gosta da moça'

O acréscimo do sufixo **nan** ocorre nas palavras trissilábicas, ocasionando o deslocamento da sílaba tônica para o sufixo incorporado. Embora sem dados na língua, hipotetizamos que este sufixo ocorrerá quando o SN tiver um número ímpar de sílabas.

07. utxiti-nan          iravu-∅          dasa-∅  
cachorro-Erg      homem-Abs      morder-NPass  
'o cachorro morde o homem'
08. tankara-nan      tu-∅              rewa-∅  
galinha-Erg      ovo-Abs          botar-NPass  
'a galinha bota ovo'

Os pronomes podem ocorrer como formas livres ou presas. As formas livres ocorrem nas posições de S nas orações intransitivas e O nas orações transitivas, enquanto que as formas presas estão associadas ao caso ergativo, desempenhando a função de A, como pode ser visto sumariamente em seguida.

	Singular	Plural	Singular	Plural
	S/O	S/O	A	A
1ª	ea	nuku	e-na(-n)	nu-n
2ª	min	ma	mi-na	ma-n
3ª	a	atuh	a-na(-n)	atu-na

Os exemplos apresentam os pronominais exercendo a função de A, S ou O:

09. e-na          a-∅          kanda-∅  
eu-Erg      ele-Abs      chamar-NPas  
'eu o chamei'
10. e-na          a-∅          patsa-∅  
eu-ERG      ele-ABS      bater (surrar)-NPas  
'eu bato nele''
11. a-nan      atuh-∅      buturu-bisi  
ele-Erg      eles-Abs      bater-Pres  
'ele bate nos outros'
12. ma-n          ea-∅          bupi-san-ki  
vocês-Erg    eu-Abs      bater-?-Af  
vocês bateram em mim'
13. nu-n          rundu-∅      kuxa-∅-ki  
nós-Erg      cobra-Abs    matar-NPass-Af  
'nós (sempre) matamos cobra'



Nos exemplos de 09 a 13, a marcação ergativa no sistema pronominal se dará de forma idêntica a dos nominais. Todos os pronomes com função de A, exceto a primeira pessoa do plural, receberá o sufixo ergativo {-na /-nan}, enquanto a primeira e segunda pessoas do plural, na função de A, terá a vogal final do pronome livre nasalizada por{- n}, ocasionando uma sílaba travada do tipo vogal-consoante.

## 6. CONCLUSÃO

Este trabalho não pretende ser exaustivo, embora tenha tentado capturar, com base nos dados disponíveis, todas as possíveis realizações da ergatividade na língua Puyanáwa, que se utiliza de elementos morfofonológicos como estratégia para a marcação do caso ergativo. A atribuição dos papéis semânticos dos argumentos verbais está diretamente relacionada aos tipos semânticos dos verbos. O padrão ergativo se manifesta, portanto, pela natureza da relação entre os verbos e seus argumentos, levando em consideração a natureza semântica do verbo. De acordo com o que foi apresentado, podemos dizer que a língua Puyanáwa é ergativa, tendo em vista que os nomes e os pronomes que funcionam como A são marcados pelo caso ergativo, enquanto S e O são marcados pelo caso absolutivo.

As considerações acima, afetarão o sistema (pro)nominal da língua, tendo em vista que a marcação de caso está de acordo com o significado prototípico do verbo e os argumentos verbais, por consequência, são marcados com base em sua função semântica.

Provavelmente, como em outras línguas pano, o Puyanáwa possui um sistema ergativo do tipo cindido, mas tal hipótese deve ser verificada à luz de maior número de dados. É possível afirmar com segurança que as noções de aspecto, tempo, modo constituem um sistema poderoso que poderá ter significativas repercussões morfossintáticas, particularmente no sistema der marcação de caso.

## 7. REFERÊNCIAS

- CARVALHO, J.B. Breve notícia sobre os indígenas que habitam a fronteira do Brasil com o Peru. *Boletim do Museu Nacional*, 7 (3), 1931.
- CASTELO BRANCO, J.M.B. O gentio acreano. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, vol. 201. Rio de Janeiro, 1950.
- CHUNG, S. & TIMBERLAKE, A. “Tense, aspect and mod”. In: Shopen, T (ed.). *Language Typology and Syntactic Description*, vol. III, pp. 202 – 258. Cambridge: CUP, 1995.
- COMRIÉ, B. Ergativity. In: Lermann P. W. (ed.). *Syntatic typology: studies in the phenomenology of language*. Londres: University of Texas Press, 1978.
- COSTA, R.G.R. *Manifestaciones de la ergatividad en Marubo (Pano)*. Actas de las II Jornadas de Lingüística Aborigen. Buenos Aires, pp.205-23, 1994.
- COSTA, R.G.R. *Aspects of ergativity in Marubo*. *Journal of Amazonian Language* 1 (2): 50-103, 1997.
- DE PAULA, A. S. *A língua dos índios da aldeia Barão: aspectos fonológicos e morfológicos*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Recife: UFPE, 1992.

- DE PAULA, A. S. Uma proposta de alfabeto para a língua Poyanáwa. In: MOURA, D. (org.). *Os múltiplos usos da língua*. Maceió: EDUFAL, 1999.
- DE PAULA, A. S. Poyanáwa e Yawanawá: suas línguas e seus percursos escolares. In: MOURA, D. (org.). *Oralidade e escrita: estudos sobre os usos da língua*. Maceió: EDUFAL, 2003.
- DE PAULA, A.S. *A língua dos índios Yawanawá do Acre*. Maceió: EDUFAL, 2007.
- DE PAULA, A.S. Processos de manutenção e avivamento linguístico; o caso do Acre. In: HORA, D. & LUCENA, R.M. *Política linguística na América Latina*. João Pessoa: Ideia, 2008.
- DIXON, R. M.W. *Ergativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- GIVÓN, T. *Syntax: a functional-typological introduction*. Vol. I. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 1984.
- FLECK, D. W. *Panoan languages and linguistics*. Anthropological Papers, 99. New York: American Museum of Natural History, 2013.
- HOPPER, J. & THOMPSON, S.A. Transitivity in grammar and discourse. *Language* 56(2): 251-99, 1980.
- HOPPER, J. & THOMPSON, S. A. The discourse basis for lexical categories in universal grammar. *Language* 60 (4): 703-52. 1984.
- MANNING, C. D. *Ergativity: argument structure and grammatical relations*. Stanford: CSLI, 1996.
- RODRIGUES, A. D. *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.
- RODRIGUES, A. D. Línguas Indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. *Delta*, 9 (1) 83-103, 1993.
- SCHACHTER, P. Parts-of-speech systems. In: Shopen, T. (org.). *Language Typology and syntactic description*. Cambridge: CUP, 1996.
- VALENZUELA, P. Ergatividade escindida en Wariapano, Yaminawa y shipibo-konibo. In: VAN DER VOORT, H. & VAN DE KERKE, S. *Ensaios sobre lenguas de las tierras bajas de Sudamérica: contribuciones al 49º Congreso Internacional de Americanistas*. Quito, 2000.
- VALENZUELA, P. *Transitivity in Shipibo-Conibo grammar*. (Tese de Doutorado). Oregon: University of Oregon, 2003.

# A SUFIXAÇÃO AVALIATIVA USADA COMO FORMA DE DEPRECIAR MULHERES

Elisângela Gonçalves  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo analisar a formação de palavras no português brasileiro por meio da sufixação avaliativa (formação de aumentativos e diminutivos) no gênero gramatical feminino. Demonstra-se que, longe de se tratar de uma questão estritamente linguística, essas palavras ou se referem a atributos físicos das mulheres ou são usadas em sentido pejorativo, depreciativo das mesmas, ao contrário das formas utilizadas para se referir aos homens, tidas como características de sua personalidade, atributos relativos ao intelecto, a habilidades. Verifica-se, ademais, que, enquanto existem adjetivos no aumentativo que se usam apenas no feminino para indicar um atributo físico da mulher; não há um correspondente com marca morfológica de masculino para o homem.

São discutidas as especificidades dos sufixos avaliativos, em oposição aos sufixos derivacionais, e suas semelhanças com os prefixos, a partir da proposta de

Villalva (2007), assim como questões relativas à identidade de gênero com base em Butler (1990). Dessa forma, neste trabalho, estabelece-se uma interface entre o estudo morfológico e as teorias que trabalham com questões de identidade de gênero.

Para o desenvolvimento da análise dos dados, parte-se do levantamento de palavras portuguesas no aumentativo e no diminutivo tanto no gênero gramatical feminino quanto no masculino para a conferência de seu significado em dicionário da língua portuguesa (o consultado foi o Houaiss (2009), porque é aquele cujo vocabulário aparece nas consultas ao Google), selecionando-se aquelas que serviram para o propósito deste trabalho.

O texto se organiza como segue:

- (i) apresentação dos pressupostos teóricos nas seções 2 e 3, respectivamente, abordagem de afixos avaliadores, segundo Villalva (2007) e de identidade de gênero (sobretudo, BUTLER, 1990);
- (ii) na seção 3, análise dos dados;
- (iii) considerações finais.

## 2. AFIXOS MODIFICADORES (VILLALVA, 2003; 2007)

Villalva (2003) rejeita a ideia (amplamente difundida) de que a diferença entre prefixos e sufixos reside na posição ocupada por cada tipo de afixo. Desse modo, propõe as seguintes propriedades que os distinguem:

- (i) os sufixos determinam a categoria sintática da palavra ((1a) e (1b)), mas os prefixos não o fazem ((1c) e (1d)):

- (1)
- a. form<sub>RN</sub> ————— formal<sub>ADJ</sub>
  - b. formal<sub>RAdj</sub> ————— formaliza<sub>TV</sub>
  - c. humano<sub>ADJ</sub> ————— **des**umano<sub>ADJ</sub>
  - d. fazer<sub>V</sub> ————— **ref**azer<sub>V</sub>

(VILLALVA, 2003: 942)

- (ii) os sufixos determinam o valor das categorias morfológicas, morfossintáticas e morfossemânticas relevantes ((2a) a (2c), respectivamente), enquanto os prefixos não determinam esse valor ((2d) a (2f), respectivamente):

- (2)
- a. normal<sub>TAdj</sub> ————— normalizar<sub>V 1º conjugação</sub>
  - b. normal<sub>TAdj</sub> ————— normalidade<sub>N feminino</sub>
  - c. normal<sub>TAdj</sub> ————— normalidade<sub>N massivo</sub>
  - d. atar<sub>V [1º conj]</sub> ————— **des**atar<sub>V 1º conjugação</sub>
  - e. inscrição<sub>N [+fem]</sub> ————— pré-inscrição<sub>N feminino</sub>
  - f. inscrição<sub>N [+cont]</sub> ————— pré-inscrição<sub>N [+cont]</sub>

(VILLALVA, 2003: 942)

Todavia, há um tipo de sufixo que, na realidade, se comporta como prefixo, o afixo modificador (avaliativo), o que demonstra que a distinção entre prefixos e sufixos não se baseiam apenas na posição por eles ocupadas na palavra:

- (3) a. [dedo]<sub>N</sub> ————— [dedão]<sub>N</sub>  
b. [pequeno]<sub>ADJ</sub> ————— [pequenino]<sub>Adj</sub>  
c. [cedo]<sub>ADV</sub> ————— [cedinho]<sub>ADV</sub>

(VILLALVA, 2003: 943)

Segundo Villalva (2007),

Os afixos modificadores são frequentemente avaliativos. A sua função consiste em veicular um juízo de valor do locutor acerca da base a que o afixo se associa. Assim, é frequente encontrar sufixos que avaliam a dimensão, como os diminutivos (e.g. **livrinho**, **dedito**) e os aumentativos (e.g. **megalivro**, **dedão**), ou sufixos que classificam valorativamente a base, como os pejorativos (e.g. **cheirete**, **revisteca**) e os valorativos (e.g. **supercarro**, **mulheraça**) (VILLALVA, 2007: 120).

A autora chama a atenção para o fato de a interpretação semântica das palavras formadas por afixação avaliativa estarem ligadas ao contexto em que as mesmas ocorrem; por exemplo, o diminutivo **livrinho** pode indicar tanto o tamanho de um livro – **este livrinho cabe em qualquer lado** – quanto o fato de o falante julgar um livro muito interessante – **este é o meu livrinho de estimação** – ou desinteressante: **ele escreveu uns livrinhos sem importância**. A semântica desses afixos se deve mais ao léxico e à pragmática que à morfologia<sup>1</sup>, de acordo com Villalva (2007).

Do ponto de vista morfológico consideremos, então, que se trata de sufixos formadores de hipónimos: um **livrinho** é um tipo de **livro**, tal como um **megalivro**, um **dedito** e um **dedão** são tipos de **dedos**; um **cheirete** é um tipo de **cheiro**; uma **revisteca** é um tipo de **revista**; um **supercarro** é um tipo de **carro**; e uma **mulheraça** é um tipo de **mulher** (VILLALVA, 2007: 120, grifos da autora).

Este trabalho se centra na análise dos afixos modificadores, mas não pautada no ponto de vista apenas da morfologia, mas associando este a uma abordagem que leva em consideração questões de gênero, no sentido antropológico, histórico, social, cultural. E essas questões serão tratadas na próxima seção.

<sup>1</sup> Este trabalho se volta justamente para o estudo do uso que o falante faz de determinado aumentativo ou diminutivo, ou seja, a vinculação entre a língua e as relações estabelecidas em sociedade, o que envolve preconceito, intolerância linguística e identidade de gênero. Assim, por exemplo, não se considera **mulheraça** meramente um **tipo de mulher**, o que mostram estes significados retirados do dicionário Houaiss (2009, p. 1327, grifo nosso): “[...] 3 **fig. mulher de formas muito atraentes**; mulherão”, em que se chama a atenção para atributos físicos da mulher.

### 3. EMPREGO DO TERMO GÊNERO

O emprego do termo **gênero** surgiu atrelado aos estudos feministas que questionavam “a dominação masculina, constitutiva das práticas discursivas e não discursivas, das formas de interpretação do mundo dadas como únicas e verdadeiras” (RAGO, 1998: 95). Conforme Moraes (1998), ao longo da década de 1990, devido ao impacto político do feminismo e de novas formas de análise, houve uma maior frequência do emprego da categoria gênero, que penetrou nas universidades e instituições acadêmicas em diversos lugares do ocidente, inclusive no Brasil.

Para Moraes (1998), o trabalho com a categoria gênero possibilita a reunião de fatores culturais com os psicobiológicos no que concerne às diferenças entre sexo masculino e feminino, incluindo-se os aspectos psicológicos, sociais e culturais da feminilidade/masculinidade, bem como o sexo biológico, permeado dos valores e atributos culturalmente determinados. A noção de gênero, nessa perspectiva, é preferida à de sexo, ficando o termo sexo para os componentes biológicos, anatômicos e para indicar as relações sexuais propriamente ditas, de acordo com esse autor.

De acordo com Rago (1998), o universo feminino e o masculino diferem entre si em muitos aspectos, além do biológico (como foi sugerido no século XIX), principalmente devido a experiências históricas valorativamente marcadas, modo de pensar, crenças, entre outros. Embora a mulher tenha participado da construção histórica da identidade humana pessoal e coletiva, ficou à margem na leitura das práticas sociais por um longo período de tempo.

Moraes (1998: 100) ressalta: a concepção existente sobre ser homem e ser mulher decorre das relações sociais pautadas, em sua construção, em estruturas de poder diversas. Entretanto, tirar a primazia do biológico não significa negá-lo. Pelo contrário, leva a uma reflexão sobre a relação entre corpo e **psique**. Machado (1998), por exemplo, opõe-se a um rompimento radical entre a noção biológica de sexo e a noção social de gênero. Para essa autora, os estudos de gênero conseguiram romper com a determinação do biológico sobre o sexo, gerando um novo paradigma. Mais, tais estudos postularam a possibilidade cultural de um número indefinido de gêneros.

Butler (2003) estabelece uma discussão sobre **gênero** a partir de uma investigação feminista sobre o tema.

Para a teoria feminista, o desenvolvimento de uma linguagem capaz de representá-las completa ou adequadamente pareceu necessário, a fim de promover a visibilidade política das mulheres. Isso parecia obviamente importante, considerando a condição cultural difusa na qual a vida das mulheres era mal representada ou simplesmente não representada.

Recentemente, essa concepção dominante da relação entre teoria feminista e política passou a ser questionada a partir do interior do discurso feminista. O próprio sujeito das mulheres não é mais compreendido em termos estáveis ou permanentes. [...] é muito pequena, afinal, a concordância quanto ao que constitui, ou deveria constituir, a categoria das mulheres. [...] As noções jurídicas de poder parecem regular a vida política em termos puramente negativos — isto é, por meio de limitação, proibição, regulamentação, controle e mesmo “proteção” dos indivíduos relacionados àquela estrutura política, mediante uma ação contingente e retratável de escolha. Porém, em virtude de a elas estarem condicionados, os sujeitos regulados por tais estruturas são formados, definidos e reproduzidos de acordo com as exigências delas. Se esta análise é correta, a formação jurídica da linguagem e da política que representa as mulheres como “o sujeito” do feminismo é em si mesma uma formação discursiva e efeito de uma dada versão da política representacional. E assim, o sujeito feminista se revela discursivamente constituído -, e pelo próprio sistema político que supostamente deveria facilitar sua emancipação, o que se tornaria politicamente problemático, se fosse possível demonstrar que esse sistema produza sujeitos com traços de gênero determinados em conformidade com um eixo diferencial de dominação, ou os produza presumivelmente masculinos. Em tais casos, um apelo acrítico a esse sistema em nome da emancipação das “mulheres” estaria inelutavelmente fadado ao fracasso (BUTLER, 2003: 18-19).

De acordo com Butler (2003: 24), a diferenciação entre sexo e gênero surgiu no intuito de contestar o determinismo do sexo enquanto fator biológico, já que o gênero é constituído culturalmente, não sendo determinado pelo sexo, nem tão fixo quanto ele o é<sup>2</sup>. Desse modo, o gênero pode ser visto como “interpretação múltipla do sexo”.

Por outro lado, ainda que se compreenda o gênero como um construto cultural, corre-se o risco de que venha a ser considerado tão determinístico quanto o sexo caso a “cultura” seja concebida como lei ou conjunto de leis; assim sendo, não o sexo (o biológico), mas o gênero (o cultural) passaria a ser o destino.

Butler (2003) discute entre outras concepções de gênero a proposta por Beauvoir (1949-1980), para quem, não se nasce mulher, mas se faz mulher, sendo o gênero “construído”, nessa perspectiva. Após levantar algumas questões sobre esse ponto de vista de Beauvoir (1949-1980), Butler (2003) conclui que a distinção entre sexo e gênero se desfaz:

Beauvoir diz claramente que a gente “se torna” mulher, mas sempre sob uma compulsão cultural a fazê-lo. E tal compulsão claramente não vem do “sexo”. Não há

---

<sup>2</sup> Em outra parte de seu texto, Butler (2003) contesta inclusive esse determinismo do sexo, discutindo o fato de este também ser construído socialmente (de acordo com o contexto):

Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado ‘sexo’ seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma (BUTLER, 2003: 25).

nada em sua explicação que garanta que o “ser” que se torna mulher seja necessariamente fêmea. Se, como afirma ela, “o corpo é uma situação”, não há como recorrer a um corpo que já não tenha sido sempre interpretado por meio de significados culturais; conseqüentemente, o sexo não poderia qualificar-se como uma facticidade anatômica pré-discursiva. Sem dúvida, será sempre apresentado, por definição, como tendo sido gênero desde o começo (BUTLER, 2003: 27).

Segundo a autora, “a controvérsia sobre o significado de construção parece basear-se na polaridade filosófica convencional entre livre-arbítrio e determinismo”. Essa polaridade é determinada por um discurso hegemônico que se construiu condicionado culturalmente “baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal” (BUTLER, 2003: 27).

Ela registra que, apesar de o gênero ser apontado pelos cientistas sociais como um objeto de análise, este se aplica a pessoas reais, diferenciando-as biológica, linguística e/ou culturalmente.

Como ponto de partida de uma teoria social do gênero, entretanto, a concepção universal da pessoa é deslocada pelas posições históricas ou antropológicas que compreendem o gênero como uma relação entre sujeitos socialmente constituídos, em contextos especificáveis. Este ponto de vista relacional ou contextual sugere que o que a pessoa “é” — e a rigor, o que o gênero “é” — refere-se sempre às relações construídas em que ela é determinada. Como fenômeno inconstante e contextual, o gênero não denota um ser substantivo, mas um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes (BUTLER, 2003: 18).

Concluimos esta seção, admitindo a ideia de que a identidade de gênero é uma construção, assim como qualquer outra categoria social. O gênero não é estático nem nasce com o indivíduo, mas é construído no cotidiano, referindo-se, assim, àquilo que construímos e à maneira como atuamos na sociedade (cf. WEST; ZIMMERMAN, 1987; BUTLER, 1990; ECKERT, 2000; ECKERT; MC-CONNELL-GINET, 2003). Logo o ser homem ou mulher se constrói socialmente.

Considerando que, em muitas sociedades, a mulher é subjugada ao homem, o que se materializa não apenas por meio da violência física, mas também verbal, na próxima seção, são apresentados alguns casos em que o uso linguístico se presta a esse papel, ao analisar-se o emprego de afixos modificadores (avaliativos) no gênero gramatical feminino.

#### **4. O USO DOS AFIXOS MODIFICADORES NA FORMAÇÃO DE PALAVRAS COMO UMA MANEIRA DE DEPRECIAR O GÊNERO FEMININO**

Nas seções anteriores, abordamos a formação de palavras por meio de afixos modificadores (entre os quais os avaliativos), assim como discutimos a noção de



gênero (num sentido social). Nesta seção, apresenta-se uma breve análise do uso de palavras formadas por sufixos avaliativos como uma forma de depreciar as mulheres; não se verificando o mesmo com os homens.

Inicie-se pelo diminutivo usado para o vocábulo **homem**, isto é, **homenzinho**, que, no dicionário Houaiss (2009), é registrado com os seguintes significados:

- (4) “**s.m. 1** homem franzino e de pequena estatura **2** rapaz no início da adolescência **3** pej. homem insignificante; João-ninguém [...]” (HOUAISS; VILLAR, 2009: 1031).

Nas acepções apresentadas em (4.1) e (4.2), verifica-se basicamente uma caracterização do que vem a ser um **homenzinho**. No item (4.3), em que se apresenta um significado pejorativo, faz-se referência à personalidade do indivíduo ou a seu “valor” social, ao usar-se o termo **insignificante**. No que concerne a esse vocábulo, ainda que uma de suas acepções envolva uma aspecto físico, que é a beleza, esse não é o principal significado a que esta palavra remete, como se pode constatar em (5) a seguir:

- (5) “**adj. 2g.** (1836) 1 que não tem valor nem importância; desprezível [...] 3 **adj. 2g. s. 2g.** que ou aquele que não tem importância, seja profissionalmente, seja pela riqueza, seja pela beleza, seja por algum talento especial <**casou-se com uma mulher i.**> <é um i. A quem ninguém dá a menor atenção> [...]” (HOUAISS; VILLAR, 2009: 1089, grifos dos autores).

**João-ninguém**, por sua vez, significa:

- (6) **s.m.** (1881) indivíduo sem importância, que não tem peso social e destituído de qualquer poder econômico [...] (HOUAISS; VILLAR, 2009: 1132, grifo dos autores).

Procedimento totalmente diferente ao apresentado acima se verifica no diminutivo empregado para **mulher**, isto é, **mulherzinha**:

- (7) **s.f.** [...] **4 pej.** mulher sem prestígio social, de classe inferior **4.1 pej.** mulher ordinária, vulgar, desprezível **5 pej.** homem afeminado [...] (HOUAISS; VILLAR, 2009: 1328, grifos dos autores).

Aqui se verifica no item 4.1 um julgamento extremamente negativo com relação à mulher: “vulgar”, “desprezível” (um adjetivo muito forte), estendendo essa avaliação ao homossexual, que, assim como a mulher, é tido socialmente como inferior, desqualificável, daí merecer a denominação **mulherzinha**.

Neste estudo, verifica-se, ainda, que, enquanto existem adjetivos construídos com o acréscimo de um sufixo avaliativo, que se usam apenas no feminino para indicar um atributo físico da mulher; não há um adjetivo correspondente para o homem. Um exemplo é o acréscimo do sufixo **-uda** adicionado a **boa**, formando o aumentativo **boazuda**:

- (8) **s.f. B infrm.** mulher de formas voluptuosas, sexualmente atraente [...] (HOUAISS; VILLAR, 2009: 301, grifos dos autores).

Todavia, não se encontra menção a **bonzudo**<sup>3</sup>, mas apenas a **bonzão** como aumentativo do adjetivo **bom**:

- (9) **adj. infrm. 1** extremamente bom; ótimo; exímio. “marido b.” 2 dotado de coragem; valente [...] (HOUAISS; VILLAR, 2009: 302, grifos dos autores).

Em nenhuma de suas acepções, o aumentativo **bonzão** traz uma carga negativa à descrição do homem; pelo contrário, elencam-se adjetivos que o exaltam.

Outro exemplo é encontrado na formação do aumentativo do nome **marafa** no feminino: **marafona**. O nome **marafona** pode ser usado como sinônimo de **meretriz**, o que não traria nenhum elemento para esta análise; todavia, é digno de nota o fato de só se verificar a formação do aumentativo no feminino (**marafona**), mas não no masculino (\***marafão**).

- (10) **2 marafa: s.f. R/ infrm.** vida libertina, depravada <ser da m.> **2 pej. 1 m.q. MERETRIZ** [...] (HOUAISS; VILLAR, 2009: 1242, grifos dos autores).

- (11) **marafona s.f.** (a1710) **1** boneca sem rosto, constituída de uma cruz de madeira recoberta de pano. **2.** m.q. **MERETRIZ** [...] (HOUAISS; VILLAR, 2009: 1242, grifos dos autores).

Analisando, ainda, a formação do gênero feminino por meio do diminutivo, constata-se, através do par “galo-galinha<sup>4</sup>”, que é o uso do feminino que, ao se estender aos seres humanos (sejam mulheres, sejam homens), ganha sentido pejorativo. Vejam-se os significados de cada um destes vocábulos no dicionário Houaiss (2009):

- (12) **galo s.f. 5 infrm.** indivíduo de grande importância ou influência [...] (HOUAISS; VILLAR, 2009: 950, grifos dos autores).

- (13) **galinha adj. 2g. S. 2g. infrm. pej. 3 B** diz-se de ou indivíduo que age publicamente sem freio moral **3.1** diz-se de ou indivíduo que varia facilmente de parceiro amoroso ou sexual **4 B infrm. pej. B** diz-se de ou indivíduo volúvel nos gostos, nos interesses (HOUAISS; VILLAR, 2009: 950, grifos dos autores).

<sup>3</sup> Há que se notar que o inverso é verdadeiro para o adjetivo **chifrudo** usado para homens (**B infrm.** corno (‘cônjuge enganado’); não se verificando o feminino **chifruda**. Todavia, trata-se de exceção, e esta pode se dever ao fato de serem raras animais fêmeas que possuem chifres, a exemplo das renas.

<sup>4</sup> Outro exemplo é o par “cavalo-égua”: égua assume, entre outros significados, o de “**3 B N. infrm.** mulher que pratica prostituição” (HOUAISS, 2009: 724); quanto a cavalo, por sentido metafórico, pode ser usado para se referir a um homem grosseiro, rude, certamente um sentido pejorativo, mas de natureza distinta da que se atribui à mulher, reforçando a “masculinidade” do homem.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa, constatou-se que o emprego lexical feito pelo sujeito não está dissociado de suas crenças, valores, das relações que estabelece em sociedade. Logo, o uso de afixos modificadores, mais especificamente de sufixos avaliativos, está longe de indicar apenas diminutivos e aumentativos de nomes e adjetivos, mas aponta uma avaliação pejorativa com relação às mulheres, o que está ligado diretamente a questões relativas à identidade de gênero.

## 6. REFERÊNCIAS

- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.
- ECKERT, P. *Linguistic Variation as social practice*. Oxford: Blackwell, 2000.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- MACHADO, L. Z. Gênero, um novo paradigma? *Cadernos Pagu*. Campinas: Unicamp/NEG, n. 11: 107-125, 1998.
- MORAES, M. L. Q. de. Usos e Limites da Categoria Gênero. *Cadernos Pagu*. Campinas: Unicamp/NEG, n. 11. P. 99-105, 1998.
- RAGO, M. Descobrimo historicamente o gênero. *Cadernos Pagu*. Campinas: Unicamp/NEG, n. 11. P. 89-98, 1998.
- VILLALVA, A. Formação de palavras: composição. In: MATEUS, M. H. *et al.* (Org.). *Gramática da Língua Portuguesa*. 6. ed. rev. e aum. Lisboa: Caminho. 2003, p. 969-983.
- VILLALVA, A. *Morfologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.
- WEST, C.; ZIMMERMAN, D. H. Small insults: A study of interruptions in cross-sex conversations between unacquainted persons. *Language, gender and society*: 102-117, 1983.

# PARA UMA HISTÓRIA SOCIAL LINGUÍSTICA NOS SERTÕES BAIANOS

## ELEMENTOS PARA UMA PROPOSTA DE PERIODIZAÇÃO REGIONAL<sup>1</sup>

Mariana Fagundes de Oliveira Lacerda  
Universidade Estadual de Feira de Santana

Silvana Silva de Farias Araújo  
Universidade Estadual de Feira de Santana

Zenaide de Oliveira Novais Carneiro  
Universidade Estadual de Feira de Santana

### 1. INTRODUÇÃO

Com o objetivo de colaborar, a partir de dados regionais, com a discussão a respeito da periodização sobre a história social linguística do Brasil<sup>2</sup>, este traba-

<sup>1</sup> Este trabalho se insere nas discussões no âmbito do Programa para a História do Português (PROHPOR), [www.prohpor.ufba.org.br](http://www.prohpor.ufba.org.br), coordenado por Rosa Virgínia Mattos e Silva e do Projeto para a História do Português Brasileiro (PHPB), coordenado nacionalmente por Ataliba de Castilho (CASTILHO, 1998), trazendo os resultados de pesquisas desenvolvidas regionalmente no PHPB-BA, especificamente, no projeto Vozes do Sertão em Dados: história, povos e formação do português brasileiro/Processo CNPq. 401433/2009-9/Consepe UEFS 102/2009, com dados do banco CE-DOHS – Corpus Eletrônico de Documentos Históricos do Sertão/ Processo FAPESB – Edital Referência 5566/2010/Consepe UEFS 202/2010 e do Projeto Português no Tempo e no Espaço: Contato Linguístico, Gramáticas em Competição e Mudança Paramétrica/ Processo FAPESP 2012/06078-9 (UNICAMP).

<sup>2</sup> Cf. Serafim da Silva Neto (1963[1951]); Teyssier (1985); Pessoa (2003); Lobo (2003); Noll (2008); Lucchesi (2017), entre outros.

lho pretende trazer alguns elementos sócio-históricos de uma região baiana que, na perspectiva historiográfica colonial, é chamada de “sertões”, cuja população autóctone era hostil<sup>3</sup> à ocupação de seus amplos domínios<sup>4</sup>. Evidenciamos a necessidade de uma análise menos generalizante sobre os contatos linguísticos ocorridos na região com o avanço luso-brasileiro que ocorreu de forma mais sistemática, no século XVII e que apresentava, ainda, nesse período, incomensurável diversidade de línguas indígenas, majoritariamente do tronco Macro-Jê<sup>5</sup> (RODRIGUES, 1986, 1999; MONTEIRO, 1992, NEVES, 2003; 2011; GALINDO 2004; PUNTONI, 1998, 2002; POMPA, 2003a, 2003b; SANTOS, 2010; SANTOS, 2012). Os “sertões” foram tratados, tradicionalmente, com muitas generalizações, bem como os diversos grupos indígenas nativos que os habitavam, denominados de **Tapuias**<sup>6</sup>. Defendemos o reconhecimento da anterioridade desse panorama complexo em confronto com o avanço luso-brasileiro, mais tardio no sertão, em quase um século – segundo quartel do século XVII –, em relação às regiões costeiras<sup>7</sup>, provocando novos contatos com línguas não autóctones, como a língua portuguesa, línguas africanas<sup>8</sup>, em menor proporção, línguas indígenas de origem Tupi, entre outras.

Na discussão a que nos propomos, apresentamos alguns panoramas consecutivos para a sócio-história do português brasileiro nos sertões baianos – antes e depois do avanço luso-brasileiro –, inspirados, sobretudo, em Silva Neto (1963[1951]), Mattos e Silva (1993, 2004), Baxter (1995) e Lucchesi (2001; 2017), a saber:

**1) universo exclusivamente multilíngue de línguas indígenas, com dezenas de línguas faladas por milhares de indígenas;**

<sup>3</sup> Cf. Gândavo (2008[1576], p. 63. “Não se pode numerar nem compreender a multidão de bárbaro gentio que semeou a natureza por toda esta terra do Brasil; porque ninguém pode pelo sertão dentro caminhar seguro, nem passar por terra onde não acha povoações de índios armados contra todas as nações humanas”.

<sup>4</sup> Os domínios desses povos nômades, originalmente, não se limitavam aos “sertões”, mas também incluía as regiões costeiras, antes do avanço de populações Tupis. Ainda no século XVI, os seus domínios foram também ocupados por outras populações indígenas que abandonaram a Costa e outras regiões do Brasil, no âmbito da ocupação luso-brasileira, pois, como informa Gândavo (2008[1576], p. 65) “Havia muitos destes índios pela costa junto das capitânicas, tudo enfim estava cheio deles quando começaram os portugueses a povoar a terra; mas porque os mesmos índios se alevantaram contra eles e faziam-lhes muitas traições, os governadores e capitães da terra destruíram-nos pouco a pouco e mataram muitos deles, outros fugiram pera o sertão, e assim ficou a costa despovoada de gentio ao longo das capitânicas. Junto delas ficaram alguns índios destes nas aldeias que são de paz, e amigos dos portugueses. Cf., ainda, Galindo (2004).

<sup>5</sup> Cf. Rodrigues (1999) e Martins et al (2015).

<sup>6</sup> O termo Tapuias aparece com várias grafias na historiografia, com Tapuyas, Tapuhia, Tapuzas, Tapyya, Tapuya, Tapuy ou Tapoyer, entre outros. Não se refere a uma etnia, mas encobrem várias etnias, tendo sido usado originalmente por Gândavo em 1576 (2008) e depois por Sousa (2009 [1587]).

<sup>7</sup> Cf. Gândavo (2008[1976]: 30): “Esta costa do Brasil está pera a parte do Ocidente, corre-se de norte e sul. Da primeira povoação até derradeira há trezentas e cinquenta léguas. São oito capitânicas, todas têm portos muito seguros onde podem entrar quaisquer naus por grandes que sejam. Não há pela terra dentro povoações de portugueses por causa dos índios que não no consentem, e também pelo socorro e tratos do reino lhes é necessário estarem junto ao mar por terem comunicação de mercadorias. E por este respeito vivem todos junto da costa”.

<sup>8</sup> Cf. Castro (2006). Baxter (1995), Lucchesi (1999, 2003), Lucchesi, Baxter e Ribeiro (2009), entre outros.

- 2) **multilinguismo generalizado não mais exclusivo de línguas indígenas**, em cuja cena linguística pode ter ocorrido a fase denominada por Mattos e Silva (2004) de **português geral brasileiro**, antecedente histórico do português popular;
- 3) **passagem de um multilinguismo generalizado a um multilinguismo localizado**<sup>9</sup> e maior domínio do português brasileiro popular;
- 4) quase monolingüismo, com domínio do português popular, plural, com importante difusão por afrodescendentes e mestiços em geral;
- 5) **domínio exclusivo do português brasileiro**, majoritariamente, em sua vertente popular.

A nosso ver, são macrofases importantes para uma posterior periodização da história sociolinguística dos sertões baianos – que hoje se apresentam como uma região monolíngue, onde prevalece o português brasileiro popular, em sua pluralidade, sem línguas indígenas faladas pelas populações remanescentes<sup>10</sup> –, os panoramas supracitados apontam, em parte, os múltiplos cenários de processos de transmissão linguística, nos quais se viram envolvidos os indígenas, afrodescendentes e população mestiça em geral, e incomensuráveis contextos específicos ao longo do avanço luso-brasileiro, apresentados aqui de forma bastante panorâmica, macroscópica, dado o limite de páginas.

## 2. DO UNIVERSO EXCLUSIVAMENTE MULTILÍNGUE DE LÍNGUAS INDÍGENAS MAJORITARIAMENTE DO TRONCO MACRO-JÊ PARA O MULTILINGUISMO GENERALIZADO<sup>11</sup>

O cenário no que se denomina de sertões apresentava, no período colonial, um quadro geral composto por extenso multilinguismo (multilinguismo de línguas ameríndias); embora os números sejam imprecisos e com cifras bastante díspares, é relativamente seguro afirmar, apesar das críticas (MONTEIRO, 1995) que havia milhões vivendo na América do Sul e no que é hoje o Brasil, números comparáveis à população africana, em 1500. Embora com críticas, Hemming (2007 [1978]) apresenta, em um apêndice, as seguintes etnias e suas respectivas estatísticas para a Bahia e o Vale do São Francisco:

---

<sup>9</sup> No texto de 2004, p. 14, Mattos e Silva (2004: 14), resume a história sociolinguística do Brasil como a passagem de “um multilinguismo generalizado a um multilinguismo localizado”.

<sup>10</sup> A única exceção são os fulniôs que falam o **Iathê**, localizados, entretanto, atualmente, em Pernambuco.

<sup>11</sup> As ideias apresentadas nesta seção estão mais detalhadas no capítulo intitulado **Indícios sobre a participação dos povos Tapuias no processo de gestão do português geral brasileiro nos sertões baianos seiscentistas**, elaborado por Carneiro, Lacerda e Almeida, que será publicado na coleção do Projeto para a História do Português Brasileiro (PHPB), volume 9, **História social do português brasileiro: da história social para a história linguística**, organizado por Dinah Callou e Tânia Lobo.

Quadro 1. População do Brasil, em 1500, no Vale do São Francisco e na Bahia  
(extraído de Hemming (2007 [1978]: 730-731).

Quadro apresentado em Carneiro, Lacerda e Almeida (no prelo)

Etnias	Estimativas para 1500 (Milhares)
VALE DO SÃO FRANCISCO	
Tupinás	10 mil
Xocós	8 mil
Amoipiras	12 mil
Ubirajaras	2 mil
Fulniôs	10 mil
Pancararus	15 mil
Xucurus	5 mil
Massacará, oris	4 mil
Tuxás	2 mil
Uaconás	3 mil
Aticuns	5 mil
Pacararas	2 mil
Cambiuás	2 mil
Tribos extintas do Rio São Francisco	20 mil
TOTAL PARCIAL	100 mil
BAHIA	
Tupinambás do Recôncavo, paraguaçus, etc.	85 mil
Tupinambás do rio Real, cirijis	30 mil
Paiaíás	12 mil
Caimbés	5 mil
Gueréns	10 mil
Cariris etc. de Arabó	25 mil
TOTAL PARCIAL	167 mil
TOTAL GERAL	267 mil

Dantas et al. (1992: 431-456) mostram que havia, na região Nordeste – em especial na Bahia – no período pré-colonial, e depois já no período colonial, do século XVI ao início do século XVIII, a predominância de família Kariri, na parte setentrional do sertão, Ceará e Paraíba, com algumas línguas conhecidas a saber: Kipeá, Dzubuakuá (submédio São Francisco), Kamuru e Sapuyá. Há registros também sobre outros povos; alguns deles com línguas pouco conhecidas ou desconhecidas: Proká e Pankararu, na Cachoeira de Paulo Afonso, a leste; Okren, Sakrakinha, Tamankin, Koripó, Masaakará, em Pimenteiras, atuais Juazeiro e Petrolina; Kariri e Payayá, na região Sertão Sul do rio São Francisco;

Apodi, Açú, Kariri, Ikó, Payaku, Kanindé, Otxukayana (Janduí, Tarariu, Inhamum, Calabaça, Xukuru, entre outros), no Sertão Norte do rio São Francisco; os Tupinaé, além de inúmeros outros. Hohenthal, conforme Pompa (2003a:237), elabora, para o Médio e Baixo São Francisco, uma lista de quarenta e três tribos, não incluídos, na listagem, os grupos mais afastados: Tarairiús, Janduís, entre outros. Na Bahia, identifica os Acaroazes (Acoranes), Anaupirás (Amoipirás), Aricobés, Aroderas (Rodelas, Rodeleiros), Cajurus, Massacarás, Ocrens, Pankararés, Pontas, Sacragrinhas (Sacararinhas, Cecachequirinhens, Sequakirihens), Tupinás (Tupinais), Tupinambás e Tuxás. Para além desses grupos, há registros sobre os Abacatiaras.

A presença Macro-Jê é bastante antiga e data, segundo dados antropológicos, de 8 a 3 mil anos, sendo depois concentrada no interior da Bahia, sobretudo no Vale do São Francisco, atribuída à explosão da família Tupi-Guarani, entre 2 e 3 mil anos, da Costa Sul até a foz do Amazonas, com dispersão final, nos mil anos que antecedem ao período colonial brasileiro, ou seja, o chamado período pré-colonial. Um cenário, portanto, compatível com o de um multilinguismo exclusivo de contato de línguas indígenas, como atestam as célebres palavras do jesuíta Fernão Cardim, no seu Tratado da Terra e Gente do Brasil, escrito entre 1583 e 1601 (1980: 103), ao falar dos Tupis: “Ha outras nações contrarias e inimigas destas, de diferentes linguas, que em nome geral se chamam Tapuya, e também entre si são contrarias”.

Apesar de serem datadas de meados do século XVI as primeiras entradas no sertão baiano, como a célebre entrada rumo ao Rio São Francisco – via Porto Seguro –, de Francisco Bruza de Espinosa, em 1553, foi somente no século XVII que a ocupação da região foi feita de forma mais sistemática, a exemplo da expansão dos domínios dos Ávilas, os Senhores da Casa da Torre, senhores de sesmarias baianas do sertão de Rodelas, a Nordeste, desde a cachoeira de Paulo Afonso até o rio Salitre, onde também se instalaram as missões dos Kariris, ao longo do curso do médio rio São Francisco; e dos Guedes de Brito, os Senhores da Casa da Ponte, que se expandiram a Oeste, da nascente do Itapicuru e do Paraguaçu até o Rio São Francisco, ambos com avanços pecuários continuados, em permanentes conflitos com indígenas e colonos.

A ocupação europeia a Nordeste da capitania da Bahia seguiu o curso de rotas de boiadas, sendo um dos mais antigos – de acordo com Capistrano de Abreu – o que passava por Pombal, no Itapicuru, Jeremoabo, no Vasabarris, até o São Francisco; o chamado caminho do gado. Marchas e escravismo indígena se teriam dado de forma esparsa, via processo de marginalidade e residualidade – de forma bastante diversa do que se passou na costa –, pela grande diversidade étnica e idiomática dos indígenas que habitavam a região semiárida; isso não impediu, entretanto, a implantação e incremento de atividades missionárias, com



criação de aldeamentos, a partir do rio São Francisco<sup>12</sup>. Por seu turno, a região Oeste ganhou um impulso maior no século XVIII com a mineração.

Essa expansão luso-brasileira se tornou irreversível a partir de 1640 – reduzindo as nações indígenas para um domínio cada vez mais localizado –, ano considerado por Santos (2010: 22) como o marco zero de ocupação efetiva luso-brasileira, de caráter exploratório, fazendo do rio São Francisco uma rota imprescindível para a penetração dos sertões. Nesse contexto, os sertanistas de contrato (muitos dos quais, bandeirantes paulistas), tiveram um papel importante nos contatos com indígenas, seja com a finalidade de capturar os índios para escravização, seja para procurar metais preciosos. Maracás, Orobó e Lençóis foram alcançadas pelo baiano Pedro Barbosa Leal, ainda em 1624.

Desse modo, os territórios dos povos Tapuias, já bastante diversificados linguisticamente, vão ganhando, com a chegada continuada luso-brasileira, em crescente fixação de núcleos administrativos – a exemplo do que ocorria na Costa –, contornos de um multilinguismo generalizado<sup>13</sup> não mais exclusivo de línguas indígenas, já distinto da fase pré-colonial, em que havia contatos exclusivos com línguas indígenas, sobretudo do tronco Macro-Jê, com o qual se deparam os portugueses e, holandeses entre 1645 e 1654. Esse é também um período do estabelecimento de missões nos sertões da Bahia. A missão de N.S. da Trindade de Massacará, a cargo dos jesuítas, teria acontecido em 1639. Pompa (2003b: 304-305 e 332), a partir da compilação das Missões do São Francisco, mostra um quadro completo das missões Capuchinhas no Curso inferior do rio, entre 1670 e 1700 com importantes envolvimento nos conflitos com os Ávilas, entre centenas de outros conflitos, como as chamadas “guerras justas”.

Os conflitos envolvendo indígenas e população luso-brasileira foram bastante violentos e tiveram consequências para o fim do multilinguismo generalizado entre fins do século XVII e os primeiros anos do século XVIII, a exemplo da guerras do Orobó (1657-1659), de Aporá (1669-1673) e do São Francisco (1674-1679), as chamadas Guerras dos Bárbaros, envolvendo soldados, moradores e diversos grupos indígenas, conforme Puntoni (2002: 89-122) e com a crescente circulação de população luso-brasileira.

A região dos sertões foi atingida por entradas em diversas direções, de Sul a Norte, a exemplo do que se deu com a instalação das Fazendas Parateca, Pas-

---

<sup>12</sup> Manuel de Nóbrega, jesuíta que chefiou as missões no Brasil, tendo chegado ao Brasil em 1549, junto com Tomé de Souza, iniciou a administração de aldeias, a partir de 1595, que perdurariam até 7 de junho de 1755, interrompidas por um curto período, durante as invasões holandesas, em meados do século XVII, e revoltas indígenas.

<sup>13</sup> Embora Carneiro e Almeida (2008) destaquem que, na Chapada Diamantina, durante o século XVIII, houve o registro de um razoável contingente de escravos africanos – diferindo da zona de pecuária, cujo número era bastante reduzido –, as condições de contato linguístico naquela região não teriam sido propícias à formação de língua crioula, de origem africana.

sagens das Rãs, Bom Jesus da Lapa e Carinhanha (HEMMING (2007 [1978]: 497), com marchas, pelo caminho, pela sesmaria, pelas missões, pelas boiadas, de formas as mais diversas.

Puntoni (2002: 204-206) fornece um quadro com a composição étnica de uma das marchas de mestres do campo em direção ao interior, o qual nos dá uma ideia dos indivíduos que circulavam no sertão, no século XVII, ao lado dos fazendeiros. Para compor o Quadro, o autor baseou-se na análise de 243 registros do livro do escrivão do terço dos paulistas, do mestre de campo Manuel Álvares de Moraes Navarro, nos quais se destaca a grande presença indígena nas referidas marchas, em algumas regiões do Brasil, sem contar a “bagagem”, como se denominavam as mulheres e as crianças dos Tapuias, que os acompanhavam. É importante dizer ainda que, nessas marchas, havia a presença de “línguas”, isto é, espécie de intérpretes de línguas indígenas e variedades de língua geral, conforme aponta Carneiro (2005):

Quadro 2. Distribuição das etnias no terço do mestre-de-campo Moraes Navarro (Século XVII).  
Quadro apresentado em Carneiro, Lacerda e Almeida (no prelo)

Grupos	%	Descrição	Número	%
Branços	23,5	alvos	50	23,5
<b>Índios</b>	<b>54,0</b>	<b>índio (genérico)</b>	37	17,4
		<b>canindé</b>	8	3,8
		<b>cariri</b>	27	12,7
		<b>do silva</b>	4	1,9
		<b>paiacu</b>	15	7,0
		<b>tapuia</b>	24	11,3
Mestiços	13,6	<i>amulatado</i>	<b>1</b>	<b>0,5</b>
		<i>moreno</i>	<b>7</b>	<b>3,3</b>
		<i>trigueiro</i>	<b>7</b>	<b>3,3</b>
		<i>pardo</i>	<b>11</b>	<b>5,2</b>
		<i>cariboca</i>	<b>3</b>	<b>1,4</b>
Negros	8,9	<i>preto</i>	19	8,9
Total	100,0%		213	100,0%

Fonte: Livro do escrivão do terço, mestre-de-campo Manuel Álvares de Moraes Navarro, Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, caixa 34, *apud* Puntoni (2002: 206).

A título de ilustração sobre os sessenta anos (1640-1700) que marcam o auge do período de multilinguismo generalizado não mais exclusivo de línguas indígenas, vamos mostrar, em linhas gerais, a situação da região do Baixo-Médio e Médio São Francisco, onde circularam dezenas de línguas indígenas, além do português e outras línguas, evidenciando um ambiente multilinguístico e multi-

dialetal. Esse ambiente pode ser comprovado a partir da leitura de documentos históricos, a exemplo da “Relação de uma Missão no Rio São Francisco: relação sucinta e sincera da missão do padre Martinho de Nantes, pregador capuchinho, missionário apostólico no Brasil entre os índios chamados cariris”. O missionário capuchinho Frei Martinho de Nantes, vindo de Pernambuco, permaneceu no aldeamento da região do Médio São Francisco, na metade do século XVII, em convívio direto com os indígenas (entre 1671 e 1690):

Entrando nas solidões vastas e assustadoras, fui surpreendido por um certo medo, tanto mais quando não havia uma folha sobre as árvores e pareciam com as nossas, em tempo do inverno, e não se cobriam de folhas senão quando vinham as chuvas, nos meses de fevereiro ou março. O canto lúgubre de certos pássaros aumentava ainda esse terror; tudo isto me parecia como a imagem da morte. Além disso esse país é muito montanhoso e as montanhas muito altas. Enfim, depois de treze ou catorze dias de viagem, chegamos à aldeia. É assim que os portugueses denominam as habitações ou os burgos dos índios. Não sei, em verdade, se se pode estar, sem morrer, mais cansado e extenuado do que eu me sentia, pois que era tanto o cansaço, que nem me podia manter de pé. (Martinho de Nantes, Solidões assustadoras) — <http://www.brasiliana.com.br/obras/relacao-de-uma-missao-no-rio-sao-francisco/pagina/32/texto>.

Considerando o fato de que, nos meados do século XVII, o multilinguismo ainda preponderava nos sertões baianos – ao contrário do que se passava no litoral –, há claros indícios de uma aquisição do português como L2, sobretudo no Baixo-Médio São Francisco, rota de entrada na região.

As “alusões” a seguir, extraídas das Relações do Frei Martinho de Nantes, escritas entre 1671 e 1690, são, neste trabalho, um exemplo de fonte importante para a história sociolinguística na região em questão, cujo Quadro 3, a seguir, foi adaptado de Carneiro, Lacerda e Almeida (no prelo), que apresentam o quadro completo.

Quadro 3. Excertos extraídos das Relações do Frei Martinho de Nantes, com informações sobre as línguas faladas na região do Baixo-Médio e Médio São Francisco, no século XVII. Quadro adaptado de Carneiro, Lacerda e Almeida (no prelo)

Relação do Frei Martinho de Nantes – Ilha de Aracapé (1671-1680) – Missão dos Índios Cariri (Kariri) Publicações: 1ª relação (1687) e 2ª Relação (antes de 1706)	Alusões às línguas faladas como L1 e L2
a) Alusões a línguas indígenas como L1	“ <b>Há muitas crianças de sete anos</b> que sabem muito bem confessar-se e que sabem também servir à missa; pronunciam distintamente e pausadamente as palavras, fazem as orações respectivas e aprendem facilmente a doutrina cristã <b>em seu próprio idioma</b> ” ( <a href="http://www.brasiliana.com.br/obras/relacao-de-uma-missao-no-rio-sao-francisco/pagina/17/texto">http://www.brasiliana.com.br/obras/relacao-de-uma-missao-no-rio-sao-francisco/pagina/17/texto</a> ).

b) Alusões a indígenas que sabiam mais de uma língua indígena

**“Dirigi então a palavra aos tamaquiús na língua dos cariris, que eles entendiam,** e lhes disse que eles estavam cegos e que, depois de usados para destruir os outros índios, seriam também destruídos. Recordei os exemplos que eles já conheciam. Em seguida, voltando-me para o moço português, disse-lhe com voz alta e ainda mais enérgica: “Podeis vir, meu amigo, com os vossos tamaquiús e os que quiserem vos seguir, certos de que nos encontrarão firmes e decididos” (<http://www.brasiliana.com.br/obras/relacao-de-uma-missao-no-rio-sao-francisco/pagina/58>).

c) Alusões a não índios falantes de língua indígena

“Quando o capitão índio, que veio acompanhado de três de seus governados, me viu na sala, não ocultou a sua surpresa. Todos sentados, **Francisco Dias de Ávila pediu a um capitão de ordenança português, que sabia bem a língua dos cariris,** para lhes dizer, de minha parte, que eles teriam que me obedecer, sem me dar desgosto. Acrescentou algumas outras coisas, a que os índios não deram muita atenção. (<http://www.brasiliana.com.br/obras/relacao-de-uma-missao-no-rio-sao-francisco/pagina/47>).

d) Alusões à interação linguística entre brancos e mestiços de origem africana (mulatos)

“Preparávamos aí as nossas refeições, que não consistiam senão de um pouco de carne seca, que em pouco tempo se cozinhava, e de farinha de mandioca. Chegou então um homem honesto, **português**<sup>1</sup>, chamado Francisco Rodrigues. Pouco depois veio **um mulato** chamado Felipe da Costa, homem inteligente, e em seguida um **índio chamado Tapicuru**; ficaram todos surpreendidos e contentes quando me viram, nunca havendo encontrado um capuchinho. **O português**<sup>2</sup> me perguntou o motivo de minha presença. Declarando-o, ele manifestou toda a sua alegria e me pediu para que me instalasse na ilha de Pambu, bem defronte, onde havia uma bonita aldeia de cariris. Garantiu-me que todos os habitantes do rio teriam muita alegria com a minha presença e que, de sua parte, tudo faria para me ajudar. O mulato desejava também que eu ficasse mais perto de sua casa e que fosse estabelecer-me na ilha de Uracapá, onde havia uma bonita aldeia, a quatro léguas acima de Pambu” (<http://www.brasiliana.com.br/obras/relacao-de-uma-missao-no-rio-sao-francisco/pagina/36/texto>).

e) Alusões ao português falado como L2 por indígenas

“Fiquei somente oito meses nessa aldeia com o padre Teodoro; mas, tendo sabido desses **mesmos índios, um dos quais falava alguma coisa de português,** que havia no rio S. Francisco uma grande quantidade de aldeias de sua mesma nação, resolvi transferir-me para lá” (Relato de Martim de Nantes. (<http://www.brasiliana.com.br/obras/relacao-de-uma-missao-no-rio-sao-francisco/pagina/2/texto>)).  
**“ ... ouvei, embora fosse mal a pronúncia, para conseguir que os outros se animassem a dizer as rezas, os velhos se lastimando se eu não lhes desse oportunidade. Assim, não somente os moços, mas ainda os idosos de um e outro sexo, aprenderam a rezar em português,** o que foi facilitado pelo costume que adotamos...” (<http://www.brasiliana.com.br/obras/relacao-de-uma-missao-no-rio-sao-francisco/pagina/38>).

Nesta seção, os panoramas mostrados que caracterizam um “universo exclusivamente multilíngue de línguas indígenas”, sobretudo do tronco Macro-Jê, um panorama pré-colonial, conforme ilustra o Quadro 1, passando para o “multilinguismo generalizado não mais exclusivo de línguas indígenas”, mostram cenários que parecem representar um contexto, ainda que ilustrativo e superficial – dada a complexidade das relações e conflitos –, que não poderia ser outro senão aquele no qual foi constituído, em longo processo histórico, o português falado, em sua origem, como segunda língua, resultante de amplo contato linguístico, característico do período colonial brasileiro e que o sertão baiano representa bem, embora essa região tenha conhecido o multilinguismo em um momento mais tardio do que o litoral: quando, no século XVII, o multilinguismo já caminhava para o declínio no litoral, no sertão baiano estava no auge<sup>14</sup>.

É interessante observar, a partir de Santos (2010)<sup>15</sup>, como a formação territorial dos sertões (Bahia, Piauí, norte do atual estado de Minas Gerais e margem esquerda do médio São Francisco), entre 1640 e 1750 – que, para o autor, foi marcado por “reversões, lacunas e descontinuidades” –, fornece elementos para a suposição de que foram palco de um processo múltiplo de expansão do português, através do avanço luso-brasileiro da costa para o interior, e cenário de gestação do português popular, resultante do entrecruzamento multidirecional do período de contato linguístico generalizado intenso, entre línguas indígenas, africanas e o português em suas variedades.

### 3. O PORTUGUÊS POPULAR EM CONTEXTO DE DIVERSIDADE

Nos períodos históricos já aludidos neste texto, chamamos atenção para a diversidade de línguas e de culturas que existiram no Brasil. Ratificamos, portanto, a afirmação de Houaiss (1985: 91) de que “o PB nasce com diversidade”.

A par dessa diversidade, deparamo-nos com um fato que deve intrigar as pessoas que se dedicam a estudar a cultura brasileira, a saber, a predominância da cultura portuguesa em diversos áreas, a exemplo da linguística, em detrimento

---

<sup>14</sup> O cenário colonial luso-brasileiro, de acordo como o que propõe Baxter (1995, p. 73-75), foi constituído, de fato, no século XVIII e consolidado no século XIX, e se caracterizou, conforme mostram os Quadros 2 e 3, (i) por situações de contato entre diversas variedades do português e as línguas ameríndias e africanas; (ii) pelo bilinguismo; (iii) pelo gradual abandono das outras línguas. Para o autor, o fim do bilinguismo/multilinguismo e o conseqüente domínio do português levam às seguintes conseqüências: a) a mudança de língua criou uma considerável população de falantes africanos e indígenas de variedades L2 do português; b) essas variedades L2 do português teriam constituído um modelo-estímulo potencial para a aquisição L1 do português por descendentes de africanos e índios; c) as variedades faladas por africanos e índios ou pelos seus descendentes teriam fornecido um modelo-estímulo potencial para fases posteriores da aquisição do português como L2 e L1 dentre esses dois grupos.

<sup>15</sup> O autor resume a ocupação luso-brasileira em cinco principais estruturas de ocupação nas zonas de fronteira do sertão baiano entre 1640 a 1750: **o caminho, a sesmaria, a povoação, o posto militar e a missão religiosa.**

das outras culturas aqui existentes na sócio-história brasileira (indígenas e africanas), não obstante a presença de múltiplas influências.

Indo nessa linha de raciocínio, vamos enfatizar, nesta seção, o fim do multilinguismo generalizado, passando a um multilinguismo localizado e ao quase monolinguismo e, por fim, ao domínio atual da vertente popular do português brasileiro. A diretriz básica que guia o nosso entendimento é que esse processo deve ser analisado, considerando-se as particularidades sócio-históricas da região, evitando-se fazer generalizações para o todo do Brasil.

Na atualidade, sabemos que, na Bahia, as diversas línguas indígenas faladas no passado estão extintas<sup>16</sup>, portanto o período de multilinguismo localizado foi paulatinamente dando lugar ao monolinguismo. Um fato emblemático foi a Guerra de Canudos, terminada em 5 de outubro de 1897, que contribuiu para dizimar mais ainda os falantes de línguas indígenas na região (SOUZA, 2011: 50):

O massacre de Canudos, oportunamente retratado por Euclides da Cunha, em *Os Sertões*, teve como consequência a morte de milhares de pessoas, dentre elas os **kiriri(s)** que apoiavam os ideais do beato. Segundo afirmação do cacique Lázaro, dentre esses guerreiros mortos estavam os últimos falantes da língua nativa, o **Kipeá**, fato que causou um grave problema por representar um corte no processo de transmissão de suas tradições culturais, já bastante modificadas por conta do processo católico de catequese e do contato maciço com as populações regionais. Essas tradições ainda garantiam, de certa forma, uma individualidade simbólica do povo **Kiriri**, com relação aos costumes culturais da região. Quando os sobreviventes da guerra retornaram para a área da reserva, descobriram que já não eram bem-vindos e encontraram posseiros por toda parte, inclusive em Saco dos Morcegos, fator que ainda é, atualmente, motivo para conflitos agrários e uma constante tensão étnica. O conflito tornou-se ainda mais acirrado com a expansão das frentes pioneiras de criação de gado, desejosas das margens férteis do Rio São Francisco, apropriadas para o desenvolvimento da pecuária extensiva. [...] a criação de gado apresentou-se como um meio de vida bastante adequado para a realidade sertaneja.

A propósito, como bem destaca Souza (2011: 30), até mesmo os povos que sobreviveram ao genocídio, a exemplo dos pataxó(s) e kariri(s), apenas falam o português brasileiro.

Fatores que podem ter atuado para essa soberania do português na região são vários. Destacamos, por exemplo:

- (i) o alto nível de mestiçagem na região (portugueses e indígenas);
- (ii) as migrações de africanos e seus descendentes (com certa proficiência do português) para o sertão, após a falência das minas na Chapada Diamantina, bem como a descoberta de jazidas na região de Jacobina.

---

<sup>16</sup> A única língua que restou foi o Iatê dos Fulniós em Pernambuco.

A esse respeito, evidenciaram Carneiro e Almeida (2007[2002]), a partir de diversos quadros demográficos, a partir da presença africana na região, as diferenças entre as áreas de pecuária e mineração, em três localidades do semiárido baiano, entre os séculos XVIII e XIX: Igarorã (Serra Geral), Itapicuru (Região Nordeste), na zona de agropecuária, Chapada Diamantina, zona de mineração<sup>17</sup>, concluindo que a população de origem africana pode ter exercido um papel fundamental na difusão de variedades do português popular (MATTOS E SILVA, 2000; 1995), possivelmente quando parte do contingente de escravos e seus descendentes, tanto a que trabalhou nas minas quanto no Recôncavo, passa a migrar para a zona de pecuária, no século XIX, nos sertões baianos, período em que a região é mais densamente repovoada. A respeito do período de mineração, Ivo (2012) mostra o intenso trânsito demográfico na região Oeste da Bahia, através das relações estabelecidas entre o norte da Capitania de Minas Gerais (especificamente na Comarca do Serro Frio) e os sertões da Capitania da Bahia (mais precisamente o Sertão da Ressaca, fronteira com o norte da Capitania de Minas Gerais e o Alto Sertão da Bahia, na Vila de Rio de Contas); áreas de espaços mestiços, de encontro de povos de diferentes origens étnicas.

- (i) o **Diretório Pombalino, em 1758<sup>18</sup>, com a expulsão dos jesuítas** (incentivadores das línguas indígenas no sertão, ao lado de outras ordens religiosas) e com a criação de freguesias e vilas, a partir de antigos aldeamentos<sup>19</sup>, espaços de profunda diversidade étnica e linguística, característica dos povos autóctones dos sertões, heterogêneos.

Duas teses retratam esse período, a de Galindo (2004) e a de Santos (2012). Galindo trata da expansão colonial nos domínios dos Tapuias, entre 1651e 1798. O autor mostra uma análise em que os Tapuias são vistos como indivíduos não apáticas no século XVII. No século XVIII, há a consolidação do avanço luso-brasileiro, em uma rede de assentamentos; os povos nativos foram, em grande parte, mortos nas guerras diversas, epidemias; outros, integrados ao sistema colonial, e outros debandaram para vida do curso ou para o agregamento nas fazendas da região (p. 292-293):

Foi fazendo da mulher tapuia, agregada ou cativa, a mãe dos seus vaqueiros, que os colonos conseguiram integrar o nativo na sociedade nascente. Ou melhor, foi se deixando integrar na sociedade sertaneja que o tapuia viu sua cultura, seu tempo e seu espaço se metamorfosear para formar o povo sertanejo. Em 1798 foi abolido

---

<sup>17</sup> De Igarorã (Serra Geral), no alto sertão da Bahia, séculos XVIII e XIX, com base em um levantamento exaustivo feito por Erivado Neves e Itapicuru (Região Nordeste), na zona de agropecuária, século XIX, com base na dissertação de Mestrado de Consuelo Pondé Sena E da Chapada Diamantina, século XVIII, zona de mineração, a partir de registros de escravos depositados no Arquivo Municipal de Rio de Contas.

<sup>18</sup> No âmbito do reformismo pombalino (1750-1777).

<sup>19</sup> Remetemos o leitor ao texto de Carneiro e Lacerda (2017).

o Diretório encerrando-se um ciclo de alianças entre os povos indígenas e as forças coloniais, os quais foram doravante obrigados a um novo reordenamento e à busca de novas estratégias, que só se materializariam no século seguinte, através dos processos de emergências étnicas.

Especificamente tratando do período após a aplicação do reformismo pom-balino, sobre a transformação das aldeias em vilas, Santos (2012) mostra que passaram ao segundo plano as noções de “catequese”, “conversão” e “cristianização” dos povos nativos, tendo a obrigatoriedade da língua portuguesa gerado impactos profundos no cenário de multilinguismo, já bastante localizado, destacando como marco importante para a efetiva concretização do monolinguismo, também, o período da regulamentação da “Lei de 1850” ou a “Lei de Terras”, criada pelo Estado Imperial Brasileiro, a fim de fazer o controle sobre as terras devolutas, legitimando a posse do antigo mundo Tapuia<sup>20</sup>.

Lucchesi (2017: 376), em sua proposta em quatro fases, tem como parâmetro essencial “integrar os processos linguísticos na matriz mais ampla dos processos sócio-históricos”. E, “ao traçar esse liame de processos sociolinguísticos ao longo de todas as fases, esta periodização favorece a compreensão global da formação histórica da realidade sociolinguística do Brasil, podendo impulsionar a pesquisa empírica no campo.”

Nesse sentido, levando em consideração a sua periodização da história sociolinguística do Brasil, sabemos que o autor considera que é na terceira fase (1695 -1930) que a língua portuguesa se firma no Brasil:

Essa fase se define por um amplo, profundo e violento processo de homogeneização linguística, no qual o português se impõe como língua hegemônica, tornando-se a língua materna da imensa maioria da população brasileira (LUCCHESI, 2017: 365).

No âmbito dessa terceira fase, Lucchesi (2017) elenca o fim do tráfico negreiro, a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil, em 1808, e a independência política, em 1922, como fatores decisivos para o firmamento da língua portuguesa no país. Para a realidade sertaneja, conforme já aludimos neste texto, julgamos que esses fatores tiveram influência mais tardia, tendo ficado o multilinguismo por mais tempo, sendo propagados os processos de transmissão linguística irregular do português. Essas características do português adquirido “de oitiva” se terão perpetuado, de forma mais intensa, no sertão, com processos de nivelamento linguístico mais lento, principalmente devido à ausência de um sistema educacional atuante na região e também com sistemas de estradas e de urbanização implantados. Sobre a atuação do sistema educacional no sertão, é interessante o

---

<sup>20</sup> Cf. Carneiro (2015).



trabalho de Carneiro e Almeida (2006 [2002: 180]), que mostra, pela associação entre elementos demográficos e a implantação de escolas, que:

- 1) Dada a forte presença indígena que houve no sertão, principalmente na região nordeste, é de se crer, também, que essa tenha contribuído para a formação do português popular;
- 2) Contatos interétnicos entre a população pobre branca, mestiça e africana foram mais ou menos íntimos, como conclui Erivaldo Fagundes Neves (1996), a partir de fundamentada pesquisa arquivista sobre a escravidão no sertão baiano, levando a crer, também, que é remota a possibilidade de ter se desenvolvido um crioulo nessa região;
- 3) O português popular, possivelmente, a vertente disseminada para o geral do sertão baiano no século XIX, teve como maiores difusores os mestiços diversos que reocuparam a atual região semiárida no século XIX;
- 4) A população de origem africana pode ter exercido um papel fundamental para difusão de variedades do português popular, junto aos mestiços em geral, possivelmente quando parte do contingente de escravos e seus descendentes, tanto a que trabalhou nas minas quanto no Recôncavo, passa a migrar para a zona de pecuária, no século XIX.
- 5) O processo de standardização linguística anterior ao século XX teria sido bastante localizado e pouco uniforme;
- 6) A inter-relação dos fatores demográficos tem um papel fundamental para o entendimento das vertentes do português popular falado por parte da população que não chegou às escolas.

Carneiro e Almeida (2006[2002]:180) demonstraram que, no censo de 1872 sobre a população dos sertões, havia, classificado como de outra cor, um contingente muito superior ao número de brancos, por volta de 73% do total da população baiana. Com base em dados de escolas públicas de primeiras letras, extraídos do documento sobre instrução pública (cf. Arquivo Público da Bahia-APEB. Seção Colonial. Série Instrução pública, maço 3971 e maço 3997), mostram como isso está demonstrado nas salas de aulas em localidades dos sertões<sup>21</sup>:

Quadro 4. Quadro apresentado em Carneiro e Almeida (2006[2002]:190)

Localidades/Período	Nº de alunos por cor ou etnia
1840	
Nossa Senhora da Saúde	17 (10 pardos e 7 brancos)
Coração de Jesus de Riachão de Jacobina	14 (10 pardos, 3 brancos e 1 cabra)
Santo Antônio de Jacobina	53 (sem distinção de cor)

<sup>21</sup> A presença africana é pequena, pois os escravos não tinham acesso à escola regular. São raros os registros de africanos, mesmo livres e indígenas nos quadros da instrução pública.

1842	
São João Batista de Jeremoabo	21 (sem distinção de cor)
1843	
Barra do Rio Grande	62 (35 pardos, 8 brancos, 7 cabras, 5 pardos claros, 1 pardo mestiço, 4 mamelucos e 2 crioulos)
1844	
Pombal	32 (sem distinção de cor)
Barra do Rio Grande	31 (3 crioulos, 27 pardos e 1 branco)
Caitité	28 (sem distinção de cor)
Vila Nova da Rainha da Freguesia de Jacobina	34 (17 pardos, 15 brancos e 2 pretos)
Jequiriçá	13 (sem distinção de cor)
Vila Velha do Rio de Contas	45 (sem distinção de cor)
1845	
Vila da Barra do Rio São Francisco	80 (62 pardos, 15 cabras e 3 brancos)
Alagoinhas	31 (sem distinção de cor)
Aporá	28 (sem distinção de cor)
Feira de Santana	46 (sem distinção de cor)
1879	
Feira de Santana	106 (sem distinção de cor)

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, enfatizamos, ao lado de outras participações, como a portuguesa e a africana, a participação indígena no processo de formação do português brasileiro, questão ainda pouco explorada, tendo em vista a quase inexistência de dados linguísticos sobre as línguas indígenas da região no período da ocupação lusa, com exceção do Kipeá por Mamiani (1698), Dzubuakuá (submédio São Francisco), por Martinho de Nantes (1979[1707] e Bernardo de Nantes (1709). Há registros também sobre outros povos; alguns deles com línguas pouco conhecidas ou desconhecidas: o que não implica que não sejam feitas pesquisas de cunho sócio-histórico. Há diversas pistas que permitem rastrear o antecessor ou antecessores das vertentes populares do português brasileiro, como é o caso da emblemática relação feita pelo Padre Capuchinho Martinho de Nantes, no século XVII, já comentada na seção 2. Com base nesse documento, especialmente, propomos a fase que se define como fase do **português geral brasileiro**, formada por populações que falavam o português como L2, pode ter se dado também no sertão, no Baixo-Médio São Francisco, no século XVII, e que o português popular já tinha sido adquirido como L1 pela quase totalidade de colonos mestiços, no século XVIII – quando vai chegando ao fim o multilinguismo –, expandindo-se,

de forma mais acentuada, na região sertaneja baiana, somente a partir de meados do século XVIII, não somente em decorrência da obrigatoriedade de falar-se o português, imposto pelo Diretório Pombalino, mas também devido à expansão da população mestiça, formada por descendentes de portugueses, indígenas e africanos, por todo o sertão, que se tornou acentuada no século XIX com a participação ainda maior de afrodescendentes. Ou seja, é bastante provável que tenha havido um processo de aquisição do português, como L2, em contexto de oralidade, em ambiente multilinguístico intenso e que tenha servido de **input** para as novas gerações de falantes, nativizando-se em distintas regiões, seguindo a própria ocupação luso-brasileira, nos sertões, como defende Santos (2010), a de que essa ocupação não foi feita como o avanço gradualmente positivado e sim com uma trajetória **multidirecional, descontínua e irregular**.

No período que marca o fim do bilinguismo/multilinguismo, há algumas situações que favoreceriam a expansão do português popular na região, em caráter majoritariamente monolíngue:

- a) período de criação das vilas no âmbito da expansão da agropecuária, iniciada no século XVII, e de criação de vilas a partir de aldeamentos, nos meados do século XVIII;
- b) nas pequenas vilas originárias de mocambos, com predomínio de população afrodescendente;
- c) entrecruzamento de variantes que avançam pelos sertões, paulatinamente, em múltiplas direções, tendo como um dos principais momentos o período de descobertas de jazidas auríferas no rio das Velhas, em Minas Gerais, no rio Itapicuru, Rio de Contas e do Paramirim, também no século XVIII;
- d) expansão acentuada do português popular brasileiro, plural, a partir das nucleações e migrações acentuadas, para zonas urbanas, no século XX, com a generalizada urbanização na região.

Percorrendo os caminhos da língua portuguesa no sertão baiano, do multilinguismo generalizado, no século XVII, ao unilinguismo e expansão do português popular, nos séculos XVIII e XIX, constatamos que a proposta de periodização da história sociolinguística do Brasil, recentemente formulada por Lucchesi (2017), não se aplica, de todo, à realidade histórica sociolinguística do sertão da Bahia, haja vista que o multilinguismo generalizado referido pelo autor se estende de 1532 a 1695 (chamada 2ª fase), considerando a realidade do litoral, não a do sertão, cujo multilinguismo atinge seu auge a partir de 1640, até os primeiros anos do século XVIII. Além disso, destacamos que, considerando o litoral, o autor contempla os povos Tupis e línguas Tupi, não os povos Macro-Jês e línguas Macro-Jê, que fazem parte da história do sertão baiano.

Dessa análise aqui realizada, vê-se como é necessário começar a pensar em uma proposta de periodização da história social linguística do Brasil que considere o **modus operandi** regional.

Em resumo, apresentamos, tentativamente, algumas datas, justificativas ao longo do texto, para situação linguística dos sertões, aqui ainda sujeitas a revisões e críticas, configurando-se, portanto, como sugestivas:

- 1) a) 5.000 ou 3.000 — 1553 — **universo exclusivamente multilíngue de línguas indígenas, com dezenas de línguas faladas por milhares de indígenas;**  
b) 1553-1640 **com entradas esporádicas e descimentos;**
- 2) 1640-1700 **multilinguismo generalizado não mais exclusivo de línguas indígenas**, em cuja cena linguística pode ter ocorrido a fase denominada por Mattos e Silva (2004) de **português geral brasileiro**, antecedente histórico do português popular;
- 3) 1700-1758 — **passagem de um multilinguismo generalizado a um multilinguismo localizado e maior domínio do português brasileiro popular;**
- 4) 1758-1890 — **quase monolinguismo, com domínio do português popular, plural, com importante difusão por afrodescendente e mestiços em geral;**
- 5) 1890 até os dias atuais — **domínio exclusivo do português brasileiro, majoritariamente, em sua vertente popular.**

Para justificar maiores considerações sobre a normatização e a estandarização na região, há ainda os trabalhos de Carneiro e Almeida (2006[2002]).

## 5. REFERÊNCIAS

- ARGOLO, Wagner. Colonização e Língua Geral: o caso do sul da Bahia. *PAPIA*, 23(1):, 2013: 75-96.
- BAXTER, Alan Norman. Transmissão geracional irregular na história do português brasileiro: divergências nas vertentes afro-brasileiras. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, v. 14: 72-90, 1995.
- CABRAL, Ana Suely Arruda Câmara. Explorando a hipótese de Rodrigues sobre possíveis conexões genéticas Tupi e Macro-Jê. In: AMADO R. de S. (org.). *Estudos em Línguas e Culturas Macro-Jê*. São Paulo: Paulistana, 2010: 115-142.
- CARDIM, Fernão. *Tratados da terra e gente do Brasil*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1980.
- CARNEIRO, Zenaide de Oliveira Novais; ALMEIDA, N. L. F. Elementos para uma sócio-história do semiárido baiano. In: RAMOS, J. M.; ALKMIM, M. A. (orgs.). *Para a História do Português Brasileiro: estudos sobre mudança linguística e história social*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2007 [2001]. p. 423-442.
- CARNEIRO, Zenaide de Oliveira Novais. *Cartas brasileiras (1808-1904): um estudo linguístico-filológico*. 2005. 4v. 2.329f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2005.
- CARNEIRO, Zenaide de Oliveira Novais; ALMEIDA, Norma Lúcia Fernandes de. A criação de escolas a partir de critérios demográficos na Bahia do século XIX: uma viagem ao interior. In: LOBO, Tânia; RIBEIRO, Ilza; CARNEIRO, Zenaide de Oliveira Novais; ALMEIDA, Norma Lúcia (orgs.). *Para a história do português brasileiro: novos dados, novas análises*. Salvador: EDUFBA, 2, 2006. v. 2. p. 649-674.

- CARNEIRO, Zenaide de Oliveira Novais; ALMEIDA, Norma Lúcia Fernandes de. Elementos para uma sócio-história da língua portuguesa falada no interior da Bahia. In: Jânia Ramos e Mônica Alkmim (orgs.). *Para a história do português brasileiro — história social*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- CARNEIRO, Zenaide de Oliveira Novais; LACERDA, Mariana Fagundes de Oliveira. Indígenas alfabetizados em Português no litoral baiano setecentista: o caso de Vila de Abrantes. *A Cor das Letras*. v. 18: 144, 2017.
- CARNEIRO, Zenaide de Oliveira Novais; LACERDA, Mariana Fagundes de Oliveira; ALMEIDA, Norma Lucia. O português geral brasileiro nos sertões baianos seiscentistas: indícios sobre a participação indígena. In: CALLOU, Dinah; LOBO, Tânia (orgs.). *História social do português brasileiro: da história social para a história linguística*. Volume 9. No prelo.
- CASTRO, Yeda Pessoa de. A matriz africana no português do Brasil. In: CARDOSO, Suzana; MOTA, Jacyra & MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia (orgs.). *Quinhentos anos de história linguística do Brasil*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia. 2006: 83-116.
- DANTAS, B. G. et al. “Os povos indígenas no Nordeste brasileiro: um esboço histórico”. In: CUNHA, Manuela Carneiro (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo; Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, p. 431-456, 1992.
- GALINDO, Marcos. O Governo das Almas: a expansão colonial no país dos tapuia 1651-1798. Tese Ph.D., Universidade de Leiden, 2004.
- GÂNDAVO, P. M. *Tratado da Terra do Brasil. História da Província de Santa Cruz a que vulgarmente chamamos Brasil*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2008 [1576].
- HEMMING, John. *Ouro vermelho: a conquista dos índios brasileiros* (Red gold. The conquest of the Brazilian indians, 1978). Tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Edusp, 2007.
- HOUAISS, Antônio. *O português no Brasil*. Rio de Janeiro: Unibrade, 1985.
- IVO, Isnara Pereira. *Homens de caminho: trânsitos culturais, comércio e cores nos sertões da América portuguesa. Século XVIII*. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2012.
- LIMA SOBRINHO, Barbosa. Introdução. In: Nantes, Martinho de, Pe. *Relação de uma missão no rio São Francisco: Relação sucinta e sincera da missão do padre Martinho de Nantes, pregador capuchinho, missionário apostólico no Brasil entre os índios chamados cariris*. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. p. XI-XXV.
- LOBO, Tânia; MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia; VENÂNCIO, Américo. L. M. Filho. Indícios de uma língua geral no sul da Bahia na segunda metade do século XVIII. In: LOBO, Tânia; RIBEIRO, Ilza; CARNEIRO, Zenaide de O. N.; ALMEIDA, Norma Lucia F. de. *Para a história do português brasileiro: novos dados, novas análises*. Salvador; Edufba, vol. 6, 1-2: 609-630, 2006.
- LOBO, Tânia. A questão da periodização da história linguística do Brasil. In: CASTRO, Ivo; DUARTE, Inês. *Razões e Emoção: Miscelânea de Estudos em Homenagem a Maria Helena Mateus*. Lisboa: Imprensa Nacional — Casa da Moeda. 2003: 395-410.
- LUCCHESI, Dante. O conceito de ‘transmissão linguística irregular’ e o processo de formação do português do Brasil. In: RONCARATI, Cláudia; ABRAÇADO, Jussara (orgs.). *Português brasileiro: contacto linguístico, heterogeneidade e história*. Rio de Janeiro: 7Letras. 2003: 272-284.
- LUCCHESI, Dante. A questão da formação do português popular do Brasil: notícias de um estudo de caso. *A cor das letras*, n. 3, 1999: 73-100.
- LUCCHESI, Dante. As duas grandes vertentes da história sociolinguística do Brasil (1500-2000). *DELTA*. São Paulo. v.17, n.1, 2001: 97-132.
- LUCCHESI, Dante.; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza (orgs.). *O Português Afro- Brasileiro*. Salvador: Edufba, 2009.
- LUCCHESI, Dante. A periodização da história sociolinguística do Brasil. *DELTA. Documentação de estudos em linguística teórica e aplicada* (PUCSP. Impresso), v. 33: 347-382, 2017.
- MAMIANI, Luis Vincencio. *Catecismo da doutrina cristã na língua basílica da nação kiriri*. Lisboa: Oficina de Miguel Deslandes, 1698.
- MARTINS, Andrérbio Márcio Silva; CABRAL, Ana Suely Arruda Câmara; MIRANDA, Maxwell Gomes; COSTA, Lucivaldo Silva da; CAMARGOS, Lidiane Szerwinsk. O tronco macro-jê: hipóteses e contribuições de Aryon Dall’Igna Rodrigues. In. CABRAL, Ana Suely Arruda Câmara e PETRI, Verli (orgs.). *As línguas indígenas no e do Brasil: uma homenagem a Aryon Dall’Igna Rodrigues Petri. Fragmentum*, n. 46, jul.-dez. 2015.

- MARTINHO DE NANTES, padre O. F. M. *Relação de uma missão no Rio São Francisco: relação sucinta e sincera da missão do padre Martinho de Nantes, pregador capuchinho, missionário apostólico no Brasil entre os índios chamados cariris*. Tradução e comentários de Barbosa Lima Sobrinho. Ed. Nacional: São Paulo, INL, 1979 [1707]. Disponível em: <<http://www.brasiliana.com.br/obras/relacao-de-uma-missao-no-rio-sao-francisco>>. Acesso em: 07.junh.2017.
- MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. Português brasileiro: raízes e trajetórias (Para a construção de uma história). *Discursos*, Lisboa, n.3: 75-92, 1993.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. A língua portuguesa em perspectiva histórica: do português europeu para o português brasileiro. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, n. XXIX: 16-32, 2000.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. A sócio-história do Brasil e a heterogeneidade do português brasileiro. *ABRALIN* (Curitiba), São Paulo, n. 17: 73-85, 1995.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. De fontes sócio-históricas para a história social linguística do Brasil: em busca de indícios. In: MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia (org.). *Para a história do português brasileiro: primeiros estudos*. São Paulo; Humanitas/FFCHL/USP: FAPESP, v.2, t. 2: 275-302, 2001a.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia (org.). *Para a história do português brasileiro: primeiros estudos*. São Paulo: USP, 2001b.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MONTEIRO, John. M. Tupis, tapuias e a história de São Paulo. Revisitando a velha questão guaianá. *Novos estudos Cebrap*. São Paulo, 34: 125-35, 1992.
- MONTEIRO, John. M. *A dança dos números: a população indígena do Brasil desde 1500*. Rio de Janeiro: Tempo e Presença, n. 271:17-18, 1995.
- NANTES, Bernardo de. *Catecismo da Língua Kariris, acrescentado de várias práticas doutrinarias e Moraes, adaptadas ao gentio e capacidade dos Índios do Brasil*. Edição fac-similar. Leipzig, 1986 [1709].
- NEVES, Erivaldo Fagundes. *Escravidão, pecuária e policultura: Alto Sertão da Bahia, século XIX*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2011. 305 p.
- NEVES, Erivaldo Fagundes. *Posseiros, rendeiros e proprietários: estrutura fundiária e dinâmica agromercantil no Alto Sertão da Bahia (1750-1850)*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 423 p.; 435f, apêndices, 2003.
- NOLL, Volker. *O português brasileiro: formação e contrastes*. São Paulo: Globo, 2008.
- PESSOA, Marlos de Barros. *Varição de uma variedade urbana e semioralidade: o caso do Recife, Brasil*. Tübingen: Niemeyer, 2003.
- POMPA, Cristina. Cartas do Sertão. Catequese entre os Kariri no século XVII. In: *Revista Antropológicas*, ano 7, vol. 14 (1 e 2), 2003a.
- POMPA, Maria Cristina. *Religião como tradução: missionários, tupi e 'tapuia' no Brasil colonial*. Bauru: EDUSC, 2003b.
- PROJETO: CE-DOHS: Corpus eletrônico de documentos históricos do sertão. Coordenação: Zenaide de Oliveira Novais Carneiro; Mariana Fagundes de Oliveira. Disponível em: <[www.uefs.br/cedohs](http://www.uefs.br/cedohs)>. Acesso em: 05 ago. 2016.
- PUNTONI, Pedro. *A Guerra dos Bárbaros. Povos indígenas e a colonização do sertão nordestino do Brasil. 1650-1720*. São Paulo. Tese – Programa de Pós-Graduação em História Social da USP, 1998.
- PUNTONI, Pedro. *A Guerra dos Bárbaros: Povos Indígenas e a Colonização do Sertão Nordeste do Brasil, 1650-1720*. São Paulo: Hucitec-Editora da Universidade de São Paulo-Fapesp, 2002.
- REGNI, Pietro Vittorino. *Os Capuchinhos na Bahia: uma contribuição para História da Igreja no Brasil*. Volume II. Trad. Agatângelo de Crato (Frei), Salvador: Impressão Gráfica Editora, 1988.
- RODRIGUES, Aryon. D. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.
- RODRIGUES, Aryon. D. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. *DELTA*. 9.1:83-103. São Paulo, 1993a.
- SANTOS, Fabricio Lyrio. *Da catequese à civilização: colonização e povos indígenas na Bahia (1750-1800)*. Salvador: Universidade Federal da Bahia/Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2012.
- SANTOS, Márcio Roberto Alves dos. *Fronteiras do sertão baiano: 1640-1750*. São Paulo, Tese Doutorado em História, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2010.
- SILVA NETO, Serafim da. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. 2ª ed. Rio de Janeiro: INL, 1963 [1951]).

- SOUSA, Gabriel Soares de. *Roteiro geral das coisas do Brasil*. Manuscrito autógrafo, 1587. Acervo da BBM-USP.
- SOUSA, Gabriel Soares de. *Tratado Descritivo do Brasil em 1587*. Impresso, 1851 (ed. F. Varnhagen). Acervo da BBM-USP. (em fase de catalogação).
- SOUSA, Gabriel Soares de. *Tratado Descritivo do Brasil em 1587*. Organização e prefácio: Fernanda Trindade Luciani. São Paulo: Hedra, 2009.
- SOUZA, Hirão Fernandes Cunha. *O português Kiriri: aspectos fônicos e lexicais na fala de uma comunidade do sertão baiano*. Salvador, Dissertação Mestrado em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, 2011.
- TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. Lisboa: Sá da Costa, 1981.

# A MESMA ÁGUA QUE GLORIFICA, MATA

## REPRESENTAÇÕES DO MAR COMO ESPAÇO DE GLÓRIA E DE MORTE

Marcia Paraquett

Universidade Federal Fluminense e Universidade Federal da Bahia

### 1. INTRODUÇÃO

Com certa frequência estamos acompanhando na grande mídia brasileira as notícias que circulam sobre as imigrações que ocorrem na Europa, em particular, no Mar Mediterrâneo, essa importante via de acesso entre a África e o Velho Continente. Privilegio esse espaço geográfico, histórico, político, social e cultural nessas reflexões, observando que minhas inquietações como pesquisadora sempre estão associadas à formação de professores de línguas, notadamente, o Espanhol.

Lembremos que o mar sempre foi uma estrada atravessada por viajantes em busca de novos espaços geográficos. Houve momentos em que a fúria do mar foi vencida por navegadores impulsionados pela glória da conquista de novas terras. Mas houve momentos em que o mar saiu vencedor, matando navegantes que o enfrentam, porque têm fome ou fogem das bombas que explodem sobre suas cabeças.



Particularmente, o que pretendo é refletir sobre a representação estética de alguns artistas sobre a relação entre o mar, a glória e a morte. A tela **El sueño de Cristóbal Colón**, de Salvador Dalí (1959), revela a perspectiva gloriosa do pintor espanhol, que se contrapõe a do pintor mexicano, Diego Rivera, em **La llegada de Hernán Cortés a Veracruz** (1951), na medida em que cada um fala a partir de seu lugar histórico e cultural. Da mesma forma, a análise de duas charges, que estão sendo produzidas sobre os recentes episódios que afetam os imigrantes da contemporaneidade, me leva a perceber a representação do mar como espaço da morte, em particular para imigrantes que tentam entrar na Europa, oriundos do continente africano. É o caso dos cartunistas Idígoras y Pachi (2015) e Jovcho Savov (2015), que se inspiram no **Guernica** (1937) de Pablo Picasso para retratar o afogamento de um grande número de imigrantes e refugiados nas águas do Mar Mediterrâneo e do Mar Egeu, denunciando a tragédia que mancha aqueles mares.

Os documentários cinematográficos vêm contribuindo para o conhecimento de políticas dos países receptores, assim como nos têm ajudado a conhecer a dura realidade e as péssimas condições pelas quais passam os imigrantes que saem de países e continentes que vivem em situações de vulnerabilidade. O MigraMundo divulgou em 2017 uma lista com mais de 80 filmes e documentários que falam de migrantes, refugiados e deslocados, organizada pelo professor Helion Póvoa Neto, diretor do NIEM (Núcleo Interdisciplinar de Estudos Migratórios) e professor da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro)<sup>1</sup>. De minha parte, eu destacaria o documentário **Fuocoammare** (Fogo no Mar), de 2016, dirigido por Gianfranco Rosi, vencedor do Urso de Ouro e indicado ao Oscar de Melhor Filme Estrangeiro. O filme documentário retrata a vida na ilha de Lampedusa, na costa sul da Itália, espaço de travessia de imigrantes que buscam a Europa, tendo tomado a atenção das mídias, devido ao fato de ser porto de escala para milhares de imigrantes oriundos da África e do Oriente Médio.

E ainda será preciso produzir muitos documentários, pois no momento em que escrevo esse texto, junho de 2018, estou acompanhando, impactada, o problema que vivem os passageiros do navio **Aquarius**, que tiveram sua entrada negada pelo governo italiano, através de seu Ministro do Interior, Matteo Salvini. Por sorte, numa atitude humanitária, o recém-empossado presidente da Espanha, Pedro Sánchez, autoriza que sejam acolhidos no porto de Valencia, atendendo à fervorosa campanha de duas ONGs: Médicos Sem Fronteiras (MSF) e SOS Mediterrâneo.

Assim como o cinema, as charges vêm contando essa recente história, que afeta os quatro cantos do planeta, evidenciando que há um aspecto comum que atinge os imigrantes: são pobres, são negros e são indígenas, sejam da África, do Oriente Médio ou da América Latina. Vejamos essa contribuição.

---

<sup>1</sup> Confira em <http://migramundo.com/veja-lista-com-mais-de-80-filmes-e-documentarios-que-falam-de-migrantes-refugiados-e-deslocados/>, com acesso em 15/11/2017.

## 2. A REPRESENTAÇÃO DO MAR EM TELAS E CHARGES

Como já informado, vou estabelecer alguns paralelos entre quatro produções estéticas que, de certa forma, têm o mar como cenário: duas telas (*El sueño de Cristóbal Colón*, de Salvador Dalí, 1959, e *La llegada de Hernán Cortés a Veracruz*, de Diego Rivera, 1951) e duas charges que parodiam o *Guernica* (1937) de Pablo Picasso, cujos autores são Idígoras y Pachi e Jovcho Savov, ambas produzidas em 2015. Para o estabelecimento desses paralelos não perderei de vista que meu foco, como linguista aplicada, está na formação inicial de professores de Espanhol, o que me leva a construir um diálogo à distância com o(a)s estudantes com os quais me envolvo na minha prática profissional.

Por acreditar que aprender uma língua (estrangeira ou materna) é poder comunicar-se com o universo cultural (e por isso mesmo também histórico) dos falantes de dita língua, fixo meu olhar na “cena social espanhola” (PARAQUETT, 2005), onde se inserem as duas primeiras telas a que me referirei. Não se pode esquecer que a Espanha que conhecemos hoje é o resultado de episódios históricos vividos por sua gente ao longo de todos os tempos, sugerindo-me a propor debates que ajudem os professores em formação a compreender algumas manifestações já incrustadas na forma de ser dos espanhóis, ou seja, suas idiosincrasias. É o caso, particular, dos fatos históricos ocorridos no importante ano de 1492, quando se deu o que a História Oficial nomeou de **Descobrimento da América**.

Haveria muito que falar sobre a adequação ou não dessa expressão, pois se **descobrir** significa ‘destapar o que está tapado’ ou ‘dar a conhecer uma coisa que não havia sido conhecida’, repetir o sentido desse verbo é ignorar a história e a cultura de nosso Continente antes da chegada dos europeus. Significa também aceitar que passamos a existir apenas a partir de 1492, quando teríamos sido **destapados** ou quando nos **fizeram conhecidos fora de nosso lugar**. É aceitar, ainda, que as civilizações indígenas que aqui viviam não representam um papel importante no cenário universal. Mais do que isso, é ignorá-las.

Para a Espanha, o ano de 1492 também é muito importante por outras razões: além do “descobrimento” da América, foram expulsos os judeus e os mouros de seu território, assim como foi publicada *La Gramática de la Lengua Española*, por Antonio de Nebrija. Os reis da Espanha eram, então, Isabel e Fernando, conhecidos como os “Reis Católicos”.

Dadas essas orientações, comparemos as duas telas, lembrando que foram pintadas num mesmo momento histórico (metade do século XX), embora um dos artistas seja espanhol (Salvador Dali), enquanto o outro é mexicano (Diego Rivera). Portanto, os lugares de fala são bastante diferentes, o que vai afetar, sobremaneira, a representação do episódio histórico.



A tela à esquerda é de Salvador Dalí, *El sueño de Cristóbal Colón* (1959), enquanto a segunda, *La llegada de Hernán Cortés a Veracruz*, é de Diego Rivera (1951). De imediato, nota-se que os dois pintores pertencem a movimentos estéticos diferentes, ao mesmo tempo em que se posicionam ideologicamente em territórios adversos.

Dalí, artista bastante influenciado pelo pensamento freudiano, privilegia Cristóvão Colombo como personagem central de sua tela, representando-o como o porta-voz do “sonho” da Monarquia Espanhola. Acima do navegante genovês, representada como uma figura mística da Igreja Católica, se vê o rosto de Gala, a mulher do pintor espanhol. Além das duas figuras centrais, o mar, de onde chegam os heroicos navegantes, está habitado por guerreiros que impõem suas lanças, assim como pelas cruzes que se associam à glorificação daquela empreitada histórica e religiosa. Portanto, na tela do pintor surrealista, o mar é o espaço de chegada de heróis que trazem ao continente sua força e sua crença, prontos para cumprir com um “sonho” que, no meu ponto de vista, poderia ser a utopia de Cristóvão Colombo ou a “salvação” da alma dos indígenas que ocupavam aquelas terras que passaram a lhe pertencer.

De forma muito diferenciada, Diego Rivera prefere representar as muitas violências que sofreram os habitantes aborígenes de sua terra, o México, vítimas dos conquistadores. Veja-se que já o título da tela leva nossa atenção a outro

<sup>2</sup> Imagem retirada de <https://i.pinimg.com/236x/b2/9e/36/b29e3697a0efbf58000975419fb73a96--christopher-columbus-dali.jpg>, com acesso em 21/06/2018.

<sup>3</sup> Imagem retirada de [https://c1.staticflickr.com/9/8663/15878387722\\_e214e14139\\_b.jpg](https://c1.staticflickr.com/9/8663/15878387722_e214e14139_b.jpg), com acesso em 21/06/2018.

personagem histórico: Hernán Cortês, o Conquistador. Trata-se de um mural, pintado no Palácio Nacional, no qual se destaca a figura do conquistador, já deformado pela sífilis, e que aparece em mais de uma cena: no centro, ele estaria recebendo um imposto pago por um espanhol, enquanto no lado esquerdo, mais ao fundo, o vemos recebendo ouro de um indígena, a quem estaria convertendo ao cristianismo. As demais cenas revelam as sequelas da conquista, a escravidão, as torturas, os assassinatos de indígenas enforcados ou o carregamento de madeiras das árvores destruídas.

Comparando as telas, vê-se que os pintores puserem seus olhares a partir do continente, como local de chegada. O momento retratado pelo pintor espanhol seria aquele que testemunhou a travessia gloriosa, enquanto no mural de Diego Rivera, o mar seria a desova da barbárie que chegou ao continente. Observe-se que o pintor mexicano quase anula as águas, presentes apenas no fundo da tela, a nos dizer que de lá chegaram aqueles conquistadores disformes.

Essas duas telas me servem para pontuar a relação que o mar sempre estabeleceu com as histórias que fomos levados a viver, festivas para um lado, mas degradantes para o outro. Afinal, o mar tem duas margens, a de partida e a de chegada, e a depender de quem o atravesse, o resultado pode ser de glória ou de morte. Isso é o que também revelam as charges que tomo como exemplos para refletir sobre as travessias de novos navegantes, que de heróis não têm nada. Vejamos a maneira como Idígoras y Pachi (2015) e Jovcho Savov (2015) parodiaram o **Guernica** de Picasso, para denunciar as tragédias vividas nos mares de nossa contemporaneidade.



Como não se pode compreender plenamente uma paródia intertextual sem que se visite o texto de partida, permito-me fazer algumas considerações sobre a tela, quiçá, a mais emblemática do século vinte.

<sup>4</sup> Imagem retirada de <http://4.bp.blogspot.com/-gNiLA5SZ1yU/VTZasVzNnII/AAAAAAAAARvA/BHAI-Z3fGuwQ/s1600/mediterraneo-1.jpg>, com acesso em 21/06/2018.

<sup>5</sup> Imagem retirada de [http://1.bp.blogspot.com/-KBU5LrI6ZQg/Vq\\_iW2xAQgI/AAAAAAAAABT7s/siQO-53SajUQ/s1600/CS0FtUxWIAAys6b.jpg](http://1.bp.blogspot.com/-KBU5LrI6ZQg/Vq_iW2xAQgI/AAAAAAAAABT7s/siQO-53SajUQ/s1600/CS0FtUxWIAAys6b.jpg), com acesso em 21/06/2018.





6

Pablo Picasso (1881-1973) passou por diferentes fases na sua produção estética, mas me interessa focar os anos de 1936-1937, quando seu país natal, a Espanha, estava vivendo sérios conflitos políticos, que deflagraram uma guerra civil que só encerrou em 1939, com a vitória de Francisco Franco, que se fez ditador por 40 anos. Como grito de protesto a um ataque aéreo sofrido pela cidade de Guernica, no País Vasco, norte da Espanha, o artista malaguenho criou sua mais notável obra. O primeiro que chama a atenção é o cromatismo que a caracteriza, com a ausência de cores vibrantes e o predomínio do branco e do preto. Picasso definiu aquele momento de maneira dura, em luto, com ausência de cores, com personagens que levam as mãos aos céus, clamando por justiça.

Lembremo-nos de que entre 1936 e 1944, além da guerra civil espanhola, o mundo vivenciou sua segunda guerra mundial. Picasso vivia em Paris, a capital da arte, para onde se dirigiam os grandes artistas em busca de contatos, de escolas de arte, de exposições. Embora já fosse um pintor muito conhecido, sua obra se marcava por um subjetivismo, com predominância de temas autobiográficos, mas a criação do **Guernica** o converte em “[...] un gran artista universalmente reconocido en un símbolo popular de la libertad, en un emblema de la resistencia intelectual y moral a las fuerzas de opresión” (PIOT, 2003: 237). Picasso passa a ser um pintor que pertence à humanidade, o que explica as muitíssimas paródias intertextuais que sua obra recebeu, dando-lhe novos sentidos e nova identidade.

Em janeiro de 1937, Picasso recebeu o encargo do governo da República espanhola, por mediação de seu embaixador em Paris, de realizar uma grande composição pictórica para o futuro pavilhão espanhol da Exposição Internacional das Artes e das Técnicas, que ocorreria naquele ano. A primeira ideia foi a de realizar trabalhos em água-forte, onde pudesse, em forma de paródia, ironizar o General Franco, resultando na obra **Sueño y mentira de Franco**<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Imagem retirada de [http://www.dnoticias.pt/documents/1/0/768x349/0c0/0d0/none/11506/EYHU/image\\_content\\_635182\\_20170403104358.jpg](http://www.dnoticias.pt/documents/1/0/768x349/0c0/0d0/none/11506/EYHU/image_content_635182_20170403104358.jpg), com acesso em 21/06/2018.

<sup>7</sup> “**Sueño y mentira de Franco** es un conjunto de 18 pequeñas imágenes que Pablo Picasso grabó en dos planchas de cobre, entre enero y junio de 1937. Guarda estrecha relación con el famoso cuadro **Guernica** y se

Para melhor compreender por que o episódio de Guernica foi tão discutido em todo o mundo, tomo um fragmento onde se conhecem alguns dados históricos:

El lunes 26 de abril es día de mercado en Guernica. Hay muchos campesinos de los alrededores en esta villa de diez mil habitantes, capital histórica del País Vasco. A 35 kilómetros de distancia se encuentran los 50.000 hombres del general Mola, que el 30 de marzo había declarado: “He decidido poner un fin rápido a la guerra en el Norte. Los que no sean culpables de asesinato y entreguen sus armas salvarán la vida y conservarán todos sus bienes. Pero si no hay una sumisión inmediata, destruiré completamente Vizcaya”. En la tarde de este lunes, oleadas de aviones de la Legión Cóndor, Heinkel 51 y Junker 52, pilotados por alemanes, se suceden sobre el cielo de Guernica, que, al llegar la noche, no es más que una hoguera. Durante los días siguientes, entre los escombros se encontrarán unos 1660 muertos y 890 heridos. Testigos oculares narran la horrible escena a los periodistas extranjeros. El 30 de abril, en París, Picasso lee en la primera página del periódico *Ce Soir*, fechado el 1 de mayo, un reportaje titulado “Visiones de Guernica en llamas”, ilustrado con fotos en blanco y negro. Acaba de encontrar el tema para su cuadro (PIOT, 2003: 313-315).

Violentado com a foto da destruição da cidade do país Vasco, Picasso executa mais de 40 desenhos com os elementos principais da tela definitiva: o touro, o cavalo, figuras clássicas da corrida e a mulher com o **quinqué**<sup>8</sup>. Depois realiza os estudos de detalhes concretos: a cabeça do cavalo e do touro, a de uma **Mulher que chora**<sup>9</sup>, elaborada até a obsessão, em várias pinturas, desenhos e gravados. Só então a imensa tela é finalmente instalada no pavilhão da República espanhola para inaugurar a Exposição Internacional. Dessa forma, se pode dizer que a produção do **Guernica** ultrapassa os limites da arte para definir-se como forma de participação política, o que explica, outra vez, a frequência de sua utilização em paródias que pretendem denunciar arbitrariedades como as que ocorrem nos episódios migratórios do Mar Mediterrâneo.

Estar diante do **Guernica** no Museu Reina Sofia, em Madri, é uma experiência inesquecível, pois é uma tela de grandes proporções (3,5m de altura por 7,8m de largura), em forma retangular, pintada em branco e preto e com personagens abstratos, mas carregados de sentimento humano, levando-nos a nos identificar com ela sempre que se faz necessário denunciar a violência, a covardia e a injustiça. E foi o que fizeram Idígoras y Pachi quando acusaram à União Europeia da

---

considera la primera obra de Picasso con contenido claramente político, como denuncia contra la guerra civil española y contra Francisco Franco. Tanto el citado cuadro como los grabados fueron destinados al Pabellón de la República Española en la Exposición Internacional de París de ese año. Los grabados se estamparon en un tiraje numerado inusualmente grande (mil ejemplares), a fin de recaudar fondos para la causa republicana”. Retirado de [https://es.wikipedia.org/wiki/Sue%C3%B1o\\_y\\_mentira\\_de\\_Franco](https://es.wikipedia.org/wiki/Sue%C3%B1o_y_mentira_de_Franco), com acesso em 22/06/2018.

<sup>8</sup> Lâmpada de mesa alimentada com petróleo e provida de um tubo de cristal que resguarda a chama.

<sup>9</sup> Em 1937, Pablo Picasso pinta o quadro **Mujer que llora**, no qual apresenta o sofrimento e a dor de uma mulher diante da guerra civil espanhola.

desumanidade com que são tratados os imigrantes que tentam entrar na Europa pelo Mar Mediterrâneo.

Na charge dos autores espanhóis, as águas estão ocupadas pela **Mulher que chora**, enquanto ao seu redor, o mundo se fecha, impondo fronteiras intransponíveis. Ao sul daquele mapa, se encontra a África, de onde emigram os povos subsaarianos, quase todos negros, como revelam algumas fotos que se veem na imprensa espanhola.



O mesmo Mar Mediterrâneo, que um dia abriu seus limites para a Conquista de Novos Mundos, aprisiona e mata quem se aventure a cruzá-lo, em embarcações lotadas e precárias, na busca da sobrevivência.

No caso da charge do artista Jovcho Savoy, sua necessidade foi a de retratar o afogamento de um grande número de refugiados nas águas do Mar Egeu, ocorrida em setembro de 2015. A intertextualidade que estabelece com a tela de Picasso não poderia ter sido mais fiel, pois o artista búlgaro recupera todas as figuras abstratas já utilizadas pelo pintor espanhol, atualizando o drama humano daqueles que são atacados covardemente. A diferença, no entanto, assim como no caso da obra de Idígoras y Pachi, está no espaço onde ocorrem as tragédias. Não se trata de bombas que caem do céu, mas de desamparo e impiedade com os que cruzam os mares, não em busca de glória, mas de pão e água. É triste constatar que a mesma água que glorifica, mata.

### 3. ENCERRANDO

Minhas reflexões foram feitas a partir de uma base teórico-filosófica que me inspira a debater o tema das migrações contemporâneas, por entender que a formação inicial de professores, área de minha atuação profissional e acadêmica, precisa estar atenta ao que propõem o marco legal brasileiro e a Interculturalidade. Essa base se orienta por dois discursos: o Art. 5º e seu Inciso VIII da Resolu-

<sup>10</sup> Imagens retiradas do diário El País [http://politica.elpais.com/politica/2014/10/30/actualidad/1414699857\\_139045.html](http://politica.elpais.com/politica/2014/10/30/actualidad/1414699857_139045.html), com acesso em 01/05/2016.

<sup>11</sup> Imagem retirada do diário El País: [https://elpais.com/elpais/2018/06/15/migrados/1529075279\\_404021.html](https://elpais.com/elpais/2018/06/15/migrados/1529075279_404021.html), com acesso em 18-06-2018.

ção N° 2/2015 do Conselho Nacional de Educação, que versa sobre a formação de profissionais do magistério<sup>12</sup>, e a Interculturalidade, entendida aqui da maneira como a entendem alguns pensadores latino-americanos que se ocupam de um projeto de descolonização do saber e do fazer, conforme é o caso de Catherine Walsh (2006), Silvia Rivera Cusicanqui (2010) e Walter Mignolo (2006).

Os textos privilegiados aqui foram telas e charges que representam as glórias dos colonizadores e as tragédias de pessoas que tentam cruzar os mares em busca de sobrevivência. Na tela de Salvador Dali encontrei a representação da glória, embora tenha podido testemunhar a denúncia de Diego Rivera sobre o mesmo episódio histórico. Por sua vez, Idígoras y Pachi e Jovcho Savov trazem de volta os personagens do **Guernica**, que já não olham para o céu, mas se afogam nas águas. Ocupei-me delas, porque acredito que em lugar de matar, as águas deveriam permitir travessias entre pessoas e sociedades. E conversar sobre essas questões em ambiente de formação de profissionais do magistério é promover possibilidades para um mundo de melhores condições humanitárias, como requer a Epistemologia da Interculturalidade.

#### 4. REFERÊNCIAS

- BRASIL. Resolução CNE 02/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2015.
- CUSICANQUI, Silvia Rivera. “*Oprimidos pero no vencidos*”. Luchas del Campesinado Aymara y Quechwa 1900-1980. La Paz: WA-GUI, 2010.
- CUSICANQUI, Silvia Rivera. *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.
- MIGNOLO, Walter D. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. In: WALSH, LINERA, MIGNOLO. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo, 2006:9-20.
- PARAQUETT, Marcia. *Lectura y Cultura Española*. Rio de Janeiro: Waldyr Lima Editora Ltda., 2005.
- PIOT, Christine. V. 1917-1924. VI. 1925-1930. VII. 1931-1936 VIII 1937-1944 IX 1945-1952. In: BERNADAC, Marie-Laure; LÉAL, Brigitte; PIOT, Christine. *Picasso Total*. Madrid: Polígrafa, 2003.
- WALSH Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In WALSH, C. GARCÍA LINERA, A., MIGNOLO, W. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo, 2006:21-70.

---

<sup>12</sup> Art. 5º: A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a): [...] VIII — à consolidação da **educação inclusiva** através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras (BRASIL, 2015, p.6, grifo meu).



# PANORAMA DOS ESTUDOS EM REFERENCIAÇÃO

## UM OLHAR A PARTIR DAS REVISTAS CIENTÍFICAS

Thaís Ludmila da Silva Ranieri  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

### 1. APRESENTAÇÃO

Este artigo busca, a partir de revistas científicas da área de Letras, Linguística e Linguagens, apresentar um panorama dos trabalhos desenvolvidos dentro da temática da Referenciação, entre os anos de 2000 a 2017<sup>1</sup>. Para tanto, dividimos-nos nas seguintes seções:

1. A escolha das revistas e nosso percurso metodológico;
2. As revistas científicas;
3. Algumas considerações acerca dos trabalhos publicados nas revistas;
4. Considerações Finais e Referências.

---

<sup>1</sup> Não desconsideramos aqui a produção da década de 1990, entretanto, ressaltamos as seguintes produções: o artigo de KOCH, Ingedore Villaça; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de referenciação na produção discursiva. *D.E.L.T.A.*, vol. 14, nº especial, 1998 (169-190) e o de SALOMÃO, Maria Margarida Martins. *A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem*. *Veredas*, vol. 3, nº 1, 1999.

## 2. A ESCOLHA DAS REVISTAS E NOSSO PERCURSO METODOLÓGICO

Nosso trabalho de coleta bibliográfica foi realizado a partir de revistas científicas da área de Letras, Linguística e Linguagem. Justificamos nossa escolha pelas revistas científicas, através das palavras de Marcuschi (2001: 84) que questiona a importância das revistas científicas. Segundo ele,

pode-se perguntar para que servem as revistas científicas, cujas publicações têm hoje mais prestígio que os textos em coletâneas ou até mesmo os próprios manuais. A resposta seria simples: servem como veículo fácil, econômico e rápido para divulgar o conhecimento científico produzido naquele momento.

É bastante perceptível o uso dos periódicos como um espaço de divulgação de pesquisas em andamento, como Marcuschi aponta. O autor ainda chama atenção para o fato de que muitos artigos apresentados em revistas são oriundos de teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação.

Salientamos ainda o próprio espaço de veiculação hoje das diversas revistas de Letras, Linguística e Linguagem: a internet. O espaço virtual propicia o acesso mais fácil às pesquisas publicadas nos periódicos, permitindo uma maior divulgação dos trabalhos e ajudando a alcançar um maior número de leitores. Dessa forma, em tempos atuais, é cada vez mais fácil divulgar os resultados de pesquisas e socializá-los com a comunidade científica por meio dos periódicos.

Em nossa área de atuação contamos com um número grande revistas científicas, logo foi necessário levantar alguns critérios para a seleção que iria compor nosso **corpus**, assim a nossa seleção se deu em função dos seguintes critérios:

- (1) representatividade e historicidade da revista científica;
- (2) disponibilidade de informações em ambiente virtual;
- (3) **Qualis**;
- (4) região de origem.

Dessa forma, nossa busca foi refinada pelos seguintes critérios: buscamos revistas que apresentam uma tradição editorial com mais de 15 anos de atuação, por exemplo, **Revista D.E.L.T.A**, **Caderno de Estudos Linguísticos**, **Revista da Abralin** – Associação Brasileira de Linguística, a **Revista do Gelne** – Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste e a **Revista da Anpoll** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística. Olhamos também para o **Qualis** das revistas. Para a nossa seleção, foram exigidos **Qualis A1, A2, B1 ou B2**. Também buscamos revistas que não se concentravam apenas na Região Sudeste, logo cotamos com os seguintes periódicos: **Revista Investigações** (UFPE), **Revista Veredas** (UFJF), **Signótica** (UFG), **Linguagem em (Dis)curso** (UNISUL) e **Revista de Letras** (UFC).

Após essa etapa, fizemos um levantamento dos artigos publicados e dos números especiais ligados à temática em cada edição das revistas, buscando cada volume lançado por ano e fazendo uma leitura dos sumários e, em seguida, dos artigos. Na próxima seção, apresentamos o nosso levantamento.

### 3. AS REVISTAS CIENTÍFICAS

Nesta seção, apresentarmos os trabalhos publicados em cada revista selecionada. Primeiramente, traçamos um perfil das revistas e, em seguida, apresentamos os trabalhos distribuídos por volumes e anos de publicação. Por fim, seguem os comentários acerca da publicação, tendo em vista a temática da referenciação. Começaremos com as revistas cuja quantidade de trabalhos foi pequena e, em seguida, partiremos para as que apresentaram mais de dois trabalhos em suas edições.

#### 3.1. Revista da Abralín, Revista da Anpoll, D.E.L.T.A e Signótica

Em nosso levantamento, as revistas da Abralín, da Anpoll, D.E.L.T.A. e Signótica contaram com poucas publicações dedicadas à temática da Referenciação. Somente a Signótica apresentou dois artigos ao longo de suas edições, como se verifica no quadro abaixo:

Quadro 1: Artigos publicados na Revista da Abralín, na Revista da Anpoll, na D.E.L.T.A e na Signótica

Revista	Volume/Número/Ano	Título	Autor
<b>Revista da ANPOL</b>	v. 1, nº 17, 2004	Uma análise das estratégias de referenciação em narrativas orais	Emanuel Fontel
<b>Revista da Abralín</b>	V. 9, nº 1, 2010	Metáforas de semelhança na construção de referentes discursivos: qual a orientação argumentativa?	Lêia Cruz de Menezes
<b>D.E.L.T.A.</b>	v. 17, nº. spe., 2001	Linguística textual: quo vadis?	Ingedore Koch
<b>Signótica</b>	v. 16, nº. 2, 2004	Referenciação: um estudo de aspectos da oralidade no discurso literário	Vânia Maria Lescano Guerra
	v. 27, n. 2, 2015	A (re)construção de referentes em perfil fake do Facebook: uma análise cognitivo-discursiva	Ananda Veloso Amorim Oliveira, Silvana Maria Calixto de Lima

A Revista da ANPOL, criada em 1995 e hoje com o **Qualis B1**, vem divulgando trabalhos em Linguística e Literatura com publicações semestrais, entretanto é pouco o número de trabalhos voltados para os estudos da Referenciação. Em todos esses anos, encontramos um trabalho que se diferencia de tantos outros por se deter em um ponto de pouca investigação dentro dos estudos da referenciação: a oralidade.

Com a mesma quantidade de publicações, temos a **Revista da Abralín**, com **Qualis B1**, e a **D.E.L.T.A**, com **Qualis A1**. Desde 2002, a **Revista da Abralín** conta apenas com um trabalho dedicado aos estudos da Referenciação. A **D.E.L.T.A** também apresenta apenas o trabalho da professora Ingedore Koch de 2001. O trabalho não tem como foco o tratamento da referenciação, mas mesmo assim acreditamos que se trata de um trabalho importante dentro dos estudos da LT e, por conseguinte, dentro dos estudos dos processos referenciais. O seu objetivo é descrever o momento da LT no início do século XXI, apontando os caminhos que a área poderia trilhar. Desde então, o periódico não publicou mais trabalhos com enfoque na temática.

A **Signótica** está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Goiás com **Qualis B1**. Sua primeira publicação saiu em 1987 e o segundo volume em 1990. Durante um tempo, as publicações eram anuais. A partir de 2003, o periódico passa a ser lançado semestralmente. Em sua página, podemos encontrar as versões digitais e ainda os volumes antigos digitalizados. Ainda que seja o único em todas as publicações do periódico, o diferencial do artigo publicado é que se foca no discurso literário. Percebemos que esse tipo de discurso ainda é pouco investigado dentro dos estudos voltados para a referenciação. Quase dez anos depois, encontramos a publicação de um trabalho voltado para a construção de referentes em ambientes virtuais, mostrando um novo campo de atuação para os estudos referenciais.

Diferentemente das revistas anteriores, mostraremos, na próxima seção, periódicos que apresentam em suas edições razoável quantidade de publicações voltadas para os estudos da referenciação.

### 3.2. Caderno de Estudos Linguísticos

A **Cadernos de Estudos Linguísticos** (doravante CEL) é uma das revistas científicas da área de Letras e Linguística mais antiga em circulação. Desde 1978, vem publicando trabalhos de pesquisadores dos mais diferentes centros acadêmicos do país. Vinculada a Universidade de Campinas, o periódico é um dos principais veículos de divulgação de trabalhos científicos e desfruta de um grande respeito dentro de sua área de atuação, sendo avaliada com o **Qualis A1**.

Em nossa catalogação, a revista apresentou um total de dez artigos voltados para a temática da referenciação ao longo dos volumes publicados e um número especial voltado para o fenômeno, **Questões de referenciação** (v.41). Nessa edição especial, temos a publicação de onze artigos escritos por pesquisadores de diversas instituições de ensino superior no Brasil e por Lorenza Mondada, um dos principais nomes dentro dos estudos da referenciação.

Em uma edição especial, **Afasia e referenciação** (v. 45), há alguns trabalhos vinculados à temática, entretanto o foco maior desse número são os estudos sobre

Afasia. Da mesma forma, encontramos no volume 59, Contexto e Referência, alguns artigos voltados para a temática. Abaixo conseguimos visualizar os artigos por volumes da revista.

Quadro 2: Artigos do número especial – *Questões de referência*, volume 41 (2001)

Volume/ano	Título do Artigo	Autor(es)
v. 41, 2001 <i>Questões de Referência</i>	<i>Gestion du topic et organisation de la conversation</i>	Lorenza Mondada
	Atos de referência na interação face a face	Luiz Antônio Marcuschi
	(In)determinação e subjetividade na linguagem de afásicos: a inclinação antirreferencialista dos processos enunciativos	Edwiges Maria Morato
	A referência como atividade cognitivo-discursiva e interacional	Ingedore Grunfeld Villaça Koch
	Anáfora e correferência: por que as duas noções não se identificam?	Rodolfo Ilari
	A determinação de sentidos lexicais no contexto	Heronildes Maurílio de Melo Moura
	As nomeações em diferentes gêneros textuais	Mônica Magalhães Cavalcante
	O determinante demonstrativo em sintagmas nominais	Graziela Zamponi
	Construção da referência e representação lexical: por um tratamento dinâmico da semântica lexical	Maria Luiza Aragão da Cunha Lima
	Processos de referência no hipertexto	Antônio Carlos dos Santos Xavier
Processos de referência em duas configurações narrativas: o conto popular e a estória oral	Anna Christina Bentes	

A seguir contamos com os artigos voltados à temática distribuídos nos demais números da revista.

Quadro 3: Artigos nos demais volumes da CEL

Volume/ano	Título do Artigo	Autor(es)
v. 44, n° esp., 2003 Homenagem a Ingedore Koch	<i>La construction de la référence comme travail interactif: accomplir la visibilité du détail anatomique durant une opération chirurgicale</i>	Lorenza Mondada
	O discurso como objeto-de-discurso em expressões nominais anafóricas	Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran
	Expressões referenciais uma proposta classificatória	Mônica Magalhães Cavalcante
	Anáforas associativas actanciais e nominalizações: delimitação do ponto de vista da semântica de eventos	Graziela Zamponi
	Artigo indefinido e anáfora	Maria Luiza Aragão da Cunha Lima

v. 45, n.º esp., 2003 Afasia e referenciação	Afasia e referenciação	Monica C. Gandolfo
v. 48, n.º. 1, 2006	Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais	Luiz Antônio Marcuschi
	Construção/reconstrução de objetos-de-discurso: manutenção tópica e progressão textual	Ingedore Koch, Maria Angélica de Oliveira Penna
v. 55, n.º. 1, 2013	Frames em jogo na construção discursiva e interativa da referência	Edwiges Maria Morato, Anna Christina Bentes
v. 56, n. 2, 2014	Categorização e referência: uma abordagem discursiva	Alena Ciulla
v. 59, n. 1, 2017 Contexto e referência	Texto, contexto e construção da referência: programas televisivos brasileiros em foco	Anna Christina Bentes, Beatriz Ferreira-Silva, Ana Cecília Almeida Accetturi
	A construção dos contextos de referência em narrativas amazônicas: Um estudo da anáfora indireta	Heliud Luis Maia Moura
	Contexto no processo de categorização de tiras brasileiras em ambientes digitais	Paulo Ramos

Ao observarmos os quadros, percebemos que houve uma maior produção de trabalhos dedicados à temática no início do século que coincide com a entrada da perspectiva sociocognitiva no Brasil. Recentemente, contamos poucas publicações, no ano de 2013, de Morato e Bentes, de 2014 de Alena Ciulla e de três, em 2017 de autores diversos. De certa forma, há uma lacuna de quase sete anos sem trabalhos focados na Referenciação publicados na CEL. Além desses pontos, chamamos a atenção para as investigações e discussões apresentadas. De modo geral, os trabalhos tratam de aspectos teóricos dentro da temática, tais como os conceitos de anáfora e de progressão referencial. Em sua maioria, os trabalhos se voltam para os textos escritos.

Dentro desse conjunto de publicações, destacamos os trabalhos de Xavier (2001), o de Marcuschi (2001), o de Bentes (2001), o de Moura (2017) e o de Ramos (2017). Ressaltamos tais publicações por abordarem o fenômeno da referenciação em ambiente virtual e na modalidade oral da língua. Mais de uma década depois, ainda temos uma quantidade maior de trabalhos dedicados à modalidade escrita da língua, se comparados aos voltados para a oralidade.

### 3.3. Revista Investigações – Linguística e Teoria Literária

Desde 1978, a **Revista Investigações**, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, publica artigos de pes-

quisadores nacionais e estrangeiros das áreas de Linguística e Literatura e hoje é avaliada com **Qualis B1**. Com publicações impressas e **online**, a revista mantém duas publicações anuais com cada edição dedicada a cada uma das grandes áreas. Além de artigos, publica ensaios e resenhas.

É interessante observar que, ainda que o programa tenha tido um dos principais pesquisadores em LT – Luiz Antônio Marcuschi, a quantidade de artigos voltados para a discussão em torno da referenciação é pequena. Também não houve nenhuma publicação especial voltada para a temática. De modo geral, encontramos os seguintes trabalhos listados a seguir:

**Quadro 4: Artigos voltados para a temática da Referenciação nos volumes da *Investigações***

<b>Volume/ano</b>	<b>Título do Artigo</b>	<b>Autor(es)</b>
v. 13/14, dez, 2001	Formas de referenciação a autores em textos acadêmicos produzidos por alunos e professores de português	Angela Paiva Dionisio
v. 15, jul, 2002	Um linguista no supermercado	Marconi Oliveira da Silva
	Referir, Significar e Classificar: Uma Atividade Discursiva	Sandra Helena Dias de Melo
v. 18, nº 2, jul, 2005	A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva	Ingedore Villaça Koch
v. 20, nº 2, jul, 2007	Referenciação no texto descritivo	Sueli Cristina Marquesi
v. 21, nº 2, jul, 2008	O estatuto sociocognitivo do contexto na orientação argumentativa das práticas referenciais	Edwiges Maria Morato
	Como se constroem e reconstroem os objetos-de-discurso	Ingedore Grunfeld Villaça Koch
	Processos de categorização social: emergência de categorias sociais na fala em interação	Rosane Alencar
v. 28, n. 2, 2015 35 anos de Metáforas da Vida Cotidiana	Recategorização metafórica no gênero notícia satírica	Beatrice Nascimento Monteiro, Silvana Maria Calixto de Lima
v. 29, n. 2, 2016	O processo de referenciação em livros didáticos do Ensino Médio	Orlando de Paula, Expedito Arantes

Vemos que, no decorrer dos anos, a **Investigações** apresentou poucos trabalhos focando a discussão e apresenta uma grande concentração das publicações dedicadas à temática no início do século XXI. Os trabalhos apresentados envolvem discussões sobre a relação entre linguagem e mundo e os processos referenciais, como os desenvolvidos por Koch (2005), Silva (2002) e Melo (2002). Uma boa parte dos trabalhos se volta para os textos escritos, mas não

podemos deixar de destacar os trabalhos de Cavalcante (2002) e de Alencar (2008) que se preocupam com os processos referenciais na modalidade oral da língua.

Por fim, há a presença de nomes importantes como os de Koch (2008) e de Morato (2008) em uma publicação dedicada ao professor Luiz Antônio Marcuschi que demonstram interesse pelo tema como se percebe até hoje nos trabalhos das pesquisadoras.

### 3.4. Revista Veredas

Com o primeiro volume lançado em 1997, a **Revista Veredas**, com **Qualis B1**, é voltada exclusivamente para a área de Linguística. Com publicação semestral de seus volumes, a revista do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora, desde 2001, apresenta versões **online** dos artigos e em 2007, passou a publicar somente em meio digital e a disponibilizar as versões impressas digitalizadas.

Tem em suas publicações um dos primeiros trabalhos publicados dentro da perspectiva sociocognitiva, **Gramática e interação: o enquadre programático da hipótese sociocognitiva sobre a linguagem** de Maria Margarida Salomão encontrado no volume 1 do periódico de 1997. A seguir, podemos visualizar as produções focadas na referenciação desde o ano de 2000.

Quadro 5: Artigos na *Revista Veredas*

Volume/ano	Título do Artigo	Autor(es)
v. 6, nº. 1, 2002	<i>Cognition et parole-en-interaction</i>	Lorenza Mondada
	Linguagem e cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso	Ingedore G. Villaça Koch
	Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa	Luiz Antônio Marcuschi
v. 7, nº. 1 e 2, 2003	A natureza social da cognição: questões sobre a construção do conhecimento	Jan Edson Rodrigues-Leite
v. 15, nº 1, 2011	A legitimação e o processo de categorização social	Karina Falcone
	Relações de imbricação entre Gêneros do discurso e Referenciação no Jornal Folha de S. Paulo	Francisco Alves Filho, Lafity dos Santos Silva, Leila Rachel Barbosa Alexandre
v. 15, nº. 2, 2011	Construção apositiva e recategorização metafórica	Márcia Teixeira Nogueira



Ao longo dos anos, o periódico publicou sete artigos dentro da temática. Temos produções que datam de 2002 e 2003 e de produções mais recentes datadas de 2011. A revista conta com trabalhos de grandes nomes da LT no Brasil como o de Koch (2002) e de Marcuschi (2002) e de Mondada (2002) que trouxeram grandes contribuições para a perspectiva sociocognitiva. Não devemos esquecer também de nomes que hoje levam adiante as pesquisas em referência, como os de Alves Filho (2011) e de Alexandre (2011), que pertencem ao Grupo Cathaphora voltados para os estudos do texto, da Universidade Federal do Piauí.

### 3.5. Revista do Gelne

Representando a produção acadêmica da Região Nordeste, a **Revista do Gelne** é um periódico semestral do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste. A revista vem publicando trabalhos da área de Letras, em Linguística e em Literatura, sendo avaliada com o **Qualis B1**. Os trabalhos publicados são, prioritariamente, de pesquisadores associados ao GELNE ou que resultem de trabalhos apresentados nos eventos organizados pelo Grupo.

Ao longo dos volumes consultados, encontramos oito artigos publicados, com destaque para a produção de Cavalcante, tal como consta no quadro ilustrativo a seguir:

Quadro 6: Artigos na Revista do Gelne

Volume/ano	Título do Artigo	Autor(es)
v. 2, nº 2, 2000	Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais	Luiz Antônio Marcuschi
	Expressões indiciais anafóricas	Mônica Magalhães Cavalcante
	Processo de referenciação e discurso	Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
v. 3, nº 1, 2001	A anáfora não- correferencial pronominal	Lícia Maria Bahia Heine
	Expressões rotuladoras	Mônica Magalhães Cavalcante
	Nomeação: em que consiste esta atividade?	Marianne Cavalcante
v. 4, nº 1, 2002	Teoria e análise linguística anáforas indiretas e relações lexicais	Mônica Magalhães Cavalcante
v. 11, nº 2, 2009	O dialogismo na construção de referentes em editoriais de Jornal	Digenário Pessoa de Sousa
v. 16, n. ½, 2014	A noção de referência nas abordagens sociodiscursivas da ciência da linguagem	Jaqueline Barreto Lé

A maioria dos artigos da revista se concentra no início da década passada e nos revela a preocupação da época em discutir o conceito de anáfora e de mostrar a sua atuação no plano textual. Um pouco mais recente, o artigo de Sousa (2009) se distancia dessa primeira preocupação dentro dos estudos da referenciação e busca apresentar um foco novo para o fenômeno: o dialogismo.

### 3.6. Revista de Letras

A **Revista de Letras** é uma publicação dos Programas de Letras e de Linguística da Universidade Federal do Ceará com **Qualis B1**. Sua primeira edição é de 1996 e vem, quase de forma ininterrupta, com a publicação de edições anuais. O nosso levantamento pode ser contemplado no quadro a seguir.

Quadro 7: Artigos na *Revista de Letras*

Volume/ano	Título do Artigo	Autor(es)
v. 1, n, 31, 2012	A construção do referente em a maçã no escuro	Alana Kercia Barros Demétrio, Maria Helenice de Araújo Costa
v. 1, n. 32, 2013	Anáforas encapsuladoras — traços peculiares aos rótulos	Mônica Magalhães Cavalcante, Mariza Angélica Paiva Brito
v. 1, n. 33, 2014	A introdução referencial em textos verbo-imagéticos	Walleska Bernardino Silva
v. 2, n, 34, 2015	Nomear e (re)categorizar: o papel do nome próprio na referenciação	Lívia Maria Turra Bassetto
v.2, n.36, 2017	Referenciação e multimodalidade: revisitando os processos de recategorização e encapsulamento	Silvana Maria Calixto de Lima
	Recategorização por nome próprio nos processos referenciais	Mônica Magalhães Cavalcante, Maiara Sousa Soares
	Rediscutindo o princípio de construção negociada dos objetos de discurso	Valdinar Custódio Filho

Podemos observar que, entre as demais revistas, a **Revista de Letras** foi uma das que apresentou uma produção mais recente voltada para os estudos da referenciação. Com exceção do ano de 2016, o periódico vem desde 2012, publicando artigos que buscam tratar da temática. Vale ressaltar aqui o artigo de Silva (2014) voltado para a investigação em textos verbo-imagéticos e o de Lima (2017) também dentro da temática da multimodalidade. Os dois artigos apontam para uma das agendas da LT: os estudos da referenciação sob um viés multimodal.

### 3.7. Linguagem em (Dis)curso

Uma das poucas publicações quadrimestrais e uma das mais recentes na área, a *Linguagem em (Dis)curso* é uma revista que tem por foco trabalhos voltados para as questões textual-discursivas com **Qualis A1**. Assim, podemos dizer que a revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina atua nos diversos campos da Linguística e dialoga também com o campo da Literatura. No que tange, as questões de referenciação, a *Linguagem em (Dis)curso*, possui quatro artigos publicados desde 2000 como pode ser verificado no quadro abaixo:

Quadro 8: Artigos na *Linguagem em (Dis)curso*

Volume/ano	Título do Artigo	Autor(es)
v. 4, nº. 1, jul/ dez. 2003	Integração de fatos formulativos e interacionais na construção do texto: um estudo sobre o uso de formas referenciais na organização tópica	Clemilton Lopes Pinheiro
v. 10, nº. 1, jan./ abr. 2010.	Estratégias de referenciação no discurso midiático – práticas ideológicas de inclusão e exclusão de dizeres no discurso sobre a guerra	Carla Leila Oliveira Campos
	“Sua casinha é meu palácio”: por uma concepção dialógica de referenciação	Francisco Alves Filho
v. 12, nº. 1, jan./ abr. 2012	Um olhar sobre a linguagem escrita e os processos de referenciação em cartas notariais	Jaqueline Aparecida dos Santos Dutra, Elódia Constantino Roman

Há ainda uma edição especial voltada para o fenômeno da referenciação, intitulada **Referenciação** e publicada em 2012. Nela podemos encontrar grandes referências (e muitas novas) da área, por exemplo, Alves Filho, Custódio Filho, Pinheiro, Ramos e Santos. Sem deixar de mencionar nomes que se encontram desde a entrada da perspectiva aqui no Brasil como das pesquisadoras Edwiges Maria Morato e Mônica Magalhães Cavalcante que pudemos acompanhar ao longo dessa investigação bibliográfica.

A edição também nos possibilita perceber o **status** de investigação em torno dos fenômenos da referenciação. Os trabalhos deixam de lado um pouco as descrições das anáforas e de seus tipos e passam investigar as construções referenciais em gêneros textuais, a referenciação sem menção anafórica, a referenciação e a multimodalidade. Podemos observar essas questões no quadro a seguir:

Quadro 9: Artigos na *Linguagem em (Dis)curso*

Volume/ano	Título do Artigo	Autor(es)
v. 12, nº. 3, 2012 Referenciação	Referenciação e marcas de conhecimento partilhado	Mônica Magalhães Cavalcante Leonor Werneck dos Santos

v. 12, nº. 3, 2012 Referenciação	Referenciação e hiperestrutura em textos de divulgação científica para crianças	Maria Eduarda Giering
	Processos implícitos, contextuais e multimodais na construção referencial em conversações entre afásicos e não afásicos: relato de pesquisa	Edwiges Maria Morato Anna Christina Bentes Ana Lucia Tubero Heloísa de Oliveira Macedo Sandra de Oliveira Cazolato Caio César Costa Ribeiro Mira Erik Fernando Miletta Martins
	Estratégias de referenciação em textos multimodais: uma aplicação em tiras cômicas	Paulo Ramos
	A construção de objetos de discurso nos perfis fakes do Twitter	Francisco Alves Filho e Leila Rachel Barbosa Alexandre
	Objeto de discurso e tópico discursivo: sistematizando relações	Clemilton Lopes Pinheiro
	Referenciação metadiscursiva no gênero carta pessoal no interior do romance: um estudo de caso	Renato Cabral Rezende
Reflexões sobre a recategorização referencial sem menção anafórica	Valdinar Custódio Filho	

A próxima seção apresenta nossas considerações a respeito do levantamento feito no universo das revistas científicas aqui selecionadas.

#### 4. CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS TRABALHOS PUBLICADOS NAS REVISTAS

Ao analisarmos o percurso teórico-metodológico dos trabalhos publicados nos periódicos selecionados, percebemos, de modo geral, que houve uma mudança de perspectiva, quanto ao escopo de investigação dentro dos estudos da referenciação. Saímos de uma abordagem de aplicação de teorias desenvolvidas por pesquisadores oriundos de universidades estrangeiras em que se focavam o papel dos sintagmas nominais e passamos a reelaborar as teorias e a contribuir com o escopo teórico dentro dos estudos da referenciação. Além dessa constatação geral, há constatações mais específicas. Vejamos.

Percebemos, primeiramente, que o volume de trabalhos publicados sob a orientação teórica da perspectiva sociocognitiva ainda é pequeno. Em muitos periódicos, não encontramos nenhum trabalho que se voltasse para a questão da referência, encarando-a como uma atividade discursiva (MONDADA, DUBOIS; 2003, CAVALCANTE, 2010). Acreditamos que tal condição não reflete o núme-

ro de trabalhos desenvolvidos, mas sim a divulgação dos resultados de trabalhos desenvolvidos dentro dos programas de pós-graduações

Em segundo lugar, notamos uma grande quantidade de trabalhos voltados para o texto na modalidade escrita da língua. Em um total de 74 artigos encontrados, somente 19 se voltam para estudar o fenômeno da referenciação em textos orais. As estratégias referenciais na modalidade oral ainda é um território pouco investigado dentro da LT, ou seja, menos de cinquenta por cento dos trabalhos. Encontramos também uma média de cinco trabalhos dedicados ao ambiente virtual (estudos do hipertexto, Facebook, Twitter). E se concebermos a linguagem como uma atividade multimodal (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO, 2010), somente a partir do ano de 2012 que começaram a aparecer trabalhos que associassem o verbal a outras semioses e com uma produção em crescimento no ano de 2017, somando um total de 4 trabalhos. Há ainda que ressaltarmos o número pequeno de trabalhos que se dedicam ao discurso literário, ao ambiente televisivo, ao ensino, somando 3 em nosso levantamento.

Por fim, sentimos uma mudança de foco nas investigações que se propõem a analisar os processos referenciais. As primeiras produções em torno do tema tinham por objetivo descrever os tipos de anáforas e suas funções textuais e em fazer discussões teóricas sobre o funcionamento textual das anáforas, ou seja, os objetivos dos trabalhos estavam centrados mais no plano do texto e na descrição dos tipos de construções sintagmáticas presentes. Questões como a cognição e a relações interacionais, por sua vez, eram auxiliares na investigação. Entretanto, os trabalhos mais recentes colocam as condições textuais, cognitivas, interacionais e multimodais em um mesmo plano, como também se preocupam menos em descrever ou catalogar os tipos de expressões anafóricas presentes. A preocupação agora é entender os processos textuais, cognitivos e interacionais e as diversas semioses todos como necessários e imprescindíveis na produção de sentido e na progressão referencial. Podemos perceber essa mudança de foco nos estudos da referenciação, se observamos o volume dedicado ao temática da Referenciação em *Linguagem em (Dis)curso* de 2012, *Referenciação*, se comparado ao volume *Questões de referenciação* de 2001 da *Caderno de Estudos Linguísticos* (CUSTÓDIO FILHO, 2011)

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que o número de dez periódicos é uma amostra do cenário de pesquisa dos estudos sobre a referenciação dentro de um viés sociocognitivo no Brasil. O total de periódicos analisados é um número pequeno, se pensarmos no volume de revistas em nossa área. Entretanto, para os objetivos aqui propostos, nos dá uma ideia do estado da arte dos estudos da Referenciação.

Todo esse painel bibliográfico construído a partir das produções acadêmicas veiculadas nas revistas científicas nos mostra o percurso dos estudos em torno da referência. Compor esse painel nos leva a compreender os avanços em torno do tema, à medida que percebemos as lacunas que ainda precisam ser investigadas, mostrando também a necessidade de maior divulgação nas revistas das áreas de Letras e Linguística e das pesquisas que vêm sendo realizadas.

Além disso, reforçamos o papel das revistas científicas como um espaço de circulação que ultrapassa facilmente os limites geográficos e nos permite partilhar, a nível nacional ou até internacional, as pesquisas desenvolvidas em LT no Brasil, em especial dentro da temática da Referência.

## 6. REFERÊNCIAS

- BENTES, Anna Christina; RAMOS, Paulo; ALVES FILHO, Francisco. Enfrentando desafios no campo de estudos do texto. In: BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros (org.). *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Revisitando o estatuto do texto. *Revista do Gelne*, Teresina, v. 12, n. 2: 56-71, 2010.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; PINHEIRO, Clemlton Lopes; LINS, Maria da Penha Pereira; LIMA, GERALDA. Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros (org.). *Linguística de texto e análise da conversação: panoramas das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.
- CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. *Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referência*. Fortaleza: Tese de Doutorado, 2011.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Revistas brasileiras em letras e linguística. *D.E.L.T.A.* [online]. 2001, vol.17, n.spe, pp. 83-120.
- MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danielle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referência. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CIULLA, Alena; RODRIGUES, Bernadete Biasi. *Referência*. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

# PRINCESAS DISNEY EM AÇÃO

## RELAÇÕES DE GÊNERO E MODOS DE LER O MUNDO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Angélica Maia

Universidade Federal da Paraíba

Danielle Almeida

Universidade Federal da Paraíba/CNPq

Jonathan Ferreira

University of British Columbia

### 1. INTRODUÇÃO

Em uma perspectiva de letramentos, o ensino de língua estrangeira no Brasil, nos últimos anos, tem valorizado uma visão de língua como prática social, em que se destaca o trabalho com os mais variados gêneros textuais (BRASIL, 2006; MATTOS, 2015). A meta seria abarcar temáticas e práticas de linguagem que fazem parte do universo dos alunos atendidos, e que possibilitem o acesso dos mesmos a representações de aspectos da realidade de forma crítica, para que possam tomar consciência e se posicionarem em relação a assuntos que impactam suas identidades e comunidades de forma geral.

Há de se levar em conta que grande parte dos gêneros dos nossos dias são de natureza multimodal, sendo interessante observar como tais representações textuais costumam suscitar interpretações inesperadas e práticas associadas a sua utilização por parte de crianças (BROUGÈRE, 2014), e, igualmente, de adolescentes, que são normalmente os participantes do processo educacional, onde a linguagem pode ser trabalhada de forma mais intencional. Assim, torna-se apropriado utilizar essas novas formas de narrativa como textos, que devidamente explorados em sala de aula, podem provocar um desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos, bem como da autonomia e da criticidade que deles se espera como cidadãos informados.

Nesse sentido, esse capítulo enfoca uma aula de língua inglesa construída sobre textos multimodais, com o objetivo de problematizar os estereótipos de gênero, constituindo novas narrativas que, de alguma forma, refletem as novas realidades sociais. Um exemplo dessas narrativas são campanhas inspiradoras que encorajam crianças, e particularmente, meninas, a lutarem por seus ideais, mostrando personagens contemporâneos da Disney como fortes heroínas. O destaque dessas campanhas é o fato de elas indicarem uma transição nas representações de meninas na mídia infantil dos dias atuais, no sentido de reformular as normas tradicionais que constituíram a chamada “epidemia da invisibilidade” (Smith, Choueiti & Pieper, 2016), termo usado para se referir à falta de diversidade na mídia.

Assim, a escolha por personagens de filmes animados da Disney está relacionada ao poder que esta corporação tem de propagar discursos dominantes com suas produções. Através das animações, as crianças são expostas a visões de mundo que, muitas vezes, reforçam aspectos culturais de uma sociedade dominante em detrimento de uma minoria, que tem suas crenças, valores e cultura ofuscados. Todavia, em algumas produções recentes da Disney, observamos que os roteiros e personagens estão engajados em romper com práticas sociais preconceituosas, como o racismo, por exemplo, que impedem uma atitude positiva em relação à diversidade social e cultural.

Neste estudo, destacamos, de um lado, as princesas clássicas, cujos papéis subservientes reforçam a dependência do gênero oposto, uma vez que só podem ser livres ou felizes por atos heróicos e corajosos de seus príncipes encantados. Como exemplo, utilizamos a *Cinderella* (1950), salva e liberta por seu príncipe encantado ao encontrá-la servindo sua madrasta e filhas. Em contrapartida, nos dias atuais, temos a princesa Elsa, do filme *Frozen* (2013), que, após a morte de seus pais e a iminência de sua coroação, canta e luta pela liberdade de ser quem realmente é, independente do que a corte espere dela. Assim como Elsa, a princesa Merida, do filme *Brave* (2012), rompe com a tradição do casamento real arranjado e, em meio às muitas aventuras vivenciadas ao longo da animação, descobre-se valente, determinada, destina, e capaz de traçar seu próprio destino.



Além delas, Fiona, do filme *Shrek* (2001), rompe com o estereótipo de beleza e comportamento esperado de princesas, ao casar-se com um ogro e permitir-se amá-lo e viver uma vida mais autêntica, sem tantos pré-conceitos.

Logo, observamos que as novas produções da Disney retratam as transformações pelas quais a sociedade passa, seja em relação às vidas pessoais dos indivíduos, com identidades diversas valorizadas, em relação ao mundo do trabalho e o que é esperado do profissional, ou ainda no que se refere ao cidadão, ao discutir o que é esperado dele, e o seu papel ativo na busca de tornar a vida em comunidade melhor. Assim, perguntamo-nos: por que não abordarmos as temáticas trabalhadas através de filmes de animação da Disney no ensino de língua inglesa?

Sendo assim, a aula de língua inglesa investigada foi desenvolvida em um projeto de extensão<sup>1</sup> em Letras – Inglês, da Universidade Federal da Paraíba, que teve como objetivo o desenvolvimento linguístico e o posicionamento crítico e cidadão de crianças e adolescentes participantes da Casa Pequeno Davi, uma organização não governamental na cidade de João Pessoa- PB, em 2016. Buscamos analisar, a partir de alguns filmes de animação da Disney, de que forma as novas formas de ler o mundo, ou seja, os modos de comunicação multimodais, como imagens, vídeos e gravuras, presentes nos materiais desenvolvidos para uma aula sobre as relações de gêneros, podem ter contribuído para o engajamento discursivo dos participantes, fomentando a construção de valorações, posicionamentos e novas formas de pensar sobre o tema abordado.

Da mesma forma, pesquisamos como os procedimentos pedagógicos sugeridos pela Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000, 2005, 2009) contribuíram para a expansão do conhecimento linguístico e a capacidade dos participantes de construir sentidos acerca da aula, de maneira socioculturalmente situada, crítica e reflexiva.

Em termos de metodologia, a pesquisa é pautada na análise das produções finais dos participantes e dos materiais multimodais produzidos para a oficina, cujo objetivo era sensibilizar os participantes em relação à presença de discursos sexistas em seus contextos sociais. Para tanto, de maneira lúdica, utilizamos os príncipes e princesas Disney clássicos e contemporâneos, no intuito de compreender as representações femininas e masculinas de ontem e hoje, através dos personagens. Analisamos também fragmentos do plano de aula comentado<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> O projeto de extensão da UFPB – PROBEX trata-se de um programa institucional oferecido pelas universidades federais e instituições de ensino superior, a partir do qual alunos participam de atividades sociais e acadêmicas que promovem a produção e democratização do conhecimento, desenvolvimento e organização em sociedade. Logo, os projetos de extensão contribuem para a educação de cidadãos conscientes, conhecedores de seus direitos e responsabilidades em sociedade.

<sup>2</sup> Ao final de cada aula, como forma de prática reflexiva inerente ao fazer-se professor (MEDRADO, 2017; SOUZA, 2016), comentávamos o plano de aula, pontuando o que foi possível ser feito, as dificuldades e sensações emergentes no transcorrer da oficina. Em seguida, tanto o plano quanto os comentários eram discutidos

e fotos registradas no dia da oficina, na busca de evidenciarmos o impacto da multimodalidade alinhada ao ensino de língua inglesa como ferramenta para o desenvolvimento linguístico e sociocultural dos participantes.

## 2. NOVOS MODOS DE LER O MUNDO E SUAS IMPLICAÇÕES

Com a globalização e o advento da internet, são evidenciadas alterações na forma de expressar e construir sentidos para o crescente número de textos com os quais somos diariamente bombardeados. Essas mudanças envolvem igualmente a maneira de pensarmos e articularmos conhecimentos ao lermos pinturas, vídeos, desenhos ou imagens que retratam os diferentes domínios de nossas vidas.

Uma ideia, antes difundida apenas através da fala ou da escrita, hoje pode ser comunicada a partir do entrelaçamento de formas de comunicação, em que a língua, falada ou escrita, é apenas um dos modos que contribuem para a construção de sentidos (JEWITT, 2009; EARLY; KENDRICK; POTTS, 2015). Nesta perspectiva, o texto pode ser o desenho, com a escolha de cores e posicionamento dos personagens indicando uma narrativa (KRESS, 1997). Além disso, um brinquedo também pode ser tomado como um texto, considerando, por exemplo, desde o próprio objeto, até sua caixa, ou mesmo vídeos que representam a forma de brincar (CALDAS-COULTHARD; van LEEUWEN, 2002). Do mesmo modo, a dança e a música, ao serem construídas por uma variedade de signos, como passos, notas e sons, podem construir uma ponte, uma interação entre aquele que observa ou escuta e a **performance** artística (CARMO, 2017). Destarte, os exemplos supracitados e outros modos<sup>3</sup> semióticos assumem um caráter de recurso comunicativo multimodal, por meio do qual aspectos de nossas vidas sociais, crenças e valores podem ser representados em uma pluralidade de formas, tons e toques.

Para que esses recursos se façam entendidos, faz-se mister haver contexto social, histórico e cultural, uma vez que, assim como a língua(gem), estes modos de comunicação multimodais são concebidos como práticas sociais (PERRY, 2012). Ou seja, eles não são meros códigos a serem decodificados, mas sim ferramentas das quais dispomos para executarmos tarefas do nosso cotidiano (e.g. lermos uma placa de trânsito) e interagirmos enquanto cidadãos. Em uma perspectiva sociocultural (BARTON; HAMILTON, 2000), compreendemos que a construção e uso em sociedade desses desenhos, brinquedos, pinturas, entre outros modos, são influenciados por normas e pré-conceitos fundamentados ao

---

com a coordenadora do projeto de extensão, objetivando o desenvolvimento profissional dos professores participantes.

<sup>3</sup> Jewitt (2009) define modo semiótico como toda forma de comunicação utilizada em interações sociais que pode construir sentido, dependendo do contexto em que esteja inserida. Como explica a autora, estes modos são constantemente transformados por seus usuários, consoante as suas necessidades comunicativas iminentes.

longo da história, e determinados por instituições sociais dominantes, como a família, igreja e escola.

Vale salientar também que esta revolução na forma como nos expressamos e lemos o mundo revelou uma pluralidade e diversidade cultural antes ofuscadas por práticas de letramentos<sup>4</sup> dominantes. Comunidades consideradas subalternas, como estudantes carentes, populações negras e/ ou camponesas, povos indígenas, refugiados, imigrantes, entre outros, conquistam, a cada dia, mais espaço e legitimidade em sociedade (HAWKINS; NORTON, 2009; KLEIMAN, 2016). Ou seja, identidades sociais antes marginalizadas estão cada vez mais empoderadas<sup>5</sup>. Seus saberes ignorados, sua cultura, suas experiências de mundo e vozes, por vezes silenciadas, tornam-se visíveis ao mundo, o que os fazem mais reconhecidos e valorizados.

Outra implicação das transformações comunicativas que vivenciamos na contemporaneidade é a presença de textos híbridos. Jordão (2010) explica que eles são constituídos por recursos semióticos, verbais (e.g. a palavra, o ponto de exclamação, a metáfora) e não verbais (e.g. a diagramação, a paleta de cores e fontes), e que são determinantes para uma democratização do ensino linguístico, uma vez que, a partir deles, os discursos circundantes em sociedade podem ser compreendidos por uma parcela maior da população. Logo, a comunicação a partir destes documentos promove inclusão de diversas maneiras. Eles permitem que pessoas com deficiências visuais, por exemplo, possam acessar a informação através de recursos comunicativos independentes da língua(gem) escrita para fazer sentido, como o toque e a audição, por exemplo (DANTAS, 2014), ou ainda possibilitam que pessoas com estratégias de aprendizado e formas de compreender o mundo diferentes (GARDNER, 1983), como uma pessoa mais visual ou auditiva, compreendam a mensagem propagada, as intenções do autor com aquele produto, e os discursos vinculados àquele artefato.

Não menos importante, a forma de participar em sociedade enquanto cidadão também sofre transformações com este novo olhar multimodal. A interatividade e a tecnologia, atreladas às novas formas de se expressar e ler o mundo, possibilitam um agir em sociedade mais ativo (LIMA; DE GRANDE, 2013). Dessa forma, o cidadão é retirado da inércia, como mero receptor da cultura de massas, e assume um novo **ethos**, a partir do qual é capaz de lidar com valores e discursos ativa e criticamente, ao interagir em sua comunidade física ou virtual.

---

<sup>4</sup> Definimos letramento, baseado no modelo ideológico proposto por Street (1984), como um conjunto de práticas sociais utilizadas em nosso cotidiano para lermos e escrevermos a palavra de acordo com os contextos sociais em que estamos inseridos.

<sup>5</sup> Segundo Freire (2001), o conceito de empoderamento está atrelado à capacidade do leitor crítico de reagir às relações de poder e desigualdades retratadas nos textos com os quais se deparam. Nesta perspectiva, os sujeitos confrontam essas ideias discriminantes como cidadãos ativos e conscientes.

Nesses espaços, não só podemos (re)definir nossa maneira de perceber o mundo, ao aprendermos com o outro, mas, podemos também, a partir de nossas experiências em sociedade, contribuirmos com o vir a ser daquele com quem interagimos. Em outras palavras, Freire (1987 *apud* KLEIMAN, 2016: 178) explica que “o eu e o tu passam a ser, na dialética dessas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu”. De acordo com essa visão, é a partir deste engajamento, fomentado pelo diálogo, que as duas partes contribuem com suas experiências sociais e conhecimentos já adquiridos para a (des)construção de novas formas de perceber o mundo.

### 3. COMO ABRACAR ESSAS TRANSFORMAÇÕES EM UM ESPAÇO EDUCACIONAL?

Para abarcar essas mudanças em um contexto educacional, seja ele escolar ou não escolar, como é o caso da organização governamental na qual desenvolvemos a experiência relatada neste texto, apoiamo-nos na Pedagogia dos Multiletramentos. Essa perspectiva foi articulada em 1996 por um grupo de estudiosos conhecido como o Grupo de Nova Londres. Segundo Rojo (2013: 14), eles atentavam para

[...] a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro lado, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação.

Além disso, Cope e Kalantzis (2000, 2005, 2009) explicam que o Grupo também se preocupava com a educação de mulheres, indígenas, imigrantes e outras comunidades que não tinham domínio das práticas de letramentos dominantes, apesar de seu vasto conhecimento de mundo e riqueza cultural a ser compartilhada. Para os autores, era necessário que os espaços educacionais promovessem uma educação linguística que desenvolvesse cidadãos receptivos às diferenças socioculturais, criativos e capazes de construir pontes e não empecilhos em e para a sua comunidade.

Para tanto, o Grupo sugeriu algumas orientações para assistir os professores em suas práticas pedagógicas. Cope e Kalantzis (2005) ressaltam o caráter sugestivo das contribuições do Grupo, uma vez que não tinham a intenção de propagar uma sequência didática rígida a ser seguida fidedignamente.

Segundo o Grupo da Nova Londres, ao planejarem atividades de cunho linguístico-pedagógico, professores devem propor a leitura de textos situados no mundo social dos participantes. Como explica Duboc (2015), esta contextualização da língua é denominada **situated practice** ou **prática situada**, a partir da qual os participantes da atividade educacional, com seus valores, crenças, desejos

e vivências, tornam-se protagonistas na construção de sentidos dos textos lidos, e conseqüente na transformação daqueles significados em seu agir social. Em outras palavras, sugere-se que o aluno aprenda a língua, a partir de um texto relacionado a um contexto autêntico de comunicação, com o objetivo de ampliar a capacidade desse aluno de participar de práticas de linguagem em suas atividades cotidianas.

No sentido de motivar os alunos a se posicionarem diante dos discursos que permeiam a atividade pedagógica, deve-se também observar o contexto de produção dos textos trabalhados. Se uma campanha comercial apresentar elementos verbais e não verbais, é preciso aguçar a curiosidade dos participantes para conhecerem o autor, as razões que o levaram a produzir aquele texto, a quem o mesmo é endereçado, além da análise das escolhas de fonte, cores e diagramação das imagens, por exemplo. Este olhar mais refinado pode ser construído em duas etapas distintas do processo pedagógico, conforme proposto pelo Grupo da Nova Londres.

Se o foco da atividade está mais direcionado aos aspectos metalinguísticos, como a organização dos elementos textuais (e.g.: adjetivos, pronomes e verbos) ou semióticos (e.g. as cores, fonte, a diagramação) e suas funções representacionais no texto, definimos esta etapa como **overt instruction** ou **instrução situada**<sup>6</sup> (COPE; KALANTZIS, 2000). Este momento é crucial para uma compreensão autêntica do texto, pois, ao se perceberem conscientes dos sistemas linguísticos e semióticos a ele atrelados, os aprendizes se tornam capazes de transformar o conhecimento adquirido e o novo, produzindo novas representações da realidade.

Entretanto, se a atividade pedagógica se referir à interpretação do texto, com vistas a considerar aspectos socioculturais e temas socialmente relevantes, sejam eles locais e/ou globais, esta etapa é definida como **critical framing** ou **abordagem crítica**. Hawkins e Norton (2009) discutem que esta visão mais analítica nos permite identificar ideologias dominantes, cujos discursos reverberam o privilégio de alguns grupos e a marginalização de outros. Nesta etapa, alunos e professores investigam a quem aquele texto interessa e as mensagens implícitas e explícitas ali vinculadas.

Por fim, a etapa chamada **transformed practice** ou **prática transformadora** visa transferir a construção de sentido e aprendizado a partir do texto para situações reais do cotidiano dos alunos (MAIA; DOURADO; FERREIRA; CONCEIÇÃO; 2016). Nessa fase, o professor auxilia os estudantes a reconhecerem circunstâncias de suas vidas em que poderiam (re)agir diferentemente, de maneira mais crítica e coerente. Apesar de não se esperar uma mudança de atitude imediata, acreditamos que esta prática pedagógica sensibiliza o aprendiz; deixa-o mais atento aos discursos destoantes e mais preparado para agir ética e civicamente.

---

<sup>6</sup> Apesar de o termo em inglês ser **Overt Instruction**, a tradução utilizada tomou como base a sugestão de Rocha (2010 apud Duboc, 2015).

Por trabalhar com textos multimodais, a Pedagogia dos Multiletramentos também observa, principalmente nas etapas *overt instruction* ou **instrução situada** e **critical framing** ou **abordagem crítica**, as funções que recursos semióticos apresentam na construção de sentidos, de maneira semelhante às funções de linguagem do texto verbal. Na multimodalidade, acreditamos que recursos como diagramação e cores, por exemplo, podem assumir papéis semelhantes às metáforas, por exemplo.

#### 4. AS FUNÇÕES DE LINGUAGEM DO TEXTO MULTIMODAL

Ao discutirmos os textos híbridos, explicamos que sua constituição, por recursos verbais e não verbais, possibilita inclusão e maior participação de grupos diversos nas novas formas de comunicação na era da informação. Além disso, esse hibridismo apresenta características sensoriais e afetivas que facilitam os processos de letramento muito mais que apenas a palavra escrita (EARLY; KENDRICK; POTTS, 2015). De acordo com essas autoras, discussões sobre temas sociais, relacionados a questões como justiça social, desigualdade social, educação e privilégio em sala de aula, podem ser facilitados e serem mais significativos a partir do uso de modos não verbais, como a imagem, o movimento, ou a música, por exemplo.

Assim, percebendo esta riqueza de significados investida em meios de comunicação híbridos, Kress e van Leeuwen (2006), propuseram um sistema de análise sociosemiótico para compreender os sentidos concebidos e transformados na e pelas relações sócio interacionais. A partir da Gramática do **Design Visual**, os autores argumentam que recursos semióticos em um texto multimodal, como cores, diagramação, posicionamento dos participantes, ângulo ou background são elementos estruturais que, incorporados aos sentidos criados em determinados contextos e/ou comunidades, nos permitem compreender como a realidade é representada (ao retratar uma narrativa ou uma classificação entre/ dos participantes), os papéis sociais e as relações estabelecidas entre o artefato e o leitor (de poder ou submissão, por exemplo), além dos valores simbólicos atrelados àquele modo de comunicação.

Em outras palavras, assim como na linguagem verbal, Kress e van Leeuwen (2006) argumentam que há funções de linguagem que constroem representações de mundo (função representacional), que promovem a interação entre os participantes do texto, bem como desse com o leitor (função interacional), e que possibilitam a organização de sentidos (função composicional) nas composições textuais híbridas. São essas três funções que levaremos em consideração na análise dos textos integrantes do corpus da pesquisa aqui apresentada.

Em relação ao porquê de termos o dever, como professores, de compreender essas funções e aplicá-las em sala de aula, Nascimento, Bezerra e Heberle (2011)

explicam que, se temos o interesse de abraçarmos as transformações na forma de lermos o mundo, nas relações sociais, nas expectativas do ser trabalhador, ou na diversidade cultural hoje evidenciada, precisamos também inserir a leitura crítica e consciente dos textos multimodais em nossas práticas educativas, compreendendo as funções dos elementos semióticos na construção e produção de sentidos desses textos. Dessa maneira, favoreceremos

[...] uma competência comunicativa multimodal (ROYCE, 2007; HEBERLE, 2010), que envolve o conhecimento e uso adequado de diferentes recursos semióticos como gestos, sons e imagens na comunicação contemporânea, além das demais competências comunicativas (HYMES, 1972; CANALE; SWAIN, 1980). (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011: 530).

Neste trabalho, as princesas Disney e os materiais preparados para a prática pedagógica, que nos propomos analisar, permitem a observação de algumas dessas funções de linguagem do texto multimodal. Para essa análise, alguns aspectos metodológicos foram considerados.

## 5. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa de cunho qualitativo e interpretativo (BORTONI-RICARDO, 2008; ALVES, 2014), as princesas Disney foram tomadas como referência para uma aula de língua inglesa, desenvolvida com 14 crianças entre 8 e 12 anos da Casa Pequeno Davi (CPD)<sup>7</sup>. A aula tinha como objetivo problematizar a temática de gêneros, a partir das representações feminina e masculina dos príncipes e princesas clássicos e contemporâneos.

Localizada no bairro do Roger, em João Pessoa, a CPD tem como missão contribuir para efetivação dos Direitos Humanos, em especial de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social<sup>8</sup>, com ações de educação integral, articulação comunitária e institucional e intervenção nos espaços de políticas públicas da Paraíba, numa perspectiva de desenvolvimento sustentável.

Analisamos fragmentos do plano de aula comentado das oficinas ministradas, o material pedagógico (**slides**, **handouts**, jogos), fotos, bem com a produção dos alunos ao término dos encontros, buscando compreender como as transformações na forma de ler o mundo foram trabalhadas à luz do **framework** proposto

---

<sup>7</sup> Para maiores informações: [www.pequenodavi.org.br](http://www.pequenodavi.org.br).

<sup>8</sup> Como exemplos de crianças em situação de vulnerabilidade social, entendemos aquelas moradoras de comunidades carentes, sem acesso aos serviços públicos básicos, como saneamento. Ainda, a ONG disponibiliza atendimento psicológico para jovens que possam ter sofrido algum tipo de abuso sexual ou experienciado preconceitos diversos em sociedade. A casa desenvolve, entre outros tantos, projetos de combate ao tráfico sexual e ao trabalho infantil.

pela Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000, 2005, 2009). Além disso, tentamos interpretar de que maneira os elementos semióticos presentes no material utilizado nas aulas, bem como nas produções finais dos alunos, serviram como ferramentas para o desenvolvimento linguístico e sociocultural dos participantes.

Quanto ao contexto de produção, a aula aqui analisada faz parte de um total de 36 oficinas desenvolvidas por alunos de licenciatura em Letras — Inglês da Universidade Federal da Paraíba durante o projeto de extensão **Integrando Inglês, Música, Dança e Jogos: uma proposta inovadora de ensino de língua inglesa para adolescentes em contextos escolares e não escolares**, entre abril e dezembro de 2016. Como objetivo principal, buscávamos promover o ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças e adolescentes através do uso da música, dança e jogos, com o intuito de ampliar o conhecimento linguístico dos participantes, e, ao mesmo tempo, garantir acesso a experiências educacionais motivadoras, de caráter lúdico, multicultural e interdisciplinar. Além disso, buscávamos construir, em médio prazo, uma atitude positiva em relação à língua trabalhada e à educação de uma forma geral, como também a melhoria das relações sociais e da qualidade de vida desses indivíduos, abrindo horizontes socioculturais e profissionais.

Já em relação ao planejamento das aulas, os temas transversais escolhidos para as oficinas foram trabalhados sob uma perspectiva multimodal e lúdica de ensino de língua estrangeira, com o uso de jogos e atividades dinâmicas que envolviam múltiplas formas de aprendizado, inteligência e (res)significação textual. Além de objetivarmos o desenvolvimento linguístico, buscávamos a sensibilização das crianças sobre os discursos dominantes e excludentes nos textos discutidos em sala. Da mesma forma, procurávamos ampliar suas perspectivas de mundo ao instigar o conhecimento para além do contexto local em que se inserem.

Para esta pesquisa, utilizamos o filme **Frozen** (2015) como tema para a produção dos materiais pedagógicos. Criamos **handouts** e **slides** para a apresentação da língua-alvo, e dados em papel Colorido A4 com outros personagens para trabalharmos oralmente o uso de adjetivos que descrevessem ambos os príncipes e princesas clássicos e contemporâneos da Disney. Ao decidirmos pelo uso dos dados (ilustrados na seção seguinte) e, ao utilizarmos práticas linguísticas sob uma perspectiva mais lúdica, através dos jogos, por exemplo, concordamos com Rochebois (2013), quando afirma que o caráter lúdico no uso real da língua facilita a resolução de problemas e tomada de decisão, tornando essas ações mais naturais e espontâneas.

Para a análise, observamos as transformações causadas pelas novas formas de ler o mundo a partir dos textos multimodais. Atemo-nos também às suges-



tões de prática pedagógica definidas por Cope e Kalantzis (2000, 2005, 2009), como a abordagem crítica, por exemplo. Além disso, identificamos as funções de linguagem no texto visual, explicadas por Nascimento, Bezerra e Heberle (2011), tanto no material produzido para a aula, quanto na produção final dos participantes do estudo.

Desta maneira, buscamos compreender como, ao longo da oficina, aspectos linguísticos e socioculturais foram explorados a partir do uso de textos multimodais, e como os participantes ressignificaram suas percepções sobre as relações de gêneros, a partir da inclusão desses modos de comunicação híbridos e seus recursos semióticos, nas práticas de letramento.

## 6. AS PRINCESAS DISNEY EM AÇÃO

Ao planejarmos a aula que serve de **corpus** para esta pesquisa, tínhamos como objetivo discutir as relações de gênero, as relações sexistas veladas em nossa sociedade, e a diferenciação histórica e socioculturalmente situada que estabelece papéis diferentes para homens e mulheres. Lima e De Grande (2013: 45) explicam que

[...] A justificativa para a emergência de discussões acerca das relações de gênero é o fato de vivermos em uma sociedade marcadamente sexista e que, historicamente, privilegiou os humanos do sexo masculino em detrimento dos do sexo feminino. Isso é muito claro no que tange aos tradicionais projetos nacionais de educação planejados para a mulher, em que ela era formada para cuidar dos afazeres domésticos, enquanto os homens eram destinados a um processo educacional que os levasse ao exercício de um trabalho produtivo e intelectual.

Para trabalharmos essa temática com os participantes de forma lúdica, escolhemos as princesas Disney, a princípio e em especial, Elsa, do filme *Frozen* (2015), pois era de conhecimento e apreciação de muitos na turma àquela época. Além disso, a personagem em si pode ser considerada uma representação deste rompimento com a identidade submissa da mulher construída historicamente, o que já facilitava a construção de sentidos sobre as convenções sociais, em se tratando do comportamento e personalidade esperados de uma princesa.

Assim, iniciamos a aula com a apresentação de um vídeo no qual a canção **Let it go** é interpretada por um dublador, com vozes de inúmeros personagens Disney e Pixar<sup>9</sup>. A partir desses vídeos, produzimos dois slides (Figura 1), e perguntamos que adjetivos descreveriam os personagens homens e mulheres, respectivamente.

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hjbPszSt5Pc>.

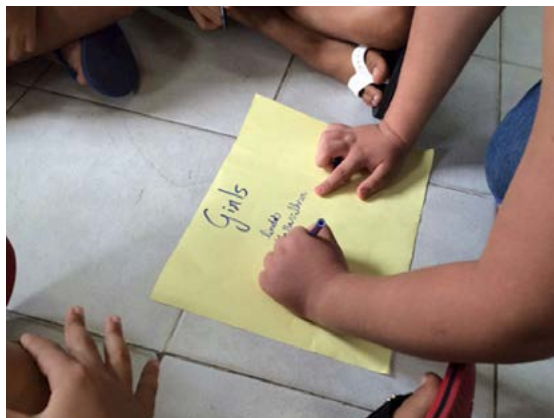
Figura 1: Boys are strong and girls are beautiful!<sup>10</sup>



Fonte: Slides produzidos para aula sobre relações de gêneros.

Entre os adjetivos masculinos, os participantes escreveram em português: inteligente, forte, bonito, corajoso. Para as mulheres, foram mencionados os adjetivos: maravilhosa, linda, bela (figura 2). Salientamos que cada adjetivo era escrito em língua inglesa no quadro negro, com o **drilling** da pronúncia em seguida. Na ocasião, aproveitamos a brecha<sup>11</sup> para sensibilizar as crianças sobre as diferenças representacionais já constatadas: “Poderíamos incluir o adjetivo forte e corajosa para as meninas também?”

Figura 2: Girls are gorgeous!<sup>12</sup>



Fonte: Foto registrada na aula sobre relações de gêneros na CPD.

Considerando a Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000, 2005, 2009) e o **framework** proposto, essa etapa da oficina constitui a **prática situada**, pois os textos [o filme **Frozen** (2015) e as imagens dos personagens Disney] selecionados para trabalhar o tema eram de conhecimento dos participantes, e faziam parte do mundo social deles (através dos desenhos animados que

<sup>10</sup> Meninos são fortes e meninas bonitas!

<sup>11</sup> Segundo Duboc (2015) o conceito de brechas nas práticas pedagógicas está atrelado ao caráter de imprevisibilidade e emergência na sala de aula. A autora define estes momentos indeterminados como aqueles em que o professor possibilita a resignificação de sentidos dos participantes envolvidos a partir da confrontação de saberes.

<sup>12</sup> Meninas são maravilhosas!

assistiam na televisão, os brinquedos, as decorações das festas de aniversário e as estampas das roupas, sapatos, lancheiras), o que pode ter facilitado o engajamento e motivado a participação ativa, como pode ser observado na Figura 2.

Já ao considerarmos a análise sociosemiótica proposta por Kress e van Leeuwen (2006), acreditamos que a disposição e agrupamento dos príncipes e princesas em slides distintos (figura 1), pode ter tido uma função de representação conceitual dos personagens, ao ponto de revelar as relações de gênero veladas em sociedade, desde muito cedo, como é o caso das crianças que participaram do estudo.

Nascimento, Bezerra e Heberle (2011) explicam que essa representação conceitual ocorre quando os participantes de um texto imagético são descritos ou classificados em termos de características individuais semelhantes, como se pertencessem a um mesmo grupo. A ausência ou pouca ênfase no plano de fundo, por exemplo, é um dos recursos semióticos que compõe essa função, o que permite que os atributos dos participantes do texto sejam evidenciados, conforme observamos na figura 1.

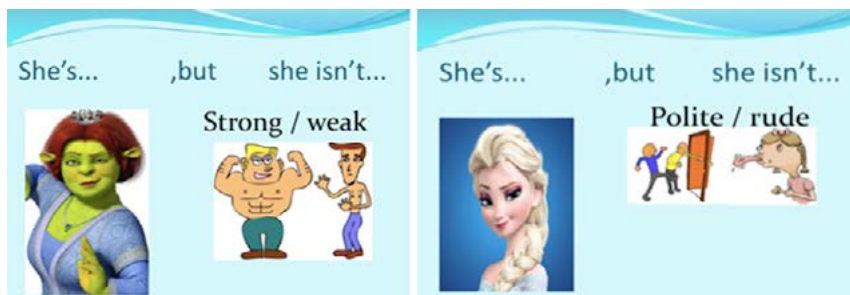
Assim, ao perceberem os príncipes separados das princesas, é possível que as crianças tenham buscado verbalizar as características comuns dos dois grupos de maneira generalizada, sem, entretanto, perceber as diferenças individuais existentes dentro da mesma taxonomia. Por exemplo, no slide das princesas (figura 1), as personagens mais clássicas e as contemporâneas distinguiram-se em termos de aparência e postura. Enquanto a **Cinderella** emana delicadeza, a princesa **Merida** se posta com bravura, ao segurar seu arco e flecha. Ainda, a presença da **Fiona** no grupo, quebra com os padrões de beleza impostos às princesas.

Logo, este detalhe do texto imagético pôde ser explorado a partir da **instrução situada** (COPE; KALANTZIS, 2000, 2005, 2009). Nesta brecha da aula, pudemos questionar tanto o porquê de não escreverem adjetivos como valente e forte para as princesas, como também possibilitamos, a partir do diálogo, a (des) construção desta forma de caracterizar as mulheres através das personagens, as quais foram atribuídas apenas adjetivos delicados, que não descreviam a bravura ou inteligência inerentes às mulheres.

### 6.1. O desenvolvimento linguístico

Como objetivávamos também desenvolver o conhecimento linguístico dos alunos, trabalhamos os pronomes pessoais **I**, **We**, **He**, **She**, acompanhados do verbo **to be**, nas formas afirmativa e negativa, para descrever características de personalidade, tanto dos personagens, como dos próprios participantes. Para tanto, utilizamos os adjetivos **brave**, **polite**, **rude**, **scared**, **strong**, **weak**, **clever**, **innocent**, **quick**, **slow**, **rough** e **delicate**, como podemos observar na figura 3.

Figura 3: She's strong!<sup>13</sup>



Fonte: Slides produzidos para a aula sobre relações de gêneros.

O fragmento do plano de aula comentado a seguir, demonstra como os elementos verbais e os não verbais (as gravuras e as imagens) foram explorados, e como serviram tanto para a (des)construção de sentidos que detinham sobre os personagens, bem como sobre si.

Professor: Eram poucos os meninos na turma desta vez, e quase não tiveram voz. Um deles, bem eloquente, o tempo inteiro ratificou a igualdade entre os gêneros, dando exemplo de mulheres de **cartoons**, até mesmo sua mãe como sinônimo para os adjetivos apresentados. Professor pegou o gancho e utilizou a mãe dos meninos, que aqui cederam ainda mais ao sentido que tinham sobre adjetivos como **strong**, e perceberam que poderia ser também aplicado às mulheres. Ficou muito presente para mim a desconstrução da ideia e uma reconstrução de sentidos para os adjetivos apresentados aqui. Mesmo que, em sua grande maioria, o grupo já afirmava a igualdade, para alguns meninos ainda havia a segregação. (Fragmento 1 do plano de aula comentado sobre as relações de gênero)

Conforme reflete o professor ao comentar o plano, evidencia-se a contextualização dos sentidos construídos pelos participantes a partir das gravuras apresentadas, e as representações sociais que aqueles personagens assumiam. Aos alunos, pedia-se apenas que completassem a frase com o adjetivo que considerassem apropriado. A partir da resposta, o professor questionava se haveria diferença em utilizar adjetivos como **strong** para a mulher ou para o homem.

Percebemos que, desde o primeiro momento, o conceito de mulher forte e guerreira foi ressaltado, ainda com as crianças incluindo a figura materna para ratificar o caráter de igualdade de gêneros. Assim, essa etapa pode ser compreendida como a **abordagem crítica**, proposta pela Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000, 2005, 2009), a partir da qual os textos são percebidos sob um olhar mais analítico acerca dos aspectos socioculturais que permeiam os contextos locais e/ou globais dos participantes. Na ocasião, os slides

<sup>13</sup> Ela é forte!

com textos híbridos foram interpretados pelas crianças a partir de suas próprias histórias e dos valores que trazem consigo para sala de aula. Acreditamos que, a partir desta discussão, uma perspectiva mais igualitária para o seu agir social foi construída.

Para a prática oral, e pensando no posicionamento dos participantes da pesquisa sobre quais características utilizariam para descrever os príncipes e princesas Disney, confeccionamos quatro dados coloridos em papel A4 (Figura 4), e dividimos os alunos em grupos. Dois dos objetos continham personagens masculinos e femininos em cada, e, nos outros dois, os adjetivos apresentados. A tarefa: jogá-los simultaneamente e tomar uma decisão a partir dos resultados aleatórios.

Figura 4: Ressignificando a identidade feminina das princesas.



Fonte: Material produzido para oficina sobre relações de gênero na CPD.

Digamos que, ao arremessar os dados, os personagens **Fiona** e **Shrek** e os adjetivos **strong** e **clever** aparecessem. Com estes resultados, um dos participantes construiria sua frase para compartilhar com o grupo, baseando-se em sua interpretação do que os personagens representavam. Por exemplo: **She is strong and clever** ou **He is strong, but he isn't clever**. Logo, fica evidente que o uso da imagem dos personagens e a exploração de suas representações sociais, atrelados aos componentes linguísticos verbais trabalhados, incentivaram tanto os participantes a se engajarem discursivamente e de forma crítica, quanto seu aprendizado da língua proposta para o evento.

## 6.2. Elementos semióticos do texto multimodal: as cores

Ao confeccionarmos os dados, a escolha das cores não foi tomada de maneira arbitrária. Elas tiveram uma função composicional, motivada pelo nosso inte-

resse de (re)significação a partir deste recurso semiótico. Almeida (2009) explica que essa função está relacionada com a organização dos recursos semióticos no texto, e como podem contribuir para a construção de sentidos.

Nesta situação, salientamos nos dados a cor rosa, que, convencionalmente, sugere o feminino, e o azul, o masculino (Kress & van Leeuwen, 2002). Como observamos na Figura 4, rompemos com esta representação social ao invertermos o padrão, o que possibilitou outra brecha, a partir da qual discutimos se os participantes concordavam com essa categorização e sobre o preconceito relacionado àquelas cores. Não menos importante, na composição híbrida em destaque, o texto escrito, a imagem, e as cores, exercendo tarefas distintas, quando alinhados, podem ter permitido que a mensagem (a ruptura com pré-conceitos sociais) fosse comunicada. (KRESS, 2010). Além disso, esta configuração do texto multimodal, bem como o aspecto lúdico da atividade, pode ter contribuído para que os alunos tivessem voz e pudessem expandir e transformar suas perspectivas de mundo.

Cope e Kalantzis (2000, 2005, 2009) propõem uma última etapa em seu framework conhecido como prática transformada. Conforme já explicado, nesta etapa, alunos e professor, em um engajamento fomentado pelo diálogo, se percebem aprendendo um com o outro e ressignificando sua visão de mundo durante e após a prática pedagógica. Para trabalharmos com essa sugestão na aula observada, pensamos em um elemento simbólico, um que caracteriza o pertencimento à nobreza: a coroa.

### 6.3. Representações/significados simbólicos

Em um primeiro momento, os meninos escreveram cinco adjetivos aprendidos que os definissem, assim com as meninas o fizeram (como na Figura 5). Em seguida, pedimos para que colocassem aquela coroa na cabeça de alguém do gênero oposto.

Figura 5: As coroas transformadoras.



Fonte: Modelo produzido para aula sobre relações de gêneros.

Naquela conjuntura, questionamos se os adjetivos ali presentes, que descreviam um menino, serviam para uma menina, e vice-versa. Nesse momento, acre-

ditamos que o caráter transformador da pedagogia dos multiletramentos pôde ser evidenciado, uma vez que, caso a criança se posicionasse a favor de uma disparidade entre os gêneros, teve, com essa atividade, a possibilidade de reformular seu ponto de vista, de (re)agir àquela situação de maneira mais reflexiva e consciente dos pré-conceitos socioculturais em relação aos gêneros.

Para esta aula, os personagens das imagens eram os príncipes e princesas da Disney e, ao longo da aula, buscamos a (res)significação do conceito de quem é a mulher e o homem a partir dos sentidos sugeridos em relação ao **Hércules**, a **Elsa**, **Merida**, a **Fera**, entre outros. Neste sentido, exploramos a coroa como objeto de maior simbologia que constitui a imagem de um membro da nobreza. Há tempos, para os homens, representação de virilidade, astúcia, poder e bravura. Para as mulheres, uma mera significação de nobreza.

Com as personagens atuais da Disney, porém, percebe-se uma reconstrução deste conceito. Há princesas destros, ágeis e astutas, capazes de mudar o rumo tanto de sua história, quanto da comunidade da qual fazem parte. Assim, por que não levarmos essa releitura dos contos para a realidade daquelas crianças desprivilegiadas? Embora bem distantes da nobreza, da pompa social que envolve o conceito de princesa, o fato de essas crianças poderem associar a imagem feminina com o perfil de mulher guerreira, que tem voz e poder de decisão em sociedade, condiz com o nosso objetivo de sensibilização sobre as relações de gênero, sobre o sexismo velado em nossa sociedade.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que, ao longo deste trabalho, analisamos modos semióticos distintos do texto verbal escrito, a utilização de materiais desenvolvidos com base nas princesas Disney nos ajudou a ratificar a importância de incorporar a multiplicidade de modos de linguagem em uma aula de língua inglesa. Diante de tamanha complexidade e poder de comunicação, concluímos que recursos multimodais não são neutros e podem dizer tanto ou até mais que um texto constituído apenas de signos verbais. Por este mesmo motivo, os discursos presentes devem ser explorados amplamente, para se fazerem conhecidos e se possibilitar o posicionamento acerca do que é dito e evidenciado ali.

Elsa e as outras princesas também ajudaram na descoberta e uso das formas contemporâneas de lermos o mundo no ensino de língua inglesa. Neste trabalho, por utilizarmos vídeos, música, slides e materiais didáticos multimodais, como o dado e a coroa, para auxiliar a ressignificação de sentidos, incorporamos as novas tecnologias e recursos semióticos, como as cores, para o ensino da leitura e escrita, antes marcado pela presença absoluta de modos de comunicação verbais.



Por fim, ao propormos a discussão da temática de gêneros, reforçamos nosso papel social de educadores, ao possibilitarmos, nas brechas da prática pedagógica, “a formação de cidadãos engajados e comprometidos com a justiça social, conscientes de seus deveres, aptos a agir criticamente contra discursos opressores” (FERREIRA; BATISTA, 2017:386). Ao debatermos sobre a luta das mulheres por respeito e igualdade em sociedade, por seu direito de ir e vir, de assumir posições semelhantes aos homens, com salários equiparáveis, conscientizamos estes jovens sobre questões sociais, políticas, históricas e culturais. Mesmo que indiretamente, ao trabalharmos com adjetivos que descrevem a mulher e o homem de maneira semelhante, buscamos a ruptura de preconceitos sexistas e de uma cultura machista bastante evidente na sociedade brasileira (LIMA; DE GRANDE, 2013). Sensibilizamos estas crianças para que percebam injustiças sociais ao ler a palavra e o mundo, e que se doravante posicionem crítica e ativamente em defesa de uma sociedade mais igualitária.

## 8. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. Do Texto às Imagens: As Novas Fronteiras do Letramento Visual. In: PEREIRA, R. C.; ROCCA, P. (orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009: 173-202.
- ALVES, M. A pesquisa e seus instrumentos. In: MAIA, C; CORDEIRO, F; ALVES, M. (orgs.). *Metodologia científica*. Montes Claros: Editora Unimontes, 2014, p. 11-23.
- BARTON, D.; HAMILTON. Literacy Practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (orgs.). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. New York: Routledge, 2000, p. 7-15.
- BORTONI-RICARDO, S. Postulados do paradigma positivista. In: BORTONI-RICARDO, S. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa científica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 13-18.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília, 2006.
- Brougère, G. Toys or the Rhetoric of Children’s Goods. In: Machin, D. (org.). *Visual Communication Series: Handbooks of Communication Science [HoCS] Vol. 4*. Berlin: DeGruyter Mouton, 2014.
- CALDAS-COULTHARD, C.; LEEUWEN, T. Stunning, Shimmering, Iridescent: Toys as the Representation of Gendered Social Actors. In: LITOSSELETI, L.; SUNDERLAND, J. (orgs.). *Gender Identity and Discourse Analysis*. Amsterdam: John Benjamins, 2002: 91-110.
- CARMO, C. Um olhar antropológico sobre a Gramática do Design Visual: criando um espaço de interseção com a Antropologia do Movimento. In: ALMEIDA, D. (org.). *Novas Perspectivas em Análise Visual: do Texto ao Contexto*. 1ed. Campinas — SP: Mercado de Letras, 2017, v. 1: 89-111.
- COPE, B; KALANTZIS, M. (orgs.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social features*. London: Routledge, 2000.
- \_\_\_\_\_. A Multiliteracies Pedagogy: A pedagogical supplement. In: COPE, B; KALANTZIS, M. (orgs.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Londres, Nova Iorque: Routledge, 2005: 237-246.
- \_\_\_\_\_. “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, vol. 13, n. 1: 164-195, 2009.
- DANTAS, R. Complexidade e singularidades da/na sala de aula de língua inglesa: ensinando a alunos com deficiência visual. In: MEDRADO, B. (org.). *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas*. Campinas: Pontes, 2014.
- DUBOC, A. P. M. *Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Sala de Aula de Línguas Estrangeiras*. Jundiaí: Paco Editorial, v. 1, 2015.
- EARLY, M.; KENDRICK, M.; POTTS, D. Multimodality: Out From the Margins of English Language Teaching. *TESOL QUARTERLY*, vol. 49, n. 3: 447-460, 2015.



- FERREIRA, J.; BATISTA, J. Ensino de línguas estrangeiras em projetos de extensão: ampliando concepções de linguagem e fortalecendo o compromisso social do professor. *Blucher Education Proceedings*, v. 2: 374 – 388, 2017.
- FREIRE, P. *The Paulo Freire reader*. New York: Continuum, 2001.
- GARDNER, H. *Frames Of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Book, 1983.
- HAWKINS, M.; NORTON, B. Critical language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. (Eds.). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, 2009, p. 30-37.
- JEWITT, C. An introduction to multimodality. In: JEWITT, C. (org.). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Londres: Routledge, 2009:14-27.
- JORDÃO, C. A posição do professor de inglês no Brasil: Hibridismo, Identidade e Agência. *Revista Letras & Letras*, v. 26, n. 2: 427-442, 2010.
- KLEIMAN, A. Multiletramentos, interdições e marginalidades. In: KLEIMAN, A; ASSIS, J. (orgs..). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 169-198.
- KRESS, G. *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. London, England: Sage, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Multimodality: A social semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge, 2010.
- KRESS, G.; van LEEUWEN, T. *Reading images: The grammar of visual design*. New York: Routledge, 2006.
- KRESS, G.; van LEEUWEN, T. Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. In: **Visual Communication** 1(3): 343-368, 2002.
- LIMA, M. B.; DE GRANDE, B. Diferentes formas de ser mulher na hiperídia. In: ROJO, Roxane (org.). *Escol@ Conectada — os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013, v. 1: 37-58.
- MAIA A.; DOURADO, M; FERREIRA, J.; CONCEIÇÃO, C. Ensino de língua inglesa e letramento crítico: uma experiência voltada para o engajamento dialógico e cidadão de adolescentes e jovens. João Pessoa: *Revista Espaço do Currículo (Online)*, v. 9: 97-107, 2016.
- MATTOS, Andréa M. de A. *Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública: Letramentos, globalização e cidadania*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.
- MEDRADO, B. Tornando-se professor. A compreensão de graduandos em letras sobre a atividade educacional. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora da UPFB, 2012, p. 151-169.
- NASCIMENTO, R.; BEZERRA, F.; HEBERLE, V. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem e Ensino*, v. 14, n. 2: 529-552, 2011.
- PERRY, K. What is Literacy? – A Critical Overview of Sociocultural Perspective. *Journal of Language and Literacy Education (Online)*, v. 8, n. 1: 50-71, 2012.
- ROCHEBOIS. C.. Ensinar uma língua estrangeira às crianças: Savoir-faire, Savoir-dire. *Revista de Ciências Humanas*, Viçosa, v. 13, n. 2: 285-296, 2013.
- ROJO, R. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13-36.
- Smith, L. S., Choueiti, M., & Pieper, K. *Inclusion or invisibility? Comprehensive Annenberg Report on Diversity in Entertainment. Media, Diversity, & Social Change Initiative*. Institute for Diversity and Empowerment at Annenberg, University of South California, 2016.
- STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- SOUZA, E. Profissionalização, fabricação de identidade e trabalho docente: alguns apontamentos teóricos. In: FERREIRA, M.; REICHMANN, C; ROMERO, T. (orgs.). *Construções Identitárias de Professores de Línguas*. Campinas: Pontes, 2016, p. 15-32.

# DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES SOB O OLHAR DA UFPB

Evangelina Maria Brito de Faria  
Universidade Federal da Paraíba

## 1. INTRODUÇÃO

Eu não quero explicar o passado  
nem adivinhar o futuro.

Eu só quero entender o presente.

Jorge Luis Borges

Este texto fez parte da mesa Políticas Linguísticas e a Formação de Intérpretes em Libras na Região Norte e Nordeste no Gelne e teve como objetivo refletir sobre as políticas existentes para a formação do intérprete em Libras sob o olhar da UFPB. Partimos do conceito de Linguística para uma melhor compreensão de políticas linguísticas formuladas e para uma melhor apreensão do processo de formação de intérpretes em nossa Região. Em relação ao intérprete, foi necessário rever a concepção de língua que permeia esse trabalho e fazer uma entrevista com o intérprete Rafael Paulo de Ataíde Monteiro Melo, da UFPB para que ele expusesse desafios enfrentados em relação à formação. A discussão apresentada

aponta para uma invisibilidade desse profissional e uma falta de política linguística direcionada para os problemas encontrados. Esperamos que esse texto contribua para novas discussões em torno do papel dos intérpretes de Libras e chame atenção para os problemas existentes.

## 2. CONTEXTUALIZANDO O CAMPO POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Calvet (2004) define a Linguística como o **estudo das comunidades humanas através da língua**. Em seu pensamento, as línguas existem para servir aos homens e não os homens para servir à língua. Quis iniciar com essa definição de Linguística para acentuar nosso objetivo de discutir políticas linguísticas para o sujeito usuário da língua.

Sabemos que o Estado tem poder para propor Políticas e criar meios para implementar suas escolhas. Calvet (2004), no entanto, chama atenção para o perigo existente entre proposições de políticas e a real necessidade das comunidades linguísticas. Para ilustrar esse risco, lembramos o famoso Congresso Internacional de Surdos, em Milão, na Itália, em 1888, em que o método oral foi votado como o mais adequado a ser adotado pelas escolas de surdos e a língua de sinais foi proibida oficialmente. Essa política linguística foi adotada e teve impacto negativo sobre a comunidade surda. Foi uma política que não veio ao encontro das necessidades dos surdos.

Política Linguística sempre esteve presente na história da humanidade, podemos relembrar, no período da história, a existência de muitas guerras, quando os dominadores impuseram sua língua aos dominados. Porém, se olharmos a Política Linguística como uma área acadêmica, sua origem é muito mais recente. Segundo Savero (2013), o surgimento dessa área nos Estados Unidos e na própria Europa se deu com a emergência da Sociolinguística, ambas tendo como marco introdutório um evento organizado por Bright na Universidade da Califórnia, em 1964, onde estiveram presentes nomes vinculados tanto à Política Linguística como à Sociolinguística, entre os quais Labov, Gumperz, Hymes e Ferguson.

Para entendermos melhor, explicitamos, com base em Savero, o conceito de política linguística

é complexo e polissêmico. A heterogeneidade deste campo de saber varia entre os seus alvos e níveis de intervenção, além de sua relação com o planejamento linguístico, em que este ora é tido como mera aplicação da política linguística, ora é tido como o seu coração, gerando um desequilíbrio entre as prioridades teórico-metodológicas adotadas (SAVERO, 2013: 451).

Falar em Políticas Linguísticas envolve ações complexas de planejamento e aplicação, que interferem diretamente na vida das pessoas e no modo de

organização das sociedades. Vejamos um pouco do percurso das Políticas Linguísticas no Brasil.

### 3. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL

Para Sousa e Soares (2014), as pesquisas sobre Políticas Linguísticas no Brasil desenvolveu-se de forma bastante profícua.

Sem a pretensão de sermos exaustivas, é possível citar pesquisas que abordam diferentes temáticas, tais como: as línguas minoritárias (cf. ROCHA, 2013), as políticas linguísticas educacionais (cf. SANTOS, 2009), as políticas linguísticas na mídia (cf. GRIGOLLETO, 2012), dentre outras (SOARES e SOUSA, 2014; 103).

Naturalmente, existem outras temáticas, essa referência serve para apontar direções existentes nos estudos em andamento. É importante mencionar que esse campo de pesquisa insere-se na grande área de Linguística Aplicada e, por sua vez, na subárea de Política Linguística.

Como todas as ciências, o campo da Política Linguística apresenta divergências quanto às suas orientações. Por exemplo, Spolsky (2004, in SOARES e SOUSA, 2014) o define a partir de três componentes: das práticas, das crenças e da gestão da língua. Nesse texto, defenderemos a visão de Ruiz (1984, in Oliveira, 2016) que divide o campo em três orientações: Língua como Problema, Língua como Direito e Língua como Recurso. Essas orientações são bem visíveis na história do Brasil. Por exemplo, Língua como problema, como estamos falando em intérpretes de Libras, vimos essa orientação na adoção das medidas aprovadas no Congresso de Milão com a implementação em todo o país da proibição do uso de Língua de Sinais pelos surdos, a língua dos surdos era vista como um problema. Do mesmo modo, Língua como direito pôde ser vista em 2002, com a homologação da Lei 10.436, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua oficial das comunidades surdas brasileiras, enfim língua como direito a essas comunidades. Finalmente, Língua como recurso ganha visibilidade com a criação do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), idealizado por países de língua portuguesa para promover a sua língua no exterior, do qual fazem parte pesquisadores brasileiros e do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), no Brasil. Esses institutos evidenciam-se como recurso político, diplomático, com desdobramentos econômicos.

Existem vários exemplos brasileiros de Política Linguística. No entanto, eu gostaria de destacar duas que me tocam particularmente. A primeira é a Lei nº 12.605, de 03 de abril de 2012, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, que determina o emprego obrigatório da flexão de gênero para nomear profissão ou grau em diplomas. De acordo com o Art. 1º, “As instituições de ensino públicas e privadas expedirão diplomas e certificados com a flexão de gênero corresponden-

te ao sexo da pessoa diplomada, ao designar a profissão e o grau obtido”. Para alguns, esse ato foi visto como insegurança e falta de personalidade. Defendo a Lei que mostra, sobretudo, a determinação de fazer a palavra se adequar ao momento histórico. Língua e História caminham juntas, nada mais justo do que adaptar o gênero à realidade desempenhada pela mulher na sociedade atual.

A segunda diz respeito à implementação de uma política patrimonial e de registro para as línguas brasileiras através do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) pelo Decreto 7.387, de 09 de dezembro de 2010. O INDL foi uma parceria da Comissão de Educação e Cultura (CEC) da Câmara dos Deputados, com o IPHAN e o Instituto de Investigação e Desenvolvimento de Política Linguística (IPOL). Enquanto pesquisadora, participei do INDL pelo projeto A Língua Brasileira de Sinais no Nordeste: As variantes de João Pessoa e Recife, numa parceria Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, Associação Brasileira de Linguística – ABRALIN, Universidade Federal da Paraíba – UFPB e Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. Nossa pesquisa<sup>1</sup> teve como objetivo desenvolver o projeto piloto que visava à aplicabilidade do Inventário Nacional da Diversidade Linguística em LIBRAS como instrumento de valorização e reconhecimento da diversidade linguística no Brasil. Participar desse momento histórico trouxe à equipe, além do fator inédito, um maior comprometimento com a luta pelo reconhecimento das diversidades linguísticas no Brasil.

O próprio Inventário é resultado da visão da UNESCO, que considera a diversidade linguística como um patrimônio da humanidade, o que se insere também dentro da perspectiva de proteção e reconhecimento da diversidade cultural da humanidade, por reconhecer que as línguas têm papel fundamental em todos os aspectos da vida social como papel central para a transmissão e elaboração das identidades, de outros elementos da vida cultural, inclusive da biodiversidade. Em termos de diversidade, sabe-se que, no Brasil, há, aproximadamente, 230 povos indígenas, que falam cerca de 200 línguas; há múltiplas comunidades linguísticas que falam em torno de 20 línguas de imigração, presentes no país desde o século XIX, como o alemão e o italiano, ou desde o início do século XX, como o japonês; há, ainda, as línguas das comunidades afro-brasileiras, das comunidades ciganas e a língua brasileira de sinais. Passemos agora o foco para o intérprete de Libras.

#### **4. O INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

Para Bakhtin (1995,1929), o estudo da língua é inseparável da vida, pois é nela, nas relações entre os sujeitos, na realização da língua por meio da interação entre esses mesmo sujeitos, que a linguagem acontece e os sentidos se instauram. O olhar para a linguagem deve ocorrer nas suas reais condições de produção,

---

<sup>1</sup> A coordenadora do Projeto foi a Dra. Marianne Bezerra de Carvalho Cavalcante (UFPB).

pois, obrigatoriamente, os sentidos implícitos nessas práticas só emergem na interação real e viva entre sujeitos singulares.

Para Nascimento (2011), a prática de interpretação da língua de sinais constitui-se, por excelência, como uma atividade social de uso da linguagem em que o intérprete, enquanto enunciador/mediador constrói uma ponte interativa entre sujeitos que desconhecem a língua um do outro, isto é, são sujeitos “discursivamente estranhos” que querem ou precisam interagir. Com essa concepção de língua, não basta ao intérprete dominar uma listas de palavras. Exige um trabalho de construção de sentido mais profundo. Para complementar essa visão, trazemos o posicionamento de Quadros sobre o ato de interpretar:

Envolve um ato COGNITIVO-LINGUÍSTICO, ou seja, é um processo em que o intérprete estará diante de pessoas que apresentam intenções comunicativas específicas e que utilizam línguas diferentes. O intérprete está completamente envolvido na interação comunicativa (social e cultural) com poder completo para influenciar o objeto e o produto da interpretação. Ele processa a informação dada na língua-fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua-alvo que devem se aproximar o mais apropriadamente possível da informação dada na língua-fonte. Assim sendo, o intérprete também precisa ter conhecimento técnico para que suas escolhas sejam apropriadas tecnicamente. Portanto, o ato de interpretar envolve processos altamente complexos (QUADROS, 2004: 27).

Como vemos, é um trabalho complexo que exige domínio de línguas e de culturas. Além disso, envolve confiabilidade, imparcialidade, discrição, fidelidade ao texto etc. Um trabalho que requer uma contínua formação.

#### **4.1. A formação de intérpretes no mundo e no Brasil**

Há vários níveis de formação de intérpretes para surdos no mundo. Desde o nível secundário ao nível de mestrado, podemos encontrar pessoas especializando-se para se tornarem profissionais mais qualificados. Essa variação em níveis de qualificação reflete um desenvolvimento sociocultural da comunidade surda. É preciso registrar que, enquanto a comunidade surda não constituir um grupo com identidade sociocultural, o intérprete não se constitui enquanto profissional. O intérprete depende da comunidade surda.

Segundo Quadros, 2004, em países como Dinamarca, Suécia, Finlândia e Estados Unidos têm sido detectados alguns aspectos no desenvolvimento de intérpretes que precisam ser considerados. Hansen (1991, in Quadros 2004: 24) apresenta os seguintes aspectos:

- (1) a aceitação da língua de sinais na sociedade e na educação dos surdos;
- (2) o direito das pessoas surdas a oportunidades sociais, educacionais e vocacionais como a maioria da sociedade;

- (3) a legalização do direito das pessoas surdas de terem disponíveis serviços de interpretação gratuitamente;
- (4) o reconhecimento do intérprete de língua de sinais como um profissional qualificado com possibilidades de emprego e carreira;
- (5) a correspondência entre o número de intérpretes requeridos e a demanda;
- (6) o estabelecimento de cursos de formação de intérpretes com treinamento e educação formal;
- (7) as atitudes das pessoas surdas e ouvintes quanto à necessidade dos serviços de intérprete.

No Brasil, observando as Políticas Linguísticas, podemos ver que, além da Lei 10.436, que reconhece a língua brasileira de sinais como língua oficial das comunidades surdas brasileiras, existem as seguintes leis que respaldam a atuação do intérprete de língua de sinais direta ou indiretamente:

- Lei 10.098/00 (Lei da acessibilidade);
- Lei 10.172/01 (Lei do Plano Nacional de Educação);
- Resolução MEC/CNE: 02/2001 (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica);
- Portaria 3284/2003 que substituiu a Portaria 1679/99 (acessibilidade à Educação Superior);
- Decreto nº 5626/05 que estabelece formação para intérpretes de libras em diferentes níveis.

Mas, na prática, como são implementadas essas políticas? Para ter uma ideia mais próxima da realidade, realizei uma entrevista com Rafael Paulo de Ataíde Monteiro Melo, Intérprete da UFPB, para conhecer os principais desafios na formação do intérprete.

Sobre a profissão disse ele:

A classe dos Tradutores Intérpretes de Libras tem por característica histórica o trabalho voluntário. Igrejas, Templos, Associações, entre outras entidades sempre contaram com a presença do Intérprete de Libras para o auxílio nas traduções e comunicação entre surdos e familiares, entre surdos e suas necessidades sociais, culturais, etc. E isso caracterizou este profissional como uma pessoa que presta serviço sem olhar a quem. Com a chegada da Educação Inclusiva, esses profissionais saíram do anonimato e passaram a ter um papel reconhecido na sociedade, contudo ainda marginalizado pela forte e característica do voluntariado.

Chegamos às esferas municipais, estaduais e, atualmente, à esfera federal. Nas esferas municipais e estaduais ainda encontramos tradutores num descaso com as leis trabalhista, em que são contratados como prestação de serviço, com baixos salários

e sem perspectiva de concurso público. Na esfera federal, na qual estou inserido, temos perspectiva de futuro e valorização trabalhista muito mais confortável que as esferas citadas anteriormente, porém o ambiente é extremamente novo tanto para os profissionais intérpretes de libras quanto para os profissionais já existentes e isso traz consequências para a consolidação, na Instituição, do papel do intérprete.

Os maiores desafios, em relação ao nosso desempenho, são:

- (a) A compreensão da nossa profissão na Instituição. É comum escutarmos: O que ele faz?; Ele(a) só traduz?; Ensina?; Está disponível 24h?; nos eventos promovidos pela Universidade e, que são muitos, a pergunta normal é: Tem que pagar? Pensei que era voluntário.
- (b) A utilização de serviços de interpretação. Hoje na UFPB e em outras federais como UnB, UFSC, UFBA, existe uma padronização dos serviços no que se refere a horários, disponibilidades para cobrir as demandas da Instituição. Temos um formulário eletrônico de solicitação com orientações básicas de como os departamentos, coordenações e setores podem requerer um profissional para sua demanda. Porém, há uma resistência sistemática, querem que os intérpretes estejam sempre à disposição para qualquer momento e necessidade. Não se questiona sobre nossa carga horária. Atualmente, somos 06 profissionais para dar assistência a toda universidade.
- (c) A falta de formação. Na esfera federal existe, porém com escassez. Seria interessante que os departamentos, que possuem intérpretes se preocupassem com a nossa formação. Grupos de pesquisas, extensões, para que estes profissionais refletissem sobre sua atuação de forma mais efetiva. Outro problema grave é a ausência de formação superior na área de tradução. Existem muitos Intérpretes de Libras que são formados em outras áreas e que, de alguma forma ou em algum período da vida, inclinou-se pela causa da pessoa Surda. Porém, quero ressaltar aqui a quase inexistência Curso de Graduação em Tradução voltado para Libras, com exceção de duas Universidades brasileiras, a de Santa Catarina e a de Goiás. Na UFPB, temos um curso de graduação em Tradução, porém é voltado para as línguas de Francês, Inglês, Alemão e Espanhol. O curso inicia com disciplinas voltadas para áreas gerais da tradução, técnicas de tradução, fundamentos da tradução, etc. e depois se volta para uma das línguas citadas escolhida pelo aluno para se especializar. Seria muito interessante a inserção de Libras neste contexto. Porque estou falando isso? Porque temos muitos problemas com profissionais que não sabem se portar de acordo com o código de ética, bem com as ações tradutórias e interpretativas. O mais grave ainda é que os concursos que estão surgindo nas esferas federais para atuação nas universidades exigem o nível superior, pois damos suporte aos cursos de graduação, de pós-graduação, na



pesquisa, extensão, nos Congressos, com temas que exigem profundidade discursiva. Porém, o código de vaga vem para técnico administrativo para atuarmos em nível superior, o que é, no mínimo, uma contradição.

Como se vê, em relação ao intérprete, são grandes os desafios não só em relação à formação, como também ao reconhecimento de sua profissão. Podemos nos perguntar por que avançamos muito em relação aos surdos e tão pouco em relação aos intérpretes.

## 5. ALGUMAS PALAVRAS CONCLUSIVAS

Vimos que o campo Políticas Linguísticas surgiu com o advento da Sociolinguística, que mostrou a variedade como traço essencial de todas as línguas. Essa descoberta suscitou a provocação de um novo olhar para as línguas. A política linguística parte sempre de uma demanda.

Com o advento da linguística, com a difusão de seus estudos, a diversidade linguística tornou-se um patrimônio da humanidade. Também no Brasil se introduziu um modelo mais inclusivo de cidadania, com respeito à diversidade e à legitimidade das diferenças culturais e linguísticas dos brasileiros. E aqui cabe a referência ao status da LIBRAS como língua oficial brasileira.

No entanto, vimos que o intérprete ainda continua invisível para uma grande parcela da sociedade. Basta uma carreira técnica? O intérprete é apenas meio para o surdo aprender ou é um fim em si mesmo? Para concluir o texto, trazemos as palavras de Rajagopalan:

o ensino/aprendizagem de línguas não pode ser discutido apenas do ponto de vista linguístico ou da perspectiva das teorias de aprendizagem. Ou ainda, sob o prisma de gosto pessoal ou pendor acadêmico. Essas questões também dizem respeito à cidadania (RAJAGOPALAN, 2008: 17).

O respeito pela cidadania do intérprete existe? No início do trabalho apresentamos a Linguística como o estudo das comunidades humanas através da língua. Uma Política Linguística precisa dar respostas para esses desafios colocados pela comunidade de intérpretes da Língua de Sinais. Esperamos que esse texto mostre a necessidade de reflexões sobre essas questões.

## 6. REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995 [1929].
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília/D.F.: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei n 9.394/96*. Brasília/DF: MEC, 1996.

- \_\_\_\_\_. Lei n. 12.605, de 03 de abril de 2012. Determina o emprego obrigatório da flexão de gênero para nomear profissão ou grau em diplomas. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 abr. 2012.
- CALVET, L-J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial; Florianópolis: IPOL, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo, Parábola Editorial, 2004.
- FIORIN, J. L. Língua, discurso e política. *Alea*, v. 11, n. 1: 148-165, jan./jun. 2009.
- GRIGOLLETO, M. Mídia e discurso sobre ensino de línguas na escolar: circulação de saber e posição-sujeito para o aluno. *Eutomia* (Recife), v. 9: 308-320. 2012.
- SAVERO, Cristine Gorski. Política(s) linguística(s) e questões de poder. *Revista Alfa*, São Paulo, 2013.
- SOARES, Maria Elias; SOUSA Socorro Cláudia Tavares de. Um estudo sobre as políticas linguísticas no Brasil. *Revista Letras*, n° 102 . 33 — Vol. (1) — jan./jun. — 2014.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. *REVEL*, v. 14, n. 26, 2016.
- RAJAGOPALAN, K. Política linguística e a política da linguística. In: D. SIMÕES; C. HENRIQUES (orgs.). *Língua Portuguesa, Educação & Mudança*. Rio de Janeiro, Ed. Europa, 2008.
- QUADROS, Ronice. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*/Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos — Brasília : MEC; SEESP, 2004.

## DEBATE REGRADO COMO EVENTO DE LETRAMENTO

Glicia Azevedo Tinoco

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Jaciara Limeira de Aquino

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

### 1. INTRODUÇÃO

O debate regrado representa uma ação social de significativa relevância para o exercício da cidadania. Por meio dele, vivenciamos o embate de opiniões em contextos diversificados que podem ir desde os que visam a cargos eletivos, especialmente em anos eleitorais, até os que se voltam para o gerenciamento de ações em que docentes e discentes se organizam para tomar decisões que influenciem o encaminhamento de problemas institucionais (TINOCO, 2003). Isso denota o fortalecimento da democracia em suas diferentes instâncias, uma vez que se trata de uma prática social em que os sujeitos buscam, coletivamente, por respostas para problemas da sociedade.

Na maioria das pesquisas acadêmicas, o debate é analisado como gênero discursivo (CRISTOVÃO; DURÃO; NASCIMENTO, 2002; GOMES-SANTOS, 2009). Visto nessa perspectiva, são priorizadas diferentes questões, em

especial as relacionadas a estrutura composicional, tema e estilo (BAKHTIN [1952-1953] 2003). Enfoque aproximado a esse pode ser percebido em livros didáticos que propõem o desenvolvimento de debates regrados em aulas de língua materna (DISCINI; TEIXEIRA, 2012; CEREJA; MAGALHÃES, 2014). Nesses livros didáticos, as propostas observadas orientam o ensino do gênero (tido como oral) a partir de uma problematização pré-determinada ou de um tema pré-estabelecido, como, por exemplo, “o celular na sala de aula: vilão ou evolução pedagógica?” e “dos diários íntimos aos **blogs**”. Nessas atividades, especificamente, são avaliadas estratégias argumentativas e aspectos ligados à oralidade, tais como: entonação, mudança de turno, formalidade da modalidade oral requerida no momento do debate.

Neste capítulo, porém, pretendemos construir outra perspectiva de análise: a do debate regrado como um evento de letramento. Nesse sentido, nós o tomaremos como uma ação situada que se organiza em torno de uma rede de atividades de leitura, escrita e oralidade, articuladas a partir de um problema real de um grupo de estudantes e professores universitários. Consequentemente, não se trata de um tema que se quer didatizar tampouco se restringe às condicionantes de ensino de um gênero discursivo oral. Trata-se de um evento que agrega uma rede de atividades/gêneros orais, escritos, multimodais em função da resolução (ou da “minimização”) de um problema em que professores e estudantes pretendem intervir.

Para alcançarmos o objetivo de analisar o debate regrado como evento de letramento, destacaremos os seguintes aspectos:

- (i) a problemática social situada que desencadeou o debate;
- (ii) os elementos visíveis e os não visíveis dos eventos de letramento;
- (iii) a rede de atividades/gêneros que, de modo interligado, abrange as ações anteriores ao debate, as observáveis durante a sua realização, bem como as ações posteriores a ele.

O recorte de dados que trazemos para este artigo faz parte de um projeto de letramento (KLEIMAN, 2000) desenvolvido na disciplina Práticas de Leitura e de Escrita – II (PLE-II), durante os meses de setembro e outubro de 2015, na Escola de Ciências e Tecnologia (ECT), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

A análise desses dados está pautada teoricamente nos estudos de letramento (KLEIMAN, 1995; 2005; TINOCO, 2008; OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2011) e na abordagem de gêneros discursivos advinda da Nova Retórica (BAZERMAN, 2011). Metodologicamente, este artigo classifica-se como de vertente qualitativa e interpretativista, ligado ao modo de se fazer pesquisa em Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006).

## 2. O DEBATE REGRADO EM PLE-II: REDE CONCEITUAL DE BASE

As pesquisas na área dos estudos de letramento a que nos vinculamos são de base etnográfica e, por isso, preocupam-se em estudar os aspectos sociais e culturais que as atividades escritas desempenham numa dada comunidade de aprendizagem<sup>1</sup> (AFONSO, 2001) e, mais especificamente, em um determinado evento de letramento (HAMILTON, 2000). Nesse sentido, para compreender o debate regrado vivenciado em PLE-II como um evento de letramento, é necessário assumir previamente uma rede conceitual de base, qual seja: a concepção de língua(gem), a de escrita, levando em consideração a sua relação de contínuo com a leitura e a oralidade, e a de argumentação.

No tocante à primeira concepção, assumimos a língua(gem) como um lugar de interação, ou seja, é com ela que travamos nossas relações sociais nas mais diferentes esferas de atividade humana. Sendo assim, não é algo fixo nem imutável que possa ser reduzido a um conjunto de regras linguísticas e ortográficas, por exemplo. Ela muda, adapta-se, renova-se, transforma-se e transforma os sujeitos sociais continuamente. Essa perspectiva dialógica nos faz compreender que a língua(gem) ganha vida com o uso que dela fazemos nas mais diversas situações sociais, pois é com ela que agimos em meio à sociedade (BAKHTIN; VOLOSHINOV [1929] 1992).

Com relação à escrita, partimos do princípio de que escrever não se limita a um exercício escolar (fazer cópias ou produzir redações, por exemplo) tampouco se trata de uma modalidade oposta à oralidade. Defendemos a existência de um contínuo entre leitura, escrita e oralidade, uma vez que há, de acordo com Marcuschi (2005), uma relação multifacetada entre essas práticas, levando-se em conta contextos de uso, aspectos sociais, históricos e tipológicos. Nesse sentido, falar, ouvir, ler e escrever são modos de agir no (e sobre o) mundo e, em situações de maior formalidade, esses modos são pautados na escrita que visa a interferir na realidade social. Afinal, é com ela que, na sociedade grafocêntrica, sujeitos sociais reagem a necessidades comunicativas. Conseqüentemente, essa concepção de escrita como prática social requer o adequado manejo de diferentes aspectos: em que situação comunicativa estamos inseridos, que problema nos move coletivamente, com que objetivos estamos operando, para quem destinamos os textos que estamos produzindo, o que pretendemos alcançar com eles e quais se mostram mais adequados para essa situação específica. Dessa forma, a escrita e, decorrente dela, a leitura, a fala e a escuta atenta não se restringem a um exercício em que o estudante busca provar ao professor o domínio de habilidades lingüís-

---

<sup>1</sup> Estamos entendendo “comunidade de aprendizagem”, segundo Afonso (2001), como sendo um ambiente social em que os membros trabalham colaborativa e coletivamente, partilhando responsabilidades, conhecimentos, ações e aprendizagens, de modo a alcançar objetivos comuns.

ticas e gramaticais. Trata-se de uma forma de agir sobre determinada situação, buscando alterá-la em função dos anseios da coletividade.

Sobre a concepção de argumentação, assumimos tratar-se de uma prática que requer a articulação de ações orais, escritas, multimodais, multissemióticas por meio das quais se busca convencer uma pessoa ou um grupo de pessoas a aceitar determinada opinião, a aderir a uma causa, a mudar um comportamento. Ela é, pois, compreendida como uma técnica necessária para agir socialmente tentando modificar um estado de coisas preexistentes (PERELMAN; TYTECA, 1996). Nesse contexto, também a argumentação não é algo restrito à esfera escolar, argumentamos, cotidianamente, em meio às situações nas quais necessitamos apresentar pontos de vista diante de problemáticas sociais. Em função disso, a concepção de argumentação adotada em PLE-II requer que as práticas de leitura, escrita e de oralidade desenvolvidas nesse componente possam ser úteis para a defesa de pontos de vista a partir de situações vivenciadas pelos graduandos do BCT.

### 3. O DEBATE REGRADO DE 2015.2: CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL

O debate regrado vivenciado em PLE-II, no dia 05 de outubro de 2015, começou a ser planejado cerca de um mês antes, a partir de uma problemática local bastante discutida pelos alunos da UFRN e, mais especificamente, pelos graduandos do BCT: “os vendedores ambulantes devem permanecer (ou não) no *campus* da UFRN?”.

Essa problemática estava em ampla discussão nos corredores da ECT, bem como em postagens de redes sociais e em sites de notícias de Natal/RN, como, por exemplo, em um artigo de opinião divulgado no site Carta Potiguar<sup>2</sup>. O embate de opiniões foi intensificado quando a Reitoria começou a notificar por escrito os ambulantes sobre a necessidade de eles saírem das dependências da UFRN, uma vez que não tinham licença para a venda de alimentos dentro do *campus*, pois isso é reservado às cantinas licitadas, as quais obedecem ao regimento administrativo da instituição.

A partir dessa notificação, dois grupos majoritários se formaram: de um lado, estavam os que defendiam a permanência dos ambulantes no *campus* da UFRN e, do outro, aqueles que se mostravam contrários a isso. A polêmica instaurada motivou a realização de uma rede de atividades, que culminou na realização de um debate regrado entre representantes dos ambulantes, a representante da Pró-Reitoria

---

<sup>2</sup> No site Carta Potiguar <[www.cartapotiguar.com.br](http://www.cartapotiguar.com.br)>, há, entre outras postagens sobre a polêmica em tela, o artigo de opinião “Natal e suas arbitrariedades”, publicado, em 22 de julho de 2015, por Paulo Emílio. Nesse artigo, disponível em <<http://www.cartapotiguar.com.br/2015/07/22/natal-e-suas-arbitrariedades/>>, o articulista afirma que a saída dos vendedores ambulantes do *campus* da UFRN é uma arbitrariedade e, a partir da defesa dessa tese, vários comentários de leitores foram acrescentados à postagem. Alguns comentários se mostravam favoráveis à opinião do autor; outros eram contrários a ela.

de Administração da UFRN e os estudantes do BCT que, sob a organização e a mediação dos docentes e monitores da disciplina de PLE-II, discutiram as causas da presença dos ambulantes naquele espaço, os aspectos positivos e os negativos desse serviço, bem como as ações que poderiam decorrer daquele debate.

#### **4. ASPECTOS DELINEADORES DO DEBATE REGRADO COMO EVENTO DE LETRAMENTO**

Para defendermos o debate regrado como um evento de letramento, é necessária, inicialmente, a explicitação de três conceitos fundamentais: práticas e eventos de letramento, além de projeto de letramento.

Segundo Kleiman (2005: 12), práticas de letramento “[...] são um conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associada aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização”. Em outras palavras, as práticas de letramento vinculam situação social, escrita e propósito comunicativo.

Já um evento de letramento representa qualquer situação em que a escrita contribui para o processo de interação entre os participantes ali inseridos (HAMILTON, 2000). Trata-se, pois, da cena concreta, vivencial e fotografável na qual a escrita tem um papel central, haja vista orientar as ações necessárias ao desenvolvimento de práticas sociais.

Projetos de letramento, por sua vez, são práticas sociais nas quais a escrita é utilizada para atingir outros fins que vão além da aprendizagem da escrita, conforme conceitua Kleiman (2000). Eles partem de interesses e/ou problemáticas vivenciais tanto de estudantes quanto de professores e não ficam limitados ao espaço escolar, já que suas ações podem alcançar outros ambientes. Esses projetos permitem que os papéis dos agentes sejam constantemente atualizados dando destaque à horizontalidade do ensino e da aprendizagem; ademais, destacam “[...] a importância de a leitura e a escrita serem trabalhadas como ferramentas para a agência social, garantindo a mudança, a emancipação e a autonomia, requisitos indispensáveis ao exercício da cidadania” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2011: 13).

Explicitados esses três conceitos, ressaltamos que o debate regrado em análise foi articulado por meio de uma rede de atividades de leitura, escrita e oralidade que favoreceu a articulação de gêneros orais, escritos e multimodais não tomados a priori, mas como instrumentos que viabilizaram ações sociais específicas. Vejamos algumas delas: antes da realização do debate, houve, por exemplo:

- (i) a leitura do já mencionado artigo de opinião e de comentários de leitores;
- (ii) a preparação do evento, incluindo a escrita do perfil de cada debatedor e de perguntas para cada um deles;
- (iii) a produção de uma charge sobre a problemática em destaque.

Durante o debate, houve:

- (i) oralização de perguntas (anteriormente escritas) destinadas aos debatedores;
- (ii) a explicitação oral de argumentos e de contra-argumentos em função dos elementos mencionados no momento da interação.

Depois do debate: a escrita de uma carta argumentativa.

Essa rede de atividades ratifica a ideia de contínuo entre essas práticas, uma vez que elas não se opõem entre si, sendo determinadas a partir dos contextos de uso. Além disso, a articulação delas em formato de rede compôs as diferentes etapas do evento: ações de planejamento, ações de execução e ações de consecução (FONTOURA, 2016), por meio de uma variedade de recursos tecnológicos e de diferentes agentes, como, por exemplo, alunos, professores, ambulantes, representante da Reitoria.

Nesse sentido, no intuito de considerar o debate como evento de letramento, apontaremos, na sequência, o que consideramos traços indispensáveis a essa caracterização. Todavia, para uma melhor compreensão da perspectiva analítica que estamos propondo, faremos um breve paralelo entre o debate regrado visto como um gênero discursivo e o debate tomado como um evento de letramento.

De acordo com Pereira (2015), o debate regrado compõe-se de dois aspectos essenciais. Primeiramente, é imprescindível uma organização linguística em que deve haver uma questão controversa que possa gerar desacordo entre os debatedores. Em segundo lugar, deve ocorrer uma nova disposição da sala de aula, uma definição precisa dos papéis dos interactantes da situação, bem como a conservação da escrita na situação oral.

Já o debate regrado, de acordo com as lentes que estamos empregando, não é provocado por uma organização linguística pré-selecionada (em geral, pelo professor ou pelo livro didático), mas por um problema compartilhado pelo grupo como um todo e, não raro, salientado inicialmente pelos próprios alunos nas conversas de corredor e nas postagens em redes sociais, não como possível objeto de estudo, mas como problema real, provocado pelas nuances da vida em sociedade.

Do ponto de vista organizacional, o debate como evento de letramento não se restringe a uma reorganização da sala de aula, posto que ele pode extrapolar o tempo-espço escolar (a depender do que a situação demandar). Quanto aos papéis sociais, não há uma definição precisa antecipadamente, haja vista os participantes “mergulharem” na situação e a ela responderem de acordo com suas próprias habilidades e competências<sup>3</sup>. Por fim, salientamos que, nessa perspectiva, a

---

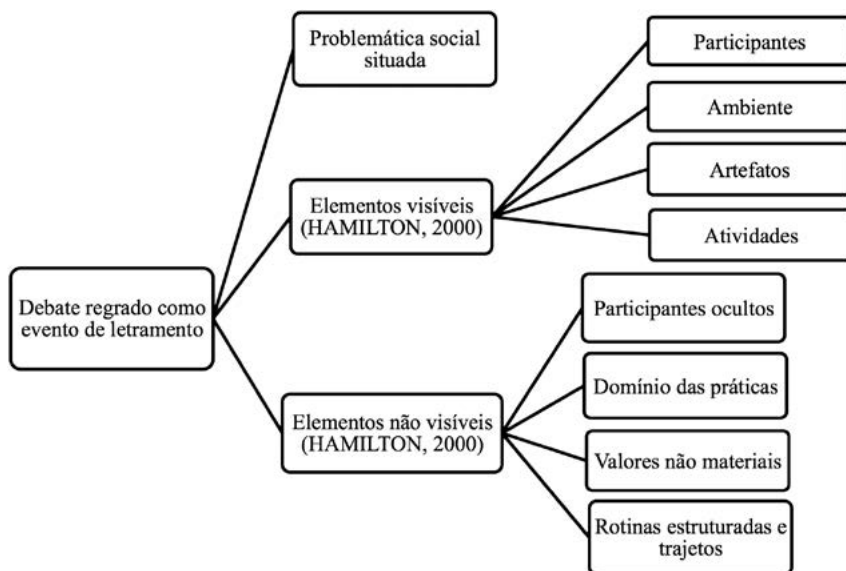
<sup>3</sup> Seguindo Ferrarezi Jr e Carvalho (2017: 91), entendemos **habilidade** como “[...] ‘saber fazer’ algo específico. Pode ser uma ação física ou mental [...]”. Desse modo, são exemplos de habilidades: analisar, aplicar, ava-



oralidade não é vista como a modalidade que se sobressai, uma vez que o que se observa é um contínuo entre leitura, escrita e oralidade.

Vejamos um pouco dessa caracterização por meio da leitura do gráfico 1.

Figura 1 – Debate regrado como evento de letramento.



Fonte: Acervo das pesquisadoras.

#### 4.1. Problemática social situada

O gráfico 1 reúne o conjunto de aspectos que nos permitem defender o debate regrado como um evento de letramento. O primeiro deles é a problemática social situada que motivou esse debate. Diferentemente dos debates sugeridos por alguns livros didáticos que partem, por exemplo, de uma contenda pré-determinada (ver, por exemplo, DISCINI; TEIXEIRA, 2012; CEREJA; MAGALHÃES, 2014), a qual pode não ser condizente com determinados contextos de discentes e docentes de norte a sul deste país continental, o debate em foco não surge como uma atividade artificial para a compreensão de aspectos relacionados à estrutura composicional, tema e estilo do debate como gênero discursivo. Ele representa tanto um modo de ação apropriado para responder a uma demanda social situada quanto uma possibilidade interativa para que os agentes exerçam a cidadania argumentando em defesa daquilo que lhes interessa.

O debate regrado que estamos analisando se configura, pois, como uma alternativa para dar visibilidade aos interesses de grupos que, de fato, estão em con-

---

liar, correlacionar, correr, chutar, identificar, inferir”. Já **competência**, para os mesmos autores, é mobilização e aplicação de conhecimentos conceituais e procedimentais, associados a valores e atitudes.

flito, buscando soluções para um problema situado: se os vendedores ambulantes devem permanecer (ou não) no *campus* da UFRN. Com isso, além de requerer a explicitação de posicionamentos sociais, ele oferece aos participantes a possibilidade de argumentar em defesa daquilo que lhes inquieta. Sendo assim, cumpre uma função social relevante, servindo não simplesmente como um exercício de sala de aula, mas como uma ação social situada e efetiva.

Para tanto, a instauração de uma situação comunicativa decorrente de um problema local requer uma organização específica dos sujeitos e uma complexa interação em que eles exercem diferentes papéis sociais. Nesse sentido, passam a ter voz múltiplos agentes interessados em participar dessa discussão vivencial, relevante para o cotidiano dessa comunidade.

Nesse sentido, é a problemática social que representa o ponto de partida das ações de leitura, de escrita e de oralidade que, em rede, tecem o debate regrado como uma ação social do processo instaurado pelo projeto de letramento. Foi a partir dela que as práticas de letramento foram se delineando (leitura de artigo de opinião, escrita de perguntas para o debate, realização oral de perguntas durante do debate, produção de charge, escrita de carta argumentativa), bem como os papéis sociais dos participantes – mediador do debate, debatedores, público (dividido entre apoiadores dos ambulantes, apoiadores da reitoria e participantes que, até então, ainda não haviam definido uma posição em relação à contenda), tendo em vista a concretização do evento de letramento.

#### **4.2. Elementos visíveis e não visíveis do debate como evento de letramento**

Assumir o debate regrado como um evento de letramento implica considerar seus elementos visíveis e os não visíveis (HAMILTON, 2000). Os elementos visíveis podem ser observados no momento exato de realização do evento, sendo inclusive fotografáveis: participantes, ambiente, artefatos e atividades; já os elementos não visíveis podem ser inferidos, por exemplo, das próprias fotografias nas quais pessoas interagem por meio de textos escritos: participantes ocultos, domínio das práticas, valores não materiais e rotinas estruturadas e trajetos.

No debate em análise, os participantes não se restringem a professores e graduandos. Tendo em vista que a problemática é externa à sala de aula, o grupo de participantes tem de, necessariamente, ser ampliado. É essa ampliação que assegura o espaço da diversidade de vozes e de pontos de vista na construção da polêmica. Vale ressaltar que associamos essa noção de participantes à de agente de letramento, cunhada por Kleiman (2006), segundo a qual agentes de letramento são sujeitos ativos que realizam ações sociais mediadas pela escrita, com objetivos determinados e de acordo com as situações nas quais estão inseridos. Em Kleiman (2006), esse conceito foi proposto para se referir ao professor, no sentido de articulador das ações, e, posteriormente, foi ampliado de modo a con-

siderar como agente de letramento todos os sujeitos (alunos, professores, agentes internos e externos a determinada instituição) que interagem por meio da escrita diante de situações sociais (FERNANDES, 2015), uma vez que coletivamente organizam ações visando à participação efetiva e colaborativa em determinada situação social.

No evento de letramento em análise, há diferentes agentes. Cada um realizou múltiplas ações de linguagem, por exemplo, o monitor que, de pé e em frente ao público, lê uma pergunta escrita para um dos debatedores (figura 2); os debatedores (ambulante e Pró-Reitora de Administração da UFRN) que respondem às perguntas lidas ou às feitas espontaneamente por outras pessoas presentes no evento; a professora que atua como mediadora do debate (figura 3); o professor que, sentado na primeira fila, controla o tempo dos turnos de fala dos debatedores, seguindo a proposta estabelecida previamente para o debate; o público que participa ativamente do debate (figura 4), mesmo que apenas ouvindo e ponderando os argumentos apresentados.

Figura 2 – Monitor lê pergunta aos debatedores.



Fonte: Acervo das pesquisadoras.

A figura 2 mostra a ação social exercida por um monitor que tem o papel de ser o porta-voz de um aluno que escreveu previamente a pergunta, mas não queria se expor diante de um público de, aproximadamente, 200 pessoas. Para não caracterizar “usurpação” do dizer alheio, o monitor acrescentou ao texto o nome e a função dele no evento e explicitou a autoria da pergunta antes de lê-la. Isso se configura como responsabilidade enunciativa e respeito ao outro.

Já na figura 3, observamos os debatedores (não de modo aleatório, mas organizados por seus papéis sociais específicos) a discutir a problemática em foco.

Figura 3 – Debatedores e professora mediadora do debate.



Fonte: Acervo dos pesquisadores.

À esquerda, temos a representante da instituição; à direita, o representante dos ambulantes; ao centro, a professora de PLE-II, exercendo o papel de mediadora do debate. Cada debatedor defende um posicionamento que está de acordo com os interesses dos lugares sociais que ocupam. Já a mediadora tenta demonstrar uma visão imparcial a respeito da problemática, a fim de não influenciar o público tampouco constranger os debatedores.

Na figura 4, temos a representação do público presente ao evento.

Figura 4 – Público presente no debate.



Fonte: Acervo das pesquisadoras.

O público desse debate não pode ser compreendido como mero expectador. Ele se constitui de sujeitos ativos em meio a um contexto situado, mediado por

práticas de leitura, escrita e oralidade. Isso se justifica porque esses participantes não se limitam a ouvir as posições defendidas. Eles fazem leituras prévias para fundamentar seus próprios posicionamentos, têm a possibilidade de, em diferentes blocos, lançar perguntas aos debatedores, controlam o tempo dos turnos de fala (ver participante de camisa branca sentado na primeira fila), fotografam e filmam o evento e, posteriormente ao momento do debate, podem se inserir em ações de escrita específicas (produção de carta para a Ouvidoria da UFRN, por exemplo).

Isso ressignifica o posicionamento dos estudantes: em vez de assistirem ao debate para aprender por meio da ação de outros, atuam no evento e dele podem ser protagonistas a partir de ações mais visíveis (ou menos), a depender de suas escolhas pessoais. Ao graduando mais tímido, por exemplo, é facultada a leitura de sua pergunta por meio da participação do monitor. Ao mais desinibido, pode ser oferecido o papel de mediador do debate (caso não haja voluntários, assume a função um professor) e assim por diante tendo em vista os diferentes papéis requeridos pelas etapas de planejamento, execução e consecução do debate. Logo, cada participante é um agente essencial do evento e é em colaboração que suas funções são definidas e desenvolvidas de modo significativo. Reconfiguram-se, pois, papéis sociais e metodologia de ensino: professores, alunos, monitores e agentes externos à sala de aula ocupam a posição de parceiros, a qual é estabelecida por meio da divisão de tarefas que concorrem para o alcance de metas comuns, e isso caracteriza uma metodologia que preza pela horizontalidade do ensino.

Nessa horizontalidade, se, por um lado, as ações são diferentes, mas a colaboração é mútua, por outro, a organização do evento e a ação desses agentes de letramento não se mostram como uma encenação para ensinar a debater, mas como uma forma vivencial de problematizar algo relevante para o grupo e provocar deliberações, já que se trata de algo que, de fato, faz parte da realidade dos sujeitos envolvidos naquele momento sócio-histórico.

Com relação aos participantes ocultos, entendidos, de acordo com Hamilton (2000: 2), como “[...] as pessoas ou grupos de pessoas envolvidas em relações sociais de produção, interpretação, circulação e, de um modo particular, a regulação [controle de suas ações] a partir de textos escritos”, destacamos no evento de letramento em análise: os ambulantes que ocuparam diferentes espaços no *campus* universitário, os cantineiros regularmente instalados na universidade, os demais alunos da unidade acadêmica, a administração central da UFRN e os agentes externos à instituição, como, por exemplo, o articulista do artigo de opinião (sobre a problemática em evidência) lido pelos alunos de PLE-II.

Cada um desses agentes teve participação direta ou indireta na constituição desse debate regrado embora não possam ser capturados em uma fotografia como acontece com os participantes visíveis. Eles estão por trás dos valores, das funções sociais e das maneiras de se comportar dos agentes visíveis, pois se infere que

estão envolvidos nos modos de produção e de interpretação de opiniões, além de regulamentarem a forma como essas opiniões são compostas, haja vista as relações sociais que permeiam toda a situação comunicativa.

O ambiente em que o evento acontece nos faz destacar o fato de ele ultrapassar as paredes da sala de aula. Embora esteja situado no espaço acadêmico, o debate não se limita a ela, os colaboradores são convidados e preparados para participar do debate em um auditório, com um número grande de participantes que seguem condições apropriadas para ali atuarem, interagindo por meio de artefatos de escrita, conforme visualizamos nas figuras expostas nesse item. Essa condição dinâmica que o ambiente de ensino-aprendizagem passou a apresentar também é indispensável para a caracterização do debate enquanto evento autêntico, situado e irrepetível. Mesmo que os debatedores sejam os mesmos, em uma segunda sessão, certamente o novo público apresentará a eles outras perguntas, que fomentarão um debate com colorações diferentes, mesmo que o posicionamento predominante no debate anterior seja o mesmo.

Outro elemento a ser considerado é o domínio das práticas dentro das quais o evento acontece. Sobre isso, evidenciamos as funções sociais atribuídas ao domínio acadêmico, ao qual cabe organizar, construir e transformar conhecimentos, formando opiniões para além do senso comum. Para tanto, a participação do ambulante se reveste, nesse debate, de importância singular. Embora ele não faça parte, oficialmente, das práticas acadêmicas, foi, naquele debate, que, representando um grupo, ele ofereceu visibilidade a vozes até então silenciadas e a pessoas que seriam simplesmente retiradas do *campus* sem qualquer esclarecimento adicional, apenas pelo cumprimento da ordem da Reitoria, caso os graduandos da ECT não tivessem abraçado essa causa. Ao trazer a voz dos ambulantes à reflexão, variáveis foram acrescentadas ao debate, e isso foi determinante para as deliberações.

Quanto aos artefatos (elementos visíveis), são os instrumentos materiais envolvidos na interação, incluindo, nesse contexto, os textos. No debate em análise, temos, como artefatos de escrita: computador, projetor de multimídia, lápis, cadernos, smartphones, tablets, além de outros instrumentos por meio dos quais a escrita se materializa (conforme vemos nas figuras 2, 3 e 4). Eles possibilitaram o levantamento de reflexões imprescindíveis ao debate, tendo em vista os propósitos comunicativos perseguidos e, ainda, contribuíram para que os agentes pudessem realizar suas ações, vivenciar o embate de pontos de vista instaurado e suscitar compreensões dele decorrentes.

No que tange aos valores não materiais, como por exemplo, saberes, habilidades, competências, valores, propósitos e relação de poder, podemos evidenciar, a partir do evento de letramento em foco, alguns aspectos. Primeiramente, destacamos a necessidade do respeito às diferentes opiniões. Em segundo lugar, a ressignificação dos conhecimentos adquiridos com esse evento, ganhando relevo a

experiência das práticas de escrita, leitura e oralidade para agir socialmente. Em terceiro, ressaltamos que, para além de comportamentos pessoais dos agentes ali inseridos, há um conjunto de práticas culturais, costumes, crenças e princípios que os fazem se adaptar à situação do debate, ou seja, seguir regras próprias ao evento, como: a exposição da problemática, a defesa de pontos de vista dos debatedores (ambulante e representante da Pró Reitoria de Administração da UFRN), a divisão dos blocos (bloco de perguntas, bloco de respostas), a troca de turnos na fala. Por último, apontamos o empoderamento dos agentes que, ancorados em práticas sociais, exercem a cidadania.

Com relação às atividades desempenhadas, enfatizamos aquelas que se desenvolveram nos diferentes momentos do debate (antes, durante e depois) e que estão associadas a uma rede de gêneros, conforme veremos no subtópico a seguir. Essas atividades, sempre situadas e determinadas pelo contexto sociocomunicativo, levam em consideração as especificidades da interação estabelecida. Vale salientar ainda que, sendo os papéis sociais dos agentes determinados e estabelecidos pela própria situação comunicativa, também as atividades são decorrentes desses papéis e da situação, pois a cada participante cabe o cumprimento de atividades específicas, porém colaborativas, em meio a rede de atividades que se interliga para compor a prática social e, conseqüentemente, o evento de letramento.

Os eventos de letramento possuem ainda outro elemento: as rotinas estruturadas e os trajetos que regulam as ações. Essas rotinas determinam, por exemplo, quem pode ou não se engajar em uma atividade particular. No caso do debate regado, temos um conjunto de atividades das quais participam sujeitos específicos que, do lugar social que ocupam, são “adequados” às atividades que realizam. Com relação a isso, podemos citar: a ação social dos debatedores. Esses agentes mostram-se adequados para debater sobre a problemática em destaque porque, diante das teses possíveis, são regulamentados para tal. O ambulante é favorável à permanência do grupo que representa e está apto para defendê-lo por compreender as razões que balizam essa problemática sob a perspectiva dos demais ambulantes e dos consumidores da comunidade que os defendem. A representante da Pró-Reitora de Administração da UFRN, por sua vez, defende a saída dos ambulantes por estar veiculando a opinião e os interesses da instituição acadêmica, do ponto de vista administrativo, legal e burocrático. O debate evidencia, portanto, variáveis que podem tanto ratificar as rotinas e os trajetos já estabelecidos quanto tentar subvertê-los, mudando a forma de enxergá-los e alterando determinadas práticas que, justamente por serem sociais, são mutáveis. Isso só ocorre, porém, se houver ações que provoquem mudanças.

Em suma, verificamos, por meio dos dados analisados até aqui, os elementos visíveis e os não visíveis, de acordo com Hamilton (2000). Essa análise nos autoriza a afirmar que tais elementos constituem, por assim dizer, traços delineadores

do debate, o que ancora nossa defesa de que o debate regrado pode ser visto como um evento de letramento. Para a consolidação dessa perspectiva analítica, defendemos, ainda, que a esses elementos, é preciso acrescentar mais um, ao qual nos dedicaremos na seção seguinte.

### 4.3. Rede de atividades/gêneros discursivos observáveis no debate regrado

Outro aspecto merecedor de destaque com relação aos aspectos delineadores do debate regrado como evento de letramento é a compreensão das atividades em formato de rede (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2011). Isso implica considerar a interligação existente entre as ações sociais empreendidas durante o debate, ou seja, uma ação requer outra, o que indica uma ligação de complementaridade. De fato, essas ações vão emergindo das necessidades sociais requeridas pelo processo, o que não quer dizer que não possa existir uma sequência linear pré-estabelecida, mas é pressuposta a possibilidade de um conjunto de atividades que vão sendo definidas mediante os interesses comunicativos e sociais que se colocam como necessários em determinado momento.

Para ilustrar a rede de atividades, podemos pensar, por exemplo, que a problemática social do debate não surgiu de um tema selecionado pelo professor nem teve fim nela mesma. Ela ganhou espaço por fazer parte dos interesses dos agentes de letramento envolvidos no processo, desencadeando ações de leitura, escrita e oralidade específicas, tais como: leitura de artigo de opinião, escrita/oralização de perguntas para serem respondidas no debate, enunciação de perguntas espontâneas no bloco destinado a esse fim, escrita de carta argumentativa à Ouvidoria da UFRN, a fim de solicitar a resolução ou a minimização da problemática instaurada, dentre outras ações. Essas atividades, em rede, se complementam com vistas a alcançar uma meta comum: discutir a problemática em foco e, a partir de ações específicas, colaborar para a transformação de uma dada realidade social.

Tomando as atividades em rede, os gêneros discursivos que vão surgindo para atender às necessidades interacionais delas também se complementam nesse mesmo formato, ou seja, em rede. Dessa forma, as atividades desenvolvidas no debate como um todo, levando em conta as ações de planejamento, as de execução e as de consecução, articulam uma rede de gêneros que, por sua vez, objetivam responder a cada etapa do debate bem como aos interesses da situação comunicativa instaurada.

Essa perspectiva de trabalho ilustra bem a compreensão de que os gêneros discursivos são ações sociais de linguagem que só fazem sentido a partir do momento em que passam a cumprir funções sociais e propósitos comunicativos de interesse dos usuários e em plena vinculação ao mundo social do qual eles fazem parte. Em outras palavras, para cada ação/atividade que se pretenda realizar em um con-



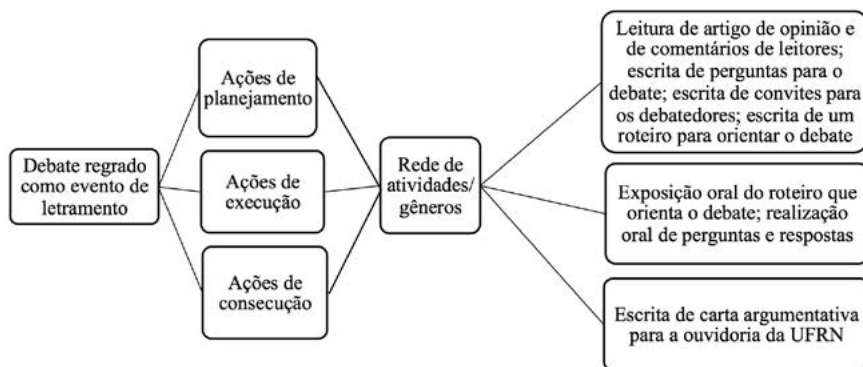
texto social, há um gênero apropriado para organizá-la. Balizam essa afirmação os estudos de Bazerman (2011: 10), para quem o “[...] gênero dá forma a nossas intenções. É um meio de agência e não pode ser ensinado divorciado da ação e das situações dentro das quais aquelas ações são significativas e motivadoras”.

No debate em análise, cada atividade de leitura, escrita e oralidade é materializada em um gênero específico que cumpre funções sociais em decorrência das diferentes fases do evento de letramento e de suas particularidades. O conjunto dessas atividades e de seus respectivos gêneros – em rede – constituem o debate regrado como um evento de letramento.

Isso implica afirmar que é para desenvolver ações que se complementam para dar conta dos objetivos sociais a que se propõem que as necessidades comunicativas vão sendo atendidas e que os gêneros vão emergindo, ou seja, eles não são definidos a priori nem cumprem objetivos sociais isoladamente. Estão integralizados, em rede, construindo, nessa teia de ações, os objetivos a que se propõem alcançar. Nesse sentido integralizador, a rede de gêneros envolve, pois, as ações de escrita, leitura e oralidade anteriores ao debate (ações de planejamento), as ações visíveis durante a sua realização (ações de execução), bem como as atividades posteriores (ações de consecução).

A título de ilustração, destacamos, na figura a seguir, como os gêneros, em rede, constituíram o debate em análise.

Figura 5 – Rede de atividades/gêneros constitutiva do debate.



Fonte: Acervo das pesquisadoras.

Conforme a figura 5, entre as ações de planejamento, há, por exemplo, a leitura de um artigo de opinião e dos comentários de leitores. Ela não foi feita apenas como um exercício de uso da argumentação. Decorrente da problemática social que motivou a realização do debate, ela representou uma ação social no sentido de promover interpretações sobre a tese defendida pelo articulista e as trazidas pelos comentários de leitores do artigo. Esse confronto orientou o desen-

volvimento de outras ações, tais como: o convite para debatedores, a elaboração de perguntas (escritas e orais) para os debatedores convidados, entre outras.

No que concerne à elaboração das perguntas, essa ação contou com interlocutores específicos (internos e externos à sala de aula), e isso implicou observar não apenas o conteúdo e a forma do dizer, mas os papéis sociais dos interlocutores que estariam em um embate de opiniões vivencial em função de uma problemática em comum.

Igualmente interessantes, nesse processo, são a textualização dos convites aos debatedores e o roteiro que orientaria o debate. No caso dos ambulantes, o convite foi feito oralmente a vários. Dias depois, entre eles, houve a escolha de um representante, que se apresentou também oralmente, aceitando o convite e buscando compreender melhor o que dele se esperaria no evento. Já para a Pró-Reitoria, o convite foi feito por escrito, via endereço eletrônico institucional, e a resposta também veio por e-mail, com a solicitação de esclarecimentos sobre o evento. Essas atividades salientam a maior (ou menor) formalidade que existe nas relações sociais a depender da situação comunicativa e dos agentes que nelas interagem. Essas ações geraram entre os agentes práticas de letramento e de oralidade em decorrência de necessidades definidas, seguindo propósitos específicos, para interlocutores determinados. Vemos, dessa forma, práticas de leitura, oralidade e escrita que partem da prática social e têm como ponto de chegada a própria prática. Isso acontece numa sequência de ações sociais que se interligam tendo como foco a resolução de uma problemática social local.

As ações de execução do debate, por sua vez, são determinadas pela situação comunicativa instaurada: a exposição oral, para a plateia, do roteiro do debate é uma forma de assegurar que serão perseguidos os objetivos anteriormente firmados com todos os interlocutores; a oralização das perguntas elaboradas previamente tem o fim de compartilhar diferentes posicionamentos acerca da polêmica que une os participantes naquele evento; a escuta respeitosa das respostas é uma forma de apreender os pontos de vista controversos e elaborar, com civilidade, a contrapalavra (BAKHTIN, [1929] 1992).

Esses exemplos registram a complexidade das ações e das reações vivenciadas no debate em análise. Ademais, é interessante salientar que, além de se interligarem às ações de planejamento, as ações de execução do debate também desencadeiam uma nova ação social: a escrita de uma carta à Ouvidoria. Daí se depreende que o debate – entendido como evento de letramento – não se encerra quando finda a sua realização. Por fazer parte de uma rede de atividades, ele desencadeou uma prática de escrita situada: uma carta argumentativa para a Ouvidoria da UFRN com o intuito de reivindicar a resolução da problemática discutida: afinal, os ambulantes devem permanecer (ou não) no *campus* da UFRN? A escolha por esse gênero não

se deu de modo impositivo tampouco aleatório, foi a própria representante da Pró-Reitoria que afirmou, durante o debate, ser essa a forma legítima de os graduandos se posicionarem diante da contenda com vistas a exigir uma resposta da Administração Central da UFRN.

É nesse sentido que a escrita da carta à Ouvidoria quebra o paradigma do exercício mandatário de escrita, que se caracteriza como uma solicitação do professor e se encerra com a atribuição de uma nota. A necessidade de escrever uma carta argumentativa à Ouvidoria foi instaurada como uma prática social em que os estudantes poderiam requerer, à instituição, a devida atenção para a problemática em foco. Dessa forma, a escrita tem um fim social. Escreve-se, nesse caso, para agir socialmente e não para provar que se sabe escrever.

Conseqüentemente, não há nesse trabalho personagens idealizados, mas interlocutores reais que tomam a escrita como um instrumento de poder. E, assim, sem desconsiderar aspectos linguísticos, discursivos e pragmáticos, tendo em vista critérios avaliativos previamente estabelecidos, o mais importante dessa ação social é o exercício de cidadania desses agentes sociais que refletem sobre uma situação-problema vivencial, posicionam-se de forma consistente e ponderada e tomam atitudes perante aquilo que os incomoda.

Isso acaba por revestir a escrita da carta argumentativa, atividade iniciada em sala de aula e que seria objeto de avaliação, pois fazia parte das propostas de trabalho da disciplina PLE-II, em uma ação resultante do debate, derivada de uma rede de gêneros que a antecede e, principalmente, um instrumento material de poder para argumentar em favor de interesses vivenciais. Dessa forma, a escrita não se encerra na sala de aula, mais especificamente nas mãos do professor, ela funciona como forma legítima de ação social.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os elementos discutidos neste artigo nos levam a compreender o debate regrado como um evento de letramento, tendo em vista os seguintes aspectos delimitadores:

- (i) o fato de o ponto de partida ser uma problemática social situada;
- (ii) constituir-se de elementos visíveis e não visíveis;
- (iii) organizar-se, enquanto prática social, a partir de uma rede de atividades materializada em uma rede de gêneros discursivos.

O primeiro aspecto sinaliza para o fato de que o debate regrado pode ser experienciado como uma prática social em que diferentes agentes se propõem a legitimar posicionamentos tentando modificar uma dada realidade. Essa perspectiva ultrapassa o ensino do gênero, posto que, ao tomar o debate como objeto

de ensino-aprendizagem em aulas de língua portuguesa, comumente, visa-se à apreensão das características recorrentes ao gênero, tido como oral. Já como evento de letramento, as ações de leitura, de escrita e de oralidade entrelaçadas no debate regrado concorrem para a resolução de conflitos sociais e para dar voz a sujeitos (internos ou externos à sala de aula) em um verdadeiro exercício de cidadania.

O segundo aspecto, por sua vez, apresenta-se como um traço delineador por indicar elementos essenciais aos eventos de letramento. Os elementos visíveis e os elementos não visíveis fazem com que seja possível compreendermos o debate regrado como um evento de letramento pelo fato de apontarem para particularidades que podem ser fotografáveis e/ou recuperadas a partir de valores e inferências sociais, e que fazem do debate um evento original e irrepetível.

Com relação ao terceiro aspecto, destacamos que o debate como evento de letramento foi permeado por uma rede de atividades que, de modo integralizador, organizou ações sociais específicas e determinadas. As ações sociais que materializaram as práticas de letramento também se estruturaram em formato de rede. Essa rede de gêneros compreendeu, dessa forma, as ações mediadas pela leitura, pela escrita e pela oralidade enquanto práticas sociais.

Assim sendo, enquanto evento de letramento, o debate regrado:

- (i) não tem um tema definido a priori, haja vista partir de uma problemática social;
- (ii) não é objeto de ensino a ser didatizado em aulas de língua materna como forma de fazer os estudantes compreenderem traços estruturais, temáticos e estilísticos recorrentes de um (ou mais) gênero(s);
- (iii) não se constitui como pretexto para o exercício mandatário de escrita nem como uma simulação para ensinar a debater, pois possui uma funcionalidade social que extrapola o ensino tradicional e se desenvolve por uma rede de atividades que se interligam;
- (iv) não dá aos sujeitos papéis meramente artificiais em meio a uma dramatização, posto que os participantes atuam como agentes de letramento;
- (v) não reduz as práticas de leitura, escrita e oralidade empreendidas a fins didáticos, haja vista que elas se mobilizam em função de ações sociais efetivas.

Consequentemente, o debate regrado analisado constitui-se como um evento de letramento em que o exercício da cidadania foi experienciado por meio do embate de opiniões acerca de uma problemática social local. Isso indica que o conjunto de ações de empreendidos no debate tinham finalidades sociais e não apenas fins didáticos estritamente condicionados ao letramento escolar.

Por fim – e não menos relevante – há, na UFRN, a tramitação de um pleito formal de construção de um espaço adequado para a instalação de quiosques que possam ser licitados pelos ambulantes que antes trabalhavam nas paradas de ônibus do *campus* universitário. Enquanto os recursos para isso não são empenhados, os ambulantes continuam nas adjacências do *campus*. A luta não terminou. E o melhor é que, uma vez formalizada, ela ganha outro estatuto, que advém da força da escrita nesta sociedade grafocêntrica em que vivemos.

## 6. REFERÊNCIAS

- AFONSO, Ana Paula. *Comunidades de aprendizagem: um modelo para a gestão da aprendizagem*, 2001. Disponível em: <http://www.cfmbm.info/moodle/file.php/5/sessao4/documentos/bibliografacitada/comunidadesdeaprendizagemanaafonso.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2015.
- BAKHTIN, M. M. [1952-1953]. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. [1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. A. P. Dionísio; J. Hoffnagel (org.). SP: Cortez, 2011.
- CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: Linguagens, 8º ano*. São Paulo: Atual, 2014.
- CRISTOVÃO, V. L. L. ; DURÃO, A. B. A. B. ; NASCIMENTO, E. L. O debate como gênero textual a ser fomentado nas aulas de línguas. *Signum. Estudos de Linguagem*, Universidade Estadual de Londrina, v. 5: 105-140, 2002.
- DISCINI, Norma & TEIXEIRA, Lucia. *Perspectiva língua portuguesa, 9*. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.
- FERNANDES, Francisca Vaneise Andrade. *Olimpíada de Língua Portuguesa: ressignificação de práticas de leitura e escrita*. Dissertação de Mestrado: UFRN, 2015
- FERRAREZI Jr, C.; CARVALHO, R. S. *De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- FONTOURA, Michel Lima. *Práticas de Escrita no Curso de Ciências e Tecnologia*. Dissertação de Mestrado: UFRN, 2016.
- GOMES-SANTOS, S. Modos de apropriação do gênero debate regrado na escola: uma abordagem aplicada. In: D.E.L.T.A. *Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 25: 39-66, 2009.
- HAMILTON, M. Expanding the New Literacies Studies. In: BARTON, D.; HAMILTON, Mary & IVANIC, Roz (org.). *Situated Literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge, 2000.
- KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- \_\_\_\_\_. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: SIGNORINI, Inês. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Cefiel/IEL/Unicamp. Ministério da Educação. Linguagem e Letramento em foco. Linguagem nas séries iniciais. Brasília, 2005.
- \_\_\_\_\_. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel L. G.; Françoise. (org.). *Ensino de Língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. M. M.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. Natal: EDUFRN, 2011.
- PEREIRA, B. A. O gênero debate enquanto megainstrumento no processo de ensino-aprendizagem. In: ARAÚJO, D. L. de; SILVA, W. M. da (Orgs.). *Gêneros (escolarizados) em contextos de ensino*. Curitiba: Appris, 2015: 161-188.

- PERELMAN, C. OLBRECHTS-TYTECA, L. Os âmbitos da argumentação. In: *Tratado de argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- TINOCO, Glícia Azevedo. *Passeio etnográfico pela linguagem escrita: em busca de legitimação da cidadania*. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2003.
- \_\_\_\_\_. *Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna*. Campinas: 2008. (Tese de Doutorado).
- VIEIRA, Ana R. Ferraz. *Seminários escolares: gêneros, interações e letramentos*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

## EXPERIÊNCIAS SOBRE MULTILETRAMENTO

Leonor Scliar-Cabral  
Universidade Federal de Santa Catarina

### 1. INTRODUÇÃO

O Simpósio “Neurociência aplicada à alfabetização: relatos de experiências” se propôs expor e debater as narrativas advindas das mais recentes aplicações do Sistema Scliar de Alfabetização, com ênfase no nordeste. Conforme amplamente divulgado, na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2016 (INEP, 2017), foram avaliados 2.160.601 alunos ao término do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, nas escolas públicas brasileiras, em leitura e escrita, dos quais somente **12,99%** atingiram o nível desejável (4) em leitura e apenas **8,28%** atingiram o nível desejável (5) em escrita. Ressalte-se que Sergipe foi o estado que apresentou o pior desempenho em leitura e Alagoas, o pior, em escrita. Isto nos alertou sobre a necessidade de buscar referenciais recentes das ciências da linguagem, novas metodologias e material pedagógico adequado, que embasassem a formação continuada dos alfabetizadores, a partir de experiências que deram certo, como a de Lagarto, em 2017, quando a quase totalidade das 70 crianças de três classes, ao término do 1º ano de escolas da periferia do EF se tornou fluente e com gosto pela leitura.

Como autora do Sistema Scliar de Alfabetização (SCLiar-CABRAL, 2013; 2014; 2018a, b), o qual se propõe aplicar os achados mais recentes das ciências de ponta que se ocupam da linguagem verbal, tanto no que diz respeito à sua estrutura e funcionamento, quanto à sua aquisição e aprendizagem, ou seja, a Linguística, a Psicolinguística, a Neuropsicologia e a Neurociência para erradicar o analfabetismo funcional no Brasil, utilizei, como tripé, a formação continuada dos educadores envolvidos no processo da alfabetização, a adoção de uma metodologia fundamentada nas contribuições das ciências humanas e biológicas e a elaboração de material pedagógico coerente com tais contribuições.

A formação continuada dos educadores envolveu vários cursos, dentre os quais destaco o Curso de extensão a distância: Sistema Scliar de alfabetização (SSA), 1º módulo, coordenado pela Dra. Ana Cláudia de Souza, patrocinado pela Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas (DLLV), que integram o Centro de Comunicação e Expressão (CCE) da Universidade Federal de Santa Catarina. Os vídeos foram disponibilizados no YouTube.

Entre os vários cursos ministrados via Skype, cabe destacar os que estão sendo ministrados em Lagarto (SE), com total apoio da SEMED.

José Humberto dos Santos Santana, funcionário da Secretaria Municipal do Desenvolvimento Social e do Trabalho de Lagarto, aluno do Curso a distância SSA, EM 2017, obteve todo o apoio da SEMED de Lagarto para formar a equipe de professores e orientadores educacionais, entre os quais as Profas. Jaqueline da Silva Nascimento e Patrícia Vieira Barbosa Faria e iniciar a formação, conforme os ensinamentos recebidos durante o Curso a distância, a base teórica (SCLiar-CABRAL, 2013) e as instruções para aplicação de cada Unidade dos **Roteiros**, enviados pela Internet antes de sua publicação em livro (SCLiar-CABRAL, 2018a, b). As setenta crianças receberam **Aventuras de Vivi** (Scliar-Cabral, 2014), livro que, com as folhas replicadas dos Anexos dos Roteiros se constitui no material pedagógico da criança. Em julho de 2017, Humberto Santana retirou-se do projeto e eu passei a orientar quinzenalmente, via Skype, a equipe de educadores. Em fins de novembro de 2017, a convite da Secretária de Educação, Maria Vanda Monteiro, estive em Lagarto para conhecer as crianças, os familiares, os educadores, a SEMED e o Prefeito José Valmir Monteiro, cujo apoio foi decisivo para o êxito do projeto: as crianças estavam lendo com fluência e entendimento, os pais e avós me abraçavam, reconhecidos!

Então, em 2018, a SEMED de Lagarto estendeu a aplicação do SSA, atendendo mais 430 crianças do 1º ano e dando continuidade à alfabetização para a escrita das 70 crianças no 2º ano. Eu continuo dando a formação quinzenal, pela plataforma Zoom, agora para 19 educadores do 1º ano e para os 5 que que atendem as 70 crianças do 2º ano.



O tema deste artigo, “experiências sobre multiletramento”, foi motivado pelo seguinte: o SSA tem como um de seus pressupostos, a Educação Integrada, o que significa, entre outras coisas, que o desenvolvimento da compreensão leitora não se aplica apenas aos textos de língua portuguesa, mas, também, aos textos das demais disciplinas, no caso, matemática (CENTURIÓN; LA SCALA; RODRIGUES, 2014) e ciências humanas e da natureza (MENDES; ARTACHO; JAKIEVICIUS; GIANANTI, 2014), os livros adotados pela SEMED de Lagarto. Observei que os autores, na tentativa de introduzir outras linguagens, o fazem de forma inoperante, por carecerem das noções mais elementares sobre a natureza dos signos e de como as diferentes linguagens são processadas, bem como pelo fato de que só podemos compreender um signo, no contexto de uso. Passo, então, a examinar noções essenciais, pré-requisito para quem trabalha com multiletramento.

## 2. COMUNICAÇÃO HUMANA E NATUREZA DOS SIGNOS

Para a compreensão e interpretação do texto (CENTURIÓN; LA SCALA; RODRIGUES, 2014: 14) e consequente execução das atividades propostas, é necessário revisar os conceitos de comunicação através das linguagens e os de alguns sistemas de comunicação usados pelo homem.

A primeira questão que se coloca é a de que a espécie humana é a única que utiliza sistemas de signos para se comunicar (embora também utilize sinais, como as demais espécies, isto é, sistemas baseados em estímulo-resposta, como, por exemplo, quando alguém pisa nos seus calos, você sentir dor e, de imediato, dar um grito).

Algumas das características dos signos, as quais nos importa saber, é que eles estão em lugar de algo para representá-lo, isto é, não são a própria coisa em si. Quando digo a palavra /'meza/ à <mesa>, por exemplo, ela tem o significado básico de móvel que tem um tampo, sustentado por um ou mais pés e pode referenciar qualquer mesa que existiu ou venha a existir. Uma das propriedades de tais signos é que eles são constituídos de duas faces, uma, a do significado, que acabamos de exemplificar, com “móvel que tem um tampo, sustentado por um ou mais pés” e outra, chamada de significante, que é a forma como tal significado é fixado em nossa memória. No exemplo acima, na linguagem oral, a forma é a sucessão de fonemas /'meza/ (aqui transcrita usando símbolos escritos do Alfabeto Fonético Internacional); na linguagem escrita, o significante é a sucessão de grafemas <mesa>. Os significantes são convencionais e arbitrários, isto é, não há nada na sucessão de fonemas em /'meza/ que lembre o formato de uma mesa, mas qualquer membro da comunidade linguística da língua portuguesa, quando quiser se referir ao significado “móvel que tem um tampo, sustentado por um ou mais pés”, usará a palavra /'meza/ e será entendido por seus pares.

O canal utilizado universalmente pela espécie humana para se comunicar oralmente é o canal **áudio-vocal**. Isto significa que, para compreender o que as pessoas nos dizem, os sons que realizam os **fonemas (significante de natureza acústica)**, chegam primeiro aos receptores no **canal auditivo** para passarem por sucessivos processamentos em que a informação é transformada até se chegar à mensagem. Para produzir, o trajeto é inverso e se conclui na execução dos sons da fala, utilizando o **aparelho vocal**.

Quando o indivíduo for privado da audição, seja inatamente, ou na fase de aquisição da linguagem, não poderá usar o canal auditivo e, conseqüentemente, por não ter **feedback**, não usará o canal vocal (embora intacto). Como a espécie humana pode utilizar significantes de natureza distinta para realizá-los, quando o indivíduo estiver privado de processar significantes com base acústica, essa última é substituída pela base visual e, em consequência, na produção, o canal utilizado não é o vocal e sim o manual, em relação ao próprio corpo. Portanto, a forma de comunicação do surdo é **visual-manual**.

A comunicação verbal do cego utiliza o canal **áudio-vocal**: ele não se comunica com as mãos!

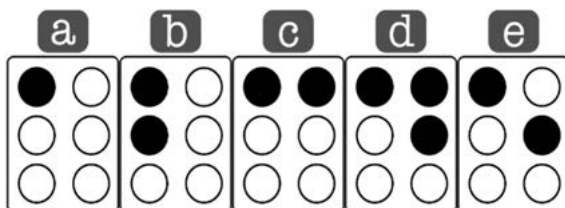
O sistema de escrita, uma **invenção** tardia, é secundário em relação à comunicação verbal oral. O alfabético, como é o caso do português brasileiro escrito, realiza o significante escrito (grafemas) através das letras do alfabeto romano. O canal que é usado no sistema escrito é o visual-manual: para compreender o que se lê, os **sinais gráficos** que realizam os **traços das letras** chegam primeiro aos sensores que se situam nos cones no centro do olho (**canal visual**) para passarem por sucessivos processamentos em que a informação é transformada até se chegar à mensagem. Para produzir o texto escrito, o trajeto é inverso e se conclui com os gestos manuais, que **executam as letras**. Preste bem atenção: nesse caso, não são os gestos manuais e, sim, as letras que realizam os grafemas. Veja bem a diferença entre os gestos manuais que, na L.I.B.R.A.S., realizam os significantes da linguagem dos surdos, dos gestos manuais que, na escrita alfabética **executam as letras** (os quais, na digitação, se limitam a uma pressão da extremidade dos dedos sobre o teclado).

### 3. A LEITURA NO SISTEMA BRAILLE

Em segundo lugar, na leitura, não estamos comunicando nada a ninguém: estamos **recebendo** informações via texto escrito (sem a presença do redator) e começamos tendo que reconhecer as letras. Como o cego não vê, não pode utilizar o canal visual. Então, ocorre um sistema terciário, ou seja, ao invés de você reconhecer quais, quantos e como se combinam no espaço os traços gráficos que diferenciam uma letra da outra, através da **visão**, você tem que reconhecer pelo

tato quantos são os pequenos pontos salientes na folha e quais as posições que ocupam numa matriz de 2 colunas e 3 linhas, formando uma cela (um retângulo) com 6 casas. Cada casa só admite duas opções: ou nada (zero), ou o ponto em alto-relevo. O sistema Braille também é utilizado para reconhecer os números. Veja abaixo, as cinco primeiras letras do alfabeto romano em Braille:

Figura 1. Cinco primeiras letras do alfabeto romano em Braille.



Fonte: Professor Cardy, 2018.

#### 4. ENTENDER O MULTILETRAMENTO, UMA QUESTÃO SEMIÓTICA

Portanto, a questão do multiletramento, metáfora muito em voga nos livros didáticos, deve ser reexaminada, como a proposta pela qual os alunos devem aprender a ler, compreender e usar com adequação os vários sistemas de linguagens no seio da sociedade (trata-se, pois, de uma questão de semiologia ou semiótica).

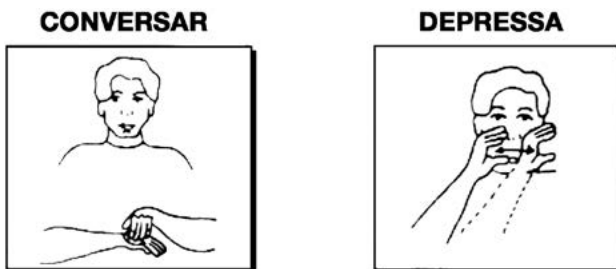
Para tal, é necessário que, no mínimo, os proponentes do multiletramento saibam:

- (1) o que são os signos;
- (2) que os significantes poderão ser **primários**, como acontece com a sucessão de fonemas na palavra oral, ou a de quiremas (unidades gestuais nos signos das línguas dos surdos), ou a das unidades rítmicas e melódicas do signo musical, ou das três cores (que não estão em sucessão, mas sim em substituição), utilizadas nos semáforos; **secundários**, como acontece com os grafemas, nos sistemas alfabéticos ou até **terciários**, como acontece no Braille;
- (3) que a base sensorial de cada um desses significantes pode ser distinta: auditiva, visual, tátil ou cinestésica;
- (4) que o processamento para reconhecer, identificar e compreender os signos é distinto daquele envolvido nas respostas, as quais, dependendo de cada sistema, podem ser linguísticas e/ou comportamentais.

No texto à p. 14 (Centurión; La Scala; Rodrigues, 2014), os autores pretendiam que os alunos do 2º ano compreendessem que existem outros sistemas de comunicação e como eles funcionam e deram, como exemplo, amostra do Siste-

ma Braille e uma suposta amostra da L.I.B.R.A.S.: essa última não é uma língua cujas unidades que compõem os signos representem, terciariamente, as letras do alfabeto romano, como o exemplo à p. 14 sugere. Veja, abaixo, um exemplo de duas palavras em L.I.B.R.A.S., CONVERSAR, DEPRESSA:

Figura 2. Exemplo de duas palavras em L.I.B.R.A.S.



Fonte: KERLEN PEREIRA (s/d).

Sendo assim, proponho a seguinte atividade de leitura no sistema Braille, pois o mesmo envolve o uso do raciocínio matemático, como números cardinais e ordinais e formas geométricas:

- (1) Imprimir tantas cópias quantas forem seus alunos do Quadro 1, abaixo, **Se eu fosse cego, eu leria as palavras tateando com os dedos**. Cole as folhas em lâminas de isopor ou cortiça, colocando tachinhas nos círculos pretos.
- (2) Distribuir as folhas aos alunos e explicar-lhes como os cegos leem; depois, fazer uma simulação, com a primeira linha do Anexo, em que estão as matrizes das letras **A, B, C, D, E**, dizendo: “Enquanto vocês passam o dedo, nas tachinhas, respondam as seguintes perguntas para cada letra:
  - (a) Quantas tachinhas para a letra (aponte na lousa, ou folha que distribuiu)?
  - (b) Em que linha(s) está(ão)?
  - (c) Em que coluna(s) está(ão)?”

Você pode verificar que, no sistema Braille, são feitos cálculos com números cardinais (quantos?) e ordinais (na 1ª e/ou 2ª e/ou 3ª linha? Na 1ª e/ou 2ª coluna?).

Em seguida, faça um treino para os alunos identificarem a primeira palavra do Anexo, **CABE** e, então, proponha a brincadeira “Se eu fosse cego, eu leria as palavras tateando com os dedos”.

Divida a turma em dois grupos (cada grupo pode escolher seu nome). Depois lhes explique que eles vão passar por uma experiência de tentar ler cinco palavras, como se fossem cegos. As palavras só contêm as 5 letras com tachinhas que foram ensinadas (**ABA, CADA, CACA, BABA**). Escreva na lousa o nome de cada grupo, para por embaixo um traço, assinalando quem acertar primeiro a palavra.

Quadro 1. Se eu fosse cego, eu leria as palavras tateando com os dedos.

Letras A B C D E em Braille

A	B	C	D	E

Fonte: Professor Cardy, 2018, adaptado por Leonor Scliar Cabral.

**Comando:** “Cada Grupo deve enviar um Fiscal para ficar cuidando do outro Grupo: durante a brincadeira, todos devem fechar os olhos. Se alguém abrir os olhos, é excluído. Vamos começar com a 2ª linha, que tem 4 casas, portanto, 4 letras. Com os olhos fechados, passem o dedo nas 6 janelas da 1ª casa, para descobrir qual é a letra. Em seguida, façam o mesmo na 2ª casa e na 3ª casas, por fim, na 4ª casa. Levante o braço quem sabe qual é a palavra, mantendo os olhos fechados até o final da brincadeira”. Coloque um traço embaixo do Grupo que acertou primeiro.

Siga o mesmo comando para as três palavras seguintes que têm 3 casas. Vá colocando na lousa os traços do Grupo que acerta primeiro, até concluir a leitura das 5 palavras, dizendo: “Agora podem abrir os olhos, o vencedor é ...”.

## 5. OUTRAS EXPERIÊNCIAS COM MULTILETRAMENTO

Na verdade, muitos códigos e símbolos precisam estar **situados** num determinado contexto para fazer sentido. O que significa uma placa com 10:00, em

cima de 25°C, pendurada por duas cordas, tendo ao fundo o que parece ser o esboço de alguns edifícios (CENTURIÓN; LA SCALA; RODRIGUES, 2014: 8-9)? Inferimos que a intenção dos autores era se referir a um sistema que utiliza dois códigos alternados, dispostos ao longo das ruas, estradas, avenidas etc. (e não no espaço aéreo) para informar qual a temperatura ambiente numa dada hora, minutos e segundos aos passantes e, assim, demonstrar o seu uso social.

Para compreender o sistema da placa suspensa pelas cordas, é necessário saber ler o código digital das horas e também saber que o pequeno zero ° sobrecrito à direita do número 25 significa “graus”, bem como que o C, à direita de ° é a abreviatura de Celsius.

Já deu para perceber que, se queremos que nossas crianças aprendam os significados dos vários usos dos números e conceitos matemáticos socialmente, devem ser ensinados no contexto situacional adequado e, com certeza, obedecendo ao critério de complexidade cognitiva crescente.

Sugiro que, para ensinar os significados dos anúncios, placas, letreiros, cartão e símbolos, amontoados sem eira nem beira (CENTURIÓN; LA SCALA; RODRIGUES, 2014: 8-9), os professores do 2º ano, proponham as seguintes brincadeiras:

### 1. FEIRA DE LEITURA

**Cenário:** prateleiras com as seções e respectivos números: 292 (Só gibis); 294 (Esporte e Lazer); 296 (Esporte e Lazer); balcão para o Caixa (simular um computador) para fazer o registro; barracas para expor os livros e os anúncios: OS LIVROS MAIS VENDIDOS ..., CADA LIVRO ...; notas (simuladas) de R\$10,00, R\$5,00, R\$2,00; cantinho do lazer (bancos e mesinhas para leitura).

**Personagens:** compradores e frequentadores da Feira; gerente, caixa e vendedores, controlador de estoque (escreve na lousa o nome do livro vendido e, à medida que vai sendo vendido, coloca um tracinho até completar um quadrado com a diagonal cortando dois triângulos retângulos. No final da brincadeira, atualizar o anúncio OS LIVROS MAIS VENDIDOS, o qual tem a função de ensinar o uso de números ordinais..

### 2. BRINCAR DE GUARDA DE TRÂNSITO

**Cenário:** No pátio da escola, desenhar no chão calçadas, faixa de segurança, estacionamento para idosos e cadeirantes; colocar postes com placas para área escolar e com os luminosos com as três cores que podem ser substituídos, simulando o farol de trânsito; placar em que podem ser colocadas placas sucessivas com as várias horas, minutos, segundos e com os vários °C (os personagens, ao passar pelo placar, devem ler a hora e a temperatura).

**Personagens:** transeuntes; motoristas (segurando uma roda, simulando que estão dirigindo); guarda de trânsito (junto ao farol, manobrando as cores); guarda de trânsito (junto ao placar, manobrando os números) Os guardas podem anotar num caderninho as multas para os que infringirem as regras do trânsito. Veja abaixo as crianças do 2º ano da escola de Lagarto, aprendendo a utilizar os códigos de trânsito.

Figura 3. Brincando de Guarda de Trânsito.



Fonte: Jaqueline da Silva Nascimento, 2018.

### 3. Brincar de sinalizar na Escola

Dividir as crianças em grupos, munidas de setas e plaquinhas com símbolos por elas produzidos para banheiro masculino e feminino; refeitório; biblioteca; pátio; secretaria; 1º Ano; 2º Ano. Sinalizar a escola: o professor sempre pergunta se a seta indica à esquerda, à direita, para cima, para baixo. Abaixo, sinalização da escola, elaborada pelos alunos do 2º ano.

Figura 4. Brincando de sinalizar na Escola.



Fonte: Jaqueline da Silva Nascimento, 2018.

## 6. COMENTÁRIOS FINAIS

O conceito de letramento requer dos educadores conhecimentos de semiótica, tanto para sua atuação em sala de aula, quanto para a elaboração do material didático. A partir da definição clássica de F. de Saussure (1969: 24), de que a semiologia é a ciência que estuda a vida dos signos no seio da sociedade, não é possível ensiná-los fora do contexto no qual o seu sentido se define. Também não é possível discorrer sobre comunicação sem saber como os sistemas de signos são processados.

Temos evidências de que, com uma boa fundamentação, é possível desenvolver atividades em que as crianças das séries iniciais aprendam a utilizar vários códigos de uma forma prazerosa.

## 7. REFERÊNCIAS

- CENTURIÓN, M.; LA SCALA, J.; RODRIGUES, A. *Porta Aberta Alfabetização matemática, 2º ano, Ensino Fundamental, Anos Iniciais*. São Paulo: FTD, 2014.
- INEP, Ministério de Educação, Brasil. 2017. *Sistema de avaliação da educação básica — Avaliação Nacional de Alfabetização*, Disponível em <[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4A-QV9zFY7Bv/content/inep-apresenta-cenario-nacional-da-alfabetizacao-no-sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4A-QV9zFY7Bv/content/inep-apresenta-cenario-nacional-da-alfabetizacao-no-sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica/21206)>.
- KERLEN PEREIRA, G. Disponível em <[https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/incluir/libras/curso\\_de\\_libras\\_-\\_graciele.pdf](https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/incluir/libras/curso_de_libras_-_graciele.pdf)> Acesso em: 15 de mar. 2018.
- MENDES, D.; ARTACHO, M.; JAKIEVICIUS, M.; GIANANTI, R. *Porta Aberta Ciências humanas e da natureza, 2º ano, Ensino Fundamental, Anos Iniciais*. São Paulo: FTD, 2014.
- PROF. CARDY. Alfabeto Braille. Disponível em <<http://www.profcardy.com/cardicas/braille/>> Acesso em: 15 de mar. 2018.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. Trad. de A. Chelini, J. P. Paes e I. Blikstein, São Paulo: Cultrix/USP, 1969.
- SCLIAR-CABRAL, L. *Sistema Scliar de Alfabetização – Fundamentos*. Florianópolis: Editora Lili, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Aventuras de Vivi*. Florianópolis: Editora Lili, 2014.
- \_\_\_\_\_. *Sistema Scliar de alfabetização — Roteiros para o professor: Módulo 1, Volume 1*. Florianópolis: Editora Lili, 2018a.
- \_\_\_\_\_. *Sistema Scliar de alfabetização — Roteiros para o professor: Módulo 1, Anexos Volume 2*. Florianópolis: Editora Lili, 2018b.



## SUBJETIVIDADES TRANSVIADAS

### O PODER DE O-CU-PAÇÃO

Paulo César García  
Universidade do Estado da Bahia

#### 1. INTRODUÇÃO. POSSO O-CU-PAR? PRIMEIRAS IMPRESSÕES

Este texto foi pensado de modo desordenado propositalmente, como o título sugere. Não digo pelos conceitos e margens teóricas para pensar apenas. Mas, quem sabe para pensar com Foucault (2014) sobre a genealogia, no modo de trazer à tona os movimentos de práticas discursivas que não deixam desabar o poder aí a todo instante, em insistir numa direção analítica e crítica para envolver as reflexões que, aqui, apresento. Pela grafia da palavra o-cu-par, acentuando a sílaba cu, bem similar ao significado abrigado de **queer** que, assim revelado, dá para incitar o sentido de política, que se aproxima dos entre lugares, do entrelugar do discurso que Silviano Santiago (2004) se atém a escrever e que nos chega com propriedade pelas mãos de um intelectual consagrado, visando não só promover a repetição dos fóruns centralizadores e essencializados dos discursos, como os deslocamentos pertinentes e possíveis. Seja partindo de campo da análise em Hall (2003) e em Bhabha (2011), o entrelugar, próximo da visão crítica dos

referentes autores e da qual o astuto leitor crítico Silviano Santiago dissemina com o uso dos equívocos e dos arquivos da realidade a reescrita, daquilo que, intencionalmente pensado para a nossa cultura, é de direito saber, conhecer, refletir as margens imaginárias. Por esse canal, creio que nós, leitores, buscamos nos reinventar a todo momento, partindo dos equívocos da história e da memória, de modo a instigar e instaurar as experiências com as palavras mais vãs.

Portanto, pensar em corpos indisciplinados e o-*cu*-pados, assim grafados, pode parecer omissão às regras da língua de Camões, no entanto, celebra a aversão aos contextos formalizados por uma estética que está imersa a perceber os padrões absolutos, moldados com rezas da cartilha regrada e suficientes que o sistema normatizador prega. Se a estética se nutre por éticas, nas possibilidades de ver e ler o outro longe de submeter aos mandos regularizados do discurso hegemônico, por sua vez, faz-se preciso entrar nas vias que a cerceiam, seja pelas duas margens, atadas aos dogmas binários que conduzem aqueles e aquelas que não detêm voz para falar, seja pelas rupturas e resistências. Aposto, sim, dos/das que podem e devem falar com propriedade e longe dos/das que se colocam como subalternos/as. Certamente, a literatura moderna e contemporânea sobre a qual estudo e me instigo para ler o real e de tudo que dele cria seus horizontes mais libertários e mais aprisionados, também, se manifesta por relações de descontinuidades, se depara com as continuidades de discursos, ativa, promove, refuta, contradiz, por prender ou livrar-se das racionalidades e das irracionalidades do homem.

Ao tratar de o-*cu*-par esse espaço de escrita, rastreio algumas leituras de críticos e teóricos da literatura que trazem uma experiência com o que pode significar, funcionar como linguagem, como aposta Culler (1999), quando move o sentido em torno das sentenças que o literário expressa e remove outros contextos, destaca propósitos, torna sensível a interpretações. Desse modo, o-*cu*-par-me da literatura diante de um tempo desreferencializado e fragmentado suscita demasiada atenção aos traços de fala, melhor, ao princípio de comunicação que o espaço literário oferece e me dá motivos, nos dão motivos para explorar questões de base ética, estética, política como fonte inesgotável para partilhar os diferentes territórios para *des*legitimar o comum, a representatividade do sujeito e o que dele pode ser enunciado nas raias da ficcionalidade e da cultura ocidental.

Subjetividade e corpos indisciplinados, estando o-*cu*-pa-dos na literatura e na cultura, agenciam um olhar crítico e de ascensão para outros trajetos históricos que passam a demandar os direitos aos gêneros, às sexualidades, às identidades interseccionais. Afinal, refiro-me aí à inclusão e à inter-relação entre pessoas, personagens literários que se constroem sob imagens, sob relatos que partem de um local da cultura. Como não focar em mulheres negras, lésbicas negras, de classe social mais pobre, gays negros de classe social mais pobre, homens trans e mulheres trans e negros e negras? Fechar os olhos diante de tão expressivas

pessoas que merecem considerar suas existências no meio social é não remeter para um movimento deslocado e atuante que o ativismo LGBTTTs<sup>1</sup> visa, mesmo que o meu recorte para este texto se dirija para **gays**, sexualmente orientados ou de desorientados pelo viés da literatura e que se constroem ou, pelo menos, se colocam a serem visualizados em outras terceiras margens, tomando os rastreios de como os narradores ficcionais e a poesia lírica moderna priorizam a marca da excentricidade, quem, como e de onde enunciam os gêneros e suas identidades sexuais via o plano interseccional.

A *o-cu-pação* se recorta por um significado mais extenso, e reportando ao *queer* como lugar de enunciação, por mover não somente ou por ser girada para a identidade sexual para atingir os sentidos que tratam da naturalidade de corpos como condição sine qua non, ou de ser determinante ao sujeito seguir a orientação sexual baseada na heterossexualidade compulsória. *O-cu-pação* intervém por um processo político, porque não requer impor uma forma de vida. Daí o ato de *o-cu-par* ser revolucionário, frente ao que há de mais centralista em torno do poder, de requerer modos de im-posição para ser daquela e única forma.

Por isso, críticos da literatura dos últimos decênios do século XX e da atualidade se colocam como portadores de representações dos/das que podem dizer e como dizer, ao tentar descentralizar leituras que não comportam mais um quadro de interpretações imanentes e canônicas, menos livres e mais toscas, quando parte dos estudos sobre homossexualidades em autores e autoras literárias é considerada. Desde o romance naturalista **Bom Crioulo**, de Adolfo Caminha (1995), às obras mais atuais, as leituras são realizadas pelas frestas do armário, onde não se permitem e não se admitem serem lidas, refletidas, analisadas, sejam ambientadas em salas da aristocracia e da burguesia capitalista, sejam em escolas de rede de ensino particular e público, da metrópole e das cidades do interior brasileiras. Os anseios dos/das mais transgressores/as em destituir o lugar em que ainda se referem os romances como práticas perversas e anormais ganham pauta para um enfretamento de discursos discriminadores para os momentos presentes. O universo de análises que ofuscava e não deliberava a compreensão de discursos por lugares mais incisivos e menos excludentes vem sendo permitido e, constantemente, insistido pela crítica cultural.

Lembro, por esse contexto, do livro de Pedro de Souza: **Confidencias da carne. O público e o privado na enunciação da sexualidade**, no qual o autor mostra como os dispositivos da sexualidade situados pelo olhar foucaultiano causavam o retrato cultural silenciado, recheado de termos inglórios típicos de porte heteronormativos. As cartas enviadas ao Grupo Somos, um grupo ativista com atuação em São Paulo e, posteriormente, no Rio de Janeiro que lutava pela liberdade dos/das

---

<sup>1</sup> Uso a sigla LGBTTTs (Lésbicas, gays, Bissexuais, Travestis, transexuais, transgêneros, Simpatizantes e ainda Queers) como instrumento político que direciona para a identidades e orientação de gêneros e sexualidades.

que desejavam orientação para a identidade homossexual, apontavam o quanto os indivíduos sofriam em e como se revelar. Enquanto as escritas serviam como objeto de análise, Pedro de Souza lia as correspondências com o aparato metodológico da análise do discurso com o objetivo de saber a respeito de quem a fala ali detinha o poder de voz, almejado para perscrutar a si diante de subjetividades à flor da pele, vozes ilustradas por pressões sofridas pela família, pelo ambiente societário, amigas/os, colegas de escola e de trabalho que emitiam atos condenatórios e juízos que insuflavam ser o gay o pervertido, o maldito, abafando qualquer vínculo que permitisse dizer ou ousar a dizer o amor que sente/deseja entre os iguais.

Qualquer relação que identificasse a filha/o filho como lésbica/homossexual era tachado/a como anormal e doentia. O conjunto de discursos e práticas sociais aí descrito sobre si entrava diretamente no entrave que mostrava, para a época, o quanto éramos vistas/os por um elo de posições políticas governamentais e sistêmicas da cultura logocêntrica e patriarcal cujos embates batiam de frente com a moralidade bem nítida e curvada aos anseios dos séculos passados e aos primeiros decênios do século XX, quando a formação do sujeito, em mente, era de ser aplicada a conservar o binarismo do gênero e a natureza do corpo, promovendo os testemunhos dos ideais cristãos como a máxima para o discurso moral e religioso.

Fora desse lugar, os/as que ousavam amar os mesmos, as mesmas eram considerados/as malditos/as para o convívio social. A modalidade do segredo da confissão sobre a qual Pedro de Souza reflete exercita hoje ao posicionar o acento do ato de assumir a identidade sexual e a alçar a confrontação que o público homofóbico, lesbofóbico, transfóbico e, também, misógino se apodera. A visibilidade LGBTTs mexe com a subjetividade no tempo em que o direito ao corpo, à sexualidade, ao gênero é pessoal, é libertário, pois “o desafio é incluir na luta também aqueles que, com todo o direito, se recusam a aparecer” (SOUZA, 1997: 36), um enunciador dissidente já visto por Pedro de Souza, que analisa as práticas de si, desde aquela época, para posicionar o sujeito que deve marcar o lugar de fala, buscando desnormalizar, desviar-se das simetrias polarizadas para os gêneros. As produções das cartas, certamente, mostram a cara, mas ainda em silenciamento e, todavia, são instrumentos que operam discursos no seio de rupturas para se pensar como traço que dá sentido ao movimento de luta contra o patriarcal e as disciplinadas relações infiltradas que segregam e privilegiam o sistema binário para a existência.

Mais de trinta anos atrás, a teoria do pós-estruturalismo e dos estudos culturais trouxeram ao Brasil uma série de leques para a desconstrução da vida e da cultura nacional, tendo em vista uma tomada de leituras de pesquisadoras/res, a partir de considerações interpretativas frente à exposição de imagens, “fantasmas”, significados que embaralham e embaralhavam a partilha das identidades em seus diversos modos de enunciação. Embasadas pelas referências epistemológicas da crítica pós-estruturalista e dos estudos culturais, o percurso para a noção

de homocultura, princípio que Mário César Lugarinho e José Carlos Barcellos criaram para um contexto cultural e histórico da nação e, debatendo a importância de peso para a questão da identidade sexual gay vivenciada e construída no Brasil, foi acolhido, visando ao que já havia desatado os nós com a crítica feminista e com a ótica dos estudos sobre a mulher no eixo das análises literárias, a exemplo do que realizava a Professora e Pesquisadora Zahidé Muzart e, mais frequentemente, as Professoras e Pesquisadoras Tânia Regina Ramos, Simone Schmidt e Cláudia Lima Costa, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) ou Ivya Duarte Alves na UFBA; e, ainda com extensão aos feminismos, estudos **gays** e **queers**, Leandro Colling, Djalma Thürler (UFBA); André Mitidieri, na Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc), Marcus Lima, na Universidade Estadual do Sudoeste Baiano (Uesb), Emerson da Cruz Inácio, Mário César Lugarinho, Horácio Costa na Universidade de São Paulo (Usp) e Fábio Figueiredo Camargo, na Universidade Federal de Uberlândia (Ufu).

Partindo do fundamento das teóricas feministas, portanto, o caminho de criar um corpus analítico para o sentido de homocultura para os estudos literários ganha força e já visto com “a necessidade absoluta de um combate sem tréguas à homofobia, onde quer que esta se manifeste”, dando expressiva base nos anos 90 do século XX. De acordo com José Carlos Barcellos, “a importância de se manter um olhar crítico para a relação entre a liberalização dos costumes e a lógica do capital” e, por último, “o imperativo da vigilância acerca das implicações práticas das posturas teóricas assumidas (BARCELOS, 2006, p. 10-11) balizam o fórum das discussões que mexem com eixos estreitos, com as mediações de ordem cultural e, por hora, que se destacam nas pesquisas produzidas.

Estou me reportando a um recorte histórico durante os anos iniciais da década de 90 a que tanto Barcellos como Mário César Lugarinho deram importâncias significativas para refletir os valores do texto literário não somente dizendo respeito a sua criação e transmissão de saber, mas à sua ação, no ato de editar conhecimento num movimento autônomo e de livre acesso à legitimidade das histórias e culturas por ela enunciada, respeitando, também, a qualidade da forma que lhe dá sentido, direcionando para a construção de um viés estético que abraze espaço para as marcas políticas que a literatura solicita. É assim que Mário César Lugarinho relaciona com os demais seguidores dos estudos sobre a homocultura na área de Literatura, o que se enunciam nos tempos férteis e vindouros para nós e por nós.

Visando aos pontos analíticos em torno dos contextos sociais para os textos literários e visando humanizar os direitos para a esfera do literário, do que nos diz e de compartilhar subjetividades outras, a linhagem da tese dos argumentos do período dos anos 70 a 2000 do século XX era de progredir com o trajeto de promover e de difundir pensamentos críticos sobre a diversidade sexual e de

gênero. As pesquisas da temática homossexual tiveram ascensão em diferentes áreas de conhecimento, dando visibilidade às outras expressões e discursos sobre as sexualidades lésbicas, **gays** e demais gêneros que, de modo avesso aos conceitos heterodoxos e homogêneos, também, se instalam perante um corpus de leituras e de inserções de visibilidade no Brasil, ecoado em obras literárias de Adolfo Caminha em **Bom crioulo**; Capadócio Maluco, em **O menino do Gouveia**. No século XX, João Silvério Trevisan, com o clássico: **Testamento de Jônatas deixado a David** e do livro de crítica: **Devassos no Paraíso**; Glauco Mattoso em **Poesia digesta**; Cassandra Rios em **As traças**; Aguinaldo Silva em **A primeira carta ao andrógino**; Luís Capucho em **Cinema Orly**; Waldo Motta em **Bundo e outros poemas**. Nos últimos decênios do século XX, seguindo dos mais modernos Caio Fernando Abreu, em **Morangos mofados**; João Gilberto Noll, em **A fúria do corpo**; Marcelino Freire em **Contos negreiros**; Bernardo Carvalho em **Aberração**.

Dado o movimento científico e epistemológico fundado naquele tempo, professores(as) e pesquisadores(as) dos últimos decênios do século passado e do atual reinstituem as reflexões e reatam o pontapé inicial para uma rede de estudos que se forma e dá sequência às intersecções de novas linguagens, ficando claro, portanto, que a crítica literária se mantém ativa ao lado e à luz das contingências do cânone. Contudo, resistindo às investidas contracanônicas, não esquecemos a gritante elucidação de Mário César Lugarinho:

O que denominamos como emergência de uma “consciência histórica dotada de uma identificação imediata a sua diferença sexual” pode ser, hoje, alargada na medida em que a investigação teórica a respeito das relações entre a cultura e a identidade homossexual precisou desenhar um conceito eficaz que lhe desse mais contornos definidos: o conceito de “homocultura” (LUGARINHO, 2004: 27).

Dada a produção de pesquisas em desenvolvimento e que visam abordar a homocultura com a perspectiva de arcar com os questionamentos diretamente relacionados à Letras e às linguagens delas decorrentes, no que se referem às identidades de gêneros, sexualidades, parece que a crítica literária ligada às questões da literatura e cultura ainda está sob fogo cruzado, quando assuntos bem atuais sobre o lugar de homens-trans brancos, homens-trans negros, mulheres trans brancas e mulheres trans negras, travestis e *queers* solicitam eixos de transversalização, talvez melhor, de intersecção para leituras no tom de dissidências. Um gesto para se o-*cu*-par se faz preciso nos estudos literários.

## 2. CORPOS *í*NDISCIPLINADOS: *Cuir* POSSÍVEL

Um modo para se pensar a realidade em corpos indisciplinados tem sido tarefa árdua em tempos de intolerância e conservadorismos. Tratando sobre o

queer, talvez Suely Rolnik dê o giro para a problematização da expressão de estranhamento para o diferente, do que se quer a pessoa tornar-se, do que difere e como se enuncia por renúncias, produzindo diferenças com a heteronorma, colocando assim os sujeitos em crise no

[...] modo de subjetivação dominante, arrastando junto com seu desmoronamento toda a estrutura da família vitoriana em seu apogeu hollywoodiano, esteio do regime que, naquele momento, começa então a perder a hegemonia. Cria-se uma “subjetividade flexível”, acompanhada de uma radical experimentação de modos de existência e de criação cultural para implodir no coração do desejo, o modo de vida “burguês”, sua política identitária, sua cultura e, evidentemente, sua política de relação com a alteridade (ROLNIK, 2008: 30-31).

Ao descolonizar o pensamento sendo possível pela flexibilização de subjetividades, a teórica trata de não perder de vista que o sentido de experimentar modos de existências e suas implosões a um sistema enquadrado está em atividade. O sentido de **queer** visa despistar, provocar, disputar retóricas de um real calcado, reprodutivo e, muitas vezes, recalcado para a esfera cultural, próximo da afirmação de Inocência Mata que parte do lugar em que mostra o retrato de interditos de nossa linguagem que

[...] Decorre desta reflexão a consideração de que porventura a mais importante mudança a assinalar é a atenção à análise das relações de poder, nas diversas áreas da atividade social caracterizada pela diferença: étnica, de raça, de classe, de gênero, de orientação sexual...Neste contexto, julgo que os destinadores das teorias pós-coloniais pretendem que elas funcionem, também, como instrumento de análise de relações de hegemonia e desvelamento da colonialidade do saber segundo uma estratégia de resistência a sistemas de conformação da tendência hierarquizante da diferença [...] (MATA, 2014: 31).

Ao apontar para o que e como nos movem, dentro de uma perspectiva queer, dispor do saber colonizado, de quem está em desconformidade com o mesmo e perceber que os sujeitos descolonizados são dessemelhantes perante as relações assimiláveis aos gêneros impostos e naturalizados; do feminismo que procura construir subjetividades de mulheres menos objetificadas e violentadas física e simbolicamente; de conjugações de raças no jogo do conservadorismo colonial; de exercitar a maneira como o racial é descartado para a classe burguesa e capitalista; em desconsiderar a diversidade sexual negra, **gays**, transexuais, travestis dos domínios da heterossexualidade cisgênera (a que reconhece o gênero de nascença durante o percurso da vida), se faz por um mergulho da história dos sujeitos. Assim, Inocência Mata motiva a reposicionar a estrutura política, tomando o seu lugar como mulher e negra.

O duelo norma **versus** a-normal se constitui e se enuncia com a herança colonial a mais perversa e atuante frente aos princípios que tomam conta da margem, mesmo já desconstruindo os vários lugares de fala. Compartilhar o significado de **queer** pelo viés analítico do pós-colonial, também, é ponderado por Maria Cecília Santos: “O problema consiste em repensar (e se praticar) uma política de identidade que não seja essencialista e totalizante, que leve em conta as diferenças internas e externas a uma determinada identidade coletiva” (SANTOS, 1995:54). Levo em consideração também que Walter Mignolo (2008) considera contraditório falar de políticas identitárias sem “escorregar” no perigo do essencialismo. Para ele, por que não pensar em identidades em política?

[...] a identidade em política, em suma, é a única maneira de pensar descolonialmente (o que significa pensar politicamente em termos e projetos de descolonização). Todas as outras formas de pensar e agir politicamente, ou seja, formas que não são descoloniais, significam permanecer na razão imperial; ou seja, dentro da política imperial de identidades (MIGNOLO, 2008: 290).

Assim sendo, o sentido de identidade em política é uma forma de descolonizar, romper dogmas e racionalidades ditatoriais, tratar da contrariedade à inteligibilidade e à coerência entre sexo e gêneros, prática e orientação sexual significa desestabilizar os corpos mais dóceis e entrar em zonas intersticiais que desembarquem de realidades centradas em tempos coléricos, para enunciar possibilidades subjetivas de existir. É dentro da postura crítica cultural de gêneros que Paul B. Preciado (2003) retoma a formulação de Teresa De Lauretis para abordar a

‘Desidentificação’ (para retomar a formulação de De Lauretis), identificações estratégicas, desvios das tecnologias do corpo e desontologização do sujeito da política sexual são algumas das estratégias políticas das multidões **queer**. Desidentificação surge das “sapatas” que não são mulheres, das bichas que não são homens, das trans que não são homens nem mulheres (PRECIADO, 2003: 15).

Dentro do campo de sentido abraçado **cuir**, ele está ligado à precariedade de pessoas que não se ajustam à inteligibilidade de gênero e que correm o risco de violências ao serem demarcadas pela patologização e naturalização de corpos. O modo de e como ocupar espaços não se vale de preenchimento com as pessoas diferenciáveis e diferenciadas pelo sexo, gênero, raça, mas de poder concorrer para a ação de contraposição aos regimes, normas estabelecidas com todos os códigos de manifestações pleiteados pela política de desontologização do sujeito da política sexual, em todas e todos, inclusive as lésbicas, **gays**, transexuais, travestis, simpatizantes, **queers**. Daí a primeira constatação previsível com a qual Paul B. Preciado argumenta é como fazer a revolução anal. Para ele, que já passou pela transgenerização de si, do corpo e da subjetividade em movimento, alguns



órgãos do corpo gozam de um estatuto biopolítico privilegiado, mas o ânus é considerado como órgão excretor. Como alçá-lo enquanto prática de amor anal? (PRECIADO, 2000: 149).

Em **Terror anal**, Paul B. Preciado realiza a questão frente ao livro **El Deseo Homosexual**, de Guy Hocquenghem (2000) que revela como a inserção do **queer** é definida pelo crítico francês. Trata-se, a princípio, de um saber enunciado pelos “ativistas avessos aos fundamentalismos sexistas e heterocentrados que são impregnados da modernidade” (PRECIADO, 2000: 150). Em seu livro **El Deseo Homosexual**, Hocquenghem nutre dos discursos em Foucault e Deleuze não como aplicação do que e como pensam sobre as subjetividades miradas pelas técnicas que incitam confessar a verdade do sexo e dos silêncios que se colocam para a prática de resistência produtor de saber crítico sobre si mesmo. Para Paul B. Preciado, a função da cultura é de se apropriar em: “Fechar o ânus para que a energia sexual que podia fluir através dele se convertesse em honorável e saudável companheirismo viril, em intercâmbio linguístico, em comunicação, em imprensa, em publicidade, em capital” (PRECIADO, 2000: 136).

Vivenciar a era da revolução anal como datada, a partir dos manifestos lésbicos e **gays** dos anos 1960 e 1970, é proposta de Preciado pela via de descolonizar o ânus. O que isto significa? Para ele, a cultura ocidental e falocêntrica comprime o ânus como modo de controle das relações sociais e afetivas ao longo da história para implementar uma sociedade produtiva.

O anal, visto por um canal de *o-cu*-p-ação na *estética* literária, apresenta-se na operação crítica e política do conhecimento, elevando o corpo ao patamar de formação social, de poder trans-formar, des-centralizar as subjetividades. Revendo, com Barthes, a leitura do desejo homossexual, Paul Preciado afirma que um texto terrorista é aquele que intervém socialmente mirando a violência pela qual excede às leis de seu contexto social, das ideologias nas quais se insere, incitando a própria inteligibilidade histórica. Ainda de acordo com o teórico, o livro de Hocquenghem é o primeiro livro terrorista “que confronta diretamente a linguagem heterossexual hegemônica. É o primeiro diagnóstico crítico acerca da relação entre capitalismo e heterossexualidade realizado por um gay que não oculta sua condição de ‘escória social’ e ‘anormal’ para começar a falar” (PRECIADO, 2000: 138).

### 3. POÉTICAS TERRORISTAS. REFLEXOS DE CORPOS INDISCIPLINADOS

Trato de embasar o lugar do discurso, pensando a literatura em obras Valdo Motta e Horácio Costa enquanto texto terrorista, pois motiva a leitura implicada no processo da desestabilização de códigos que enquadram a produzir sentidos de semelhanças representativas, desafiando o hegemônico e o cânone diante do

modo de produção literária que os escritores almejam. Assim, agenciar os des-centramentos é um modo de permitir criar outros formatos discursivos revestidos no poder de resistência, posicionar o sujeito de sexualidade como diverso e livre no espaço da narrativa de ficção e da poesia, locando as diferenças em seus **modi operandi** identitários. Por isso, para Fábio Camargo,

a literatura, como parte das produções humanas, continua por demais atrelada à condição de objeto de culto relacionada sempre à noção de valor via certificados emitidos por segmentos como academias e universidades, que valorizam o estético em detrimento do social, ainda desejando uma ética dentro do paradigma iluminista da universalização dos direitos e dos gostos (CAMARGO, 2017: 244).

Ainda, de acordo com o crítico trata-se da

[...] necessidade de uma produção literária que descolonize o estabelecimento de normas e regras sobre o fazer literário, que desautomatize o modo de produção ordenado como esteticamente viável ou perfeito, que misture os gêneros, que crie textos terroristas, e, que, conjuntamente, critique as normas reguladoras da sexualidade reprodutiva. Textos queer poderão contribuir para novas abordagens dentro da cultura para a produção de olhares sobre as ditas sexualidades divergentes (CAMARGO, 2017: 244).

Operar a dissidência sexual e de gênero como genealogia política é poder *ocurpar*, por esse lugar enunciativo, outras margens do poder do *cuir*. Sendo assim, rasurar os códigos culturais na literatura é poder reescrevê-los no suplemento de enunciados, na divergência do **establishment**, dando manga para “abertura da literatura canônica = abertura do ânus” (CAMARGO, 2017: 245). Assim, surgida da ruptura, trata de reposicionar como e de onde se orquestra os tons normalizantes da cadeia cultural heterossexista e, pelos fluxos do poder das identidades, dar a constituir a expressão para não somente visar renegar as injúrias para as subjetividades **gays** na esfera do literário e do cultural, como vê-las pelas reproduções de modos de vida heterossexistas, de todas e de todos que assim reproduzem determinados conceitos essencializadores e mesmo dos/das que silenciam.

O-*cu*-par pelo anal excede a injúria, de acordo com Paul B. Preciado (2000), justamente por não se conter a falar e manifestar, expressar, expor para não compactuar do lugar que reprime atos de violência e reproduções de base normativas, criando desta forma outros contextos de enunciação e, por sua vez, permitindo possibilidades para legitimar atos abjetos. Diz o crítico cultural: “se tem que se abrir o ânus público, teremos que fazê-lo pela via cultural. Os meios de comunicação são redes extensas e difusas de construção e normalização da identidade: TERRORISMO ANAL = TERRORISMO KUTURAL<sup>2</sup>” (PRECIADO, 2000: 144-159).

---

<sup>2</sup> Grifos da autora.

Para Emerson da Cruz Inácio: “O corpo silenciado não cala nunca: ele é um texto atravessado, trespassado, transpassado, híbrido, uma bioralitura. O corpo colonizado não escreve, reproduz! O Corpo Liberto se retraduz, cria, gesta, gera e se publica!” (INÁCIO, 2016), e a liberdade de um ‘gênero’, portanto, é ‘foder’. A questão anunciada por Paul B. Preciado é como alçar o amor pela prática do cu, problema que gera o conflito que movem as subjetividades na poesia de Valdo Motta e do poeta Horácio Costa.

Precisamos de Literatura-Frankenstein” (INÁCIO, 2016: 20). Ainda conforme a leitura de Inácio, agregar o signo “**Cuir**”<sup>3</sup> pode “ser um procedimento *estético* capaz de associar os diversos campos do saber e do poder em torno de uma possível expressão estética, literária, que corresponda às práticas de ruptura e transgressão” (INÁCIO, 2016: 21).

A linha de fuga que importa a ação de o-*cu*-par sobrevém com o de presenci- ar o corpo em movimento na fluidez da subjetividade conectada a um procedi- mento político e (des)identitário que nos liberte e enfrente os afrontamentos. Por isso, o argumento de Inácio é favorável ao espaço sem-medo de posturas traumá- ticas do sistema regente da cultura ocidental.

A poesia de Waldo Motta remete à oposição e à estrutura estável do subli- me como método de representar a si que fala da sexualidade por um patamar reconhecido e, ao mesmo tempo, agressivo e contestável para quem e como não visa aos prazeres da carne fora dos contextos da dominação da masculinidade hegemônica. E diz: “aprendi que o corpo é o templo do Pai, do Filho e do Espírito Santo, e de todos os deuses, sendo a própria sede do Reino dos Céus. Assim percebi o quanto certas religiões escondem para impedir a experiência direta e total com o Deus Vivo” (MOTTA, 2011: 3-4)

A trajetória do escritor de **Transpaixão** produz um deslizamento com a subjetividade entre a noção de religar a parte do traseiro como oferta ao pra- zer, uma produção de vida que retira dos escritos sagrados para constituir daí o significado do conhecimento de que o cu é a zona de atração, apropriação, queerização (PRECIADO, 2015). O poeta não visualiza o cu como demarcado por alarmes noturnos em que o corpo é girado pela poluição arquetípica liga- da à sujeira, excrementos, nojo. O uso de poder em sentir o cu se alarga sem repressão e condenação. Por isto, usa a metodologia encontrada para externar a diferenciação de posicionar a prática sexual como lugar sagrado e político, afirmando assim que:

---

<sup>3</sup> Termo usado por Inácio e com o qual utilizo nesta análise. A grafia **cuir** é aportuguesada, quem sabe, para mostrar o estranhamento em que o significado acusa no grau de sentidos que opera dentro do contexto social e cultural brasileiros. Contudo, vejo como uma apropriação para uma subjetividade manifestada pela ótica abjeta, sobretudo, para desmascarar óticas de gêneros e de identidades sexuais possíveis.

Não sendo o ânus um órgão sexual, nem sendo elemento anatômico diferenciador dos gêneros sexuais, pois todos o têm, e pelas costas todos são iguais, para mim o erotismo anal não pode ser considerado como ato sexual, mas é indiscutivelmente um ato erótico, sendo, além disso, e antes de tudo, um ato religioso, visto que o *religare* pode ser entendido como ligar pela ré, por detrás, pelas costas (MOTTA, 2011: 2).

A estética de Waldo Motta planta e suplanta, coordena eixos libertadores, revela-se no culto político de prezar o cu. Portanto, uma forma de ser, de pregar o existir para além de uma moralização dominante e exortadora da masculinidade *Páter-família*.

PELO RABO

PELO RABO

FISGUEI

O LEVIATEN

NO CU

DE EXU

A LUZ

(MOTTA, 2008: 80)

Por isso, o poeta se identifica **Pelo rabo**: “Eu não vim trazer a paz, mas a guerra” (MOTTA, 1984), disseminando a rebeldia aos tramites de conceitos normatizados de sistema cultural que reproduz e incita o universo de reconhecimento do mesmo. E diz: “minha poesia é a expressão do inefável, e que o nobre e agradável para Deus é o reles e execrável para a visão mundana” (MOTTA, 2011: 3). Se, conforme o poeta, “a saída é para dentro”, externar o ânus como rota de descobrimento visualizada na poesia, dar a ver a construção do performático (BUTLER, 2003) pela exterioridade do corpo e na força política da estética. Na citação do sagrado menos sacralizado e mais descontextualizado, a poesia procura inverter posições de enunciados hegemônicos, o que incita o eu a falar. A abjeção, tal como refere Butler (2003) e tratada na poesia de Waldo Motta, é contestadora e constitutiva para pensar, debater a identidade indisciplinada, fora do conjunto da heteronormatividade. O corpo-homem tem um rabo e se quer na sanção de possuir seus direitos fora da coerência do sistema sexo-gênero. Para Paul B. Preciado (2015: 29), assim, “a identidade de gênero não é a expressão instintiva da verdade pré-discursiva da carne, e sim um efeito de reinscrição das práticas de gênero no corpo”.

Se a poesia de Waldo Motta expõe as subjetividades abjetas, as que podem ser vistas como “práticas reativas, hegemonicamente legitimadas, que retira do sujeito qualquer nível de inteligibilidade humana [...], a linguagem entra em pane, em co-

lapso” (BENTO, 2017: 50), se há ausência de “texto” por se fazer presença *in loco* a abjeção compreendida pelo veio canônico literário, o lugar de enunciação aí não reconhecido traz encargos milenares desde a escravidão e deve se curvar ao universo da crítica cultural com todo o veio histórico e político pelo qual está atravessado.

Em relação ao livro de poesias de Horácio Costa<sup>4</sup>, *A hora e a vez de Candy Darling* não responde às indagações e problematizações como um todo. Todavia, sustenta a diluição e ousadia que entra em choque frente ao prosaísmo de uma personagem que ocupa uma voz responsável e cravada de ecos peculiares aos contextos da cultura transexual. A personagem do lirismo Candy Darling, que segue o rumo em busca de um eu maior que o mundo, rivalizando com o seu eu-menor, assegura, na pulsão poética, transfigurar nas hastes da experiência do corpo a falta que faz ver:

Née James Lawrence Slattery  
a estrela nasceu em três datas possíveis:  
'44, '46 ou '48 – a certa foi guardada  
como segredo de Estado.

Candy não era brincadeira: aos 15 ou 17  
já fazia trottoir pelo Village, embora  
fosse nativa das extensões pequeno-  
-burguesas de Long Island.

Falar de uma transgênero prostituída  
é o mesmo que reduzir alguém, Papa  
ou ladrão, a falseadores borboríngos  
na traqueia da identidade. Glupt.

A diferença era a esperteza com que aplicava  
os seus looks na estrada da fama. Warhol  
entendeu-a e propulsou-a, explorando-a  
como mendigo ao cãozinho com catarata.

(COSTA, 2016: 13)

O estranhamento irônico da poesia coloca em jogo o lugar de Candy Darling representada na esfera do olhar do poeta que parte da imagem naturalizada do corpo de James Lawrence Slattery e das versões de datas de nascimento, guardadas as devidas proporções e de segredo de Estado. O desbunde da reflexão de *si*, na fase da pré-adolescente para a adulta, desfaz o gênero com a qual identificava como ho-

---

<sup>4</sup> Além de ser Professor de Literatura e crítico literário da Universidade de São Paulo (Usp), o poeta Horácio Costa tem vasta publicação de poesias com temas que configuram o desejo homossexual, a exemplo do livro *A hora e a vez de Candy Darling*.

mem. A apreensão da alteridade do corpo se revela no extrato do verso, evidenciando a paisagem em que as transexuais são vistas na prostituição. O retrato advém pela forma como a posiciona: ser falseadora e não disponível para a convivência de identidade com os/as demais, Papa ou mesmo ladrão, que não fogem dos imperialismos culturais e discursos coloniais que im-põem os **modi operandi** do corpo.

Do ludismo que exorta o glamour que se vê nos **looks** de uma transgênera, ela é diferenciada pela esperteza de agir no ato de derivas. Trata-se de uma Subjetividade Transexual e Puta, marcada pelo traço abjeto que lhe é constituída. Também ilustrada pelo olhar do artista pop-art e que a ilustra no seio underground, os versos mostram cruzamentos de imagens reais e fictícias que reproduzem a front da artista trans, aquela que imita e se performatiza com estilo próprio e similar ao corpo feminino. Porém, desdobrada de forma barroquizante, se reinventa na existência de um gênero que não busca se identificar como a mulher sem os marcadores essencializados. Falar da transexualidades, portanto, é presentificar o gênero desfeito no movimento da desnaturalização do corpo que lhe é proporcionado. O efeito “diaspórico” da estética aí é visto como fuga, ou melhor, excede a exatidão de normas com que não compactua e rompe a própria identidade de nascença, estreitando uma política erótica descolonizada.

A minha hipótese de reflexão para esse texto é que tanto na poesia de Valdo Motta como no poema de Horácio Costa o lirismo atado ao campo do dessemelhante e do poder do cuir atrai como para repensá-los nos limites e nas delimitações do descolonizado. Em contextos instituídos e também depositos para a livre expressão de identidades, para efeitos do contato com a literatura com a qual o trânsito entre as esferas de criação, da recepção e reinvenção da arte se converte em leitura, a desconstrução de uma realidade pautável em tempos atuais está aí enunciada. Longe da estrutura ortodoxa da masculinidade hegemônica e heteronormativa, o poema conduz a experiência de *si* nos excessos, personificando uma voz dentre muitas que são operadas na fluidez das fronteiras.

Por isso, é preciso ler pelas fissuras. A *o-cu-p-ação de subjetividades transviadas* a todo instante requer a ação de corromper o mesmo, de deflagrar a si para quem não percebe leituras mais excedidas para ler e ver a diferença e o diverso, para desvelar páreos que imputam retrocessos e para permitir direitos nas diversidades da existência, na ação de não encerrar no simplesmente enunciado, mas de onde e como *ocupar* gera o poder falar.

#### 4. REFERÊNCIAS

- BHABHA, Homi. O entrelugar das culturas. In: BHABHA, Homi. *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses*. Organização de Eduardo Coutinho. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

- BENTO, Berenice. *Transviad@s. gênero, sexualidade e direitos humanos*. Salvador: EdUFBA, 2017.
- CAMARGO, Fábio Figueiredo. Vagas notícias de Melinha Marchiotti, de João Silvério Trevisan, e o terrorismo anal. *Revista Periodicus*, n. 6, vol. 1, nov. 2016-abr. 2017: 241-252.
- CAMINHA, Alfredo. *Bom-crioulo*. São Paulo: Ática, 1995.
- COSTA, Horácio. *A hora e a vez de Candy Darling (poemas 2013/2014)*. Goiânia: Martelo, 2016.
- CULLER, Jonathan. *Teoria literária uma introdução*. Tradução e notas: Sandra Guardini T. Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder/Entrevista com M. Foucault. In: *Ditos e escritos Vol IX: Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Motta. Tradução Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Organização: Liv Sovik; Tradução Adelaide La Guardia Resende ...[et al], Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- HOCQUEMGHEM, Guy. *El Deseo Homosexual*. Prólogo de René Schérer. Madrid: Melusina, 2000.
- INACIO, Emerson da Cruz. Manifesto para uma crítica poética de uma possível existência do corpo na diferença. *Erotização da política e a política do desejo: narrativas de gênero e sexualidades em tempos de cólera*. Salvador, 2016
- LUGARINHO, Mário César. Dizer o homoerotismo: Al Berto, poeta queer. Lélia Parreira-Duarte *et al.*, orgs. *Encontros prodigiosos*. Belo Horizonte: Editora da UFMG / PUC-Minas, 2001: 852-863.
- MATA, Inocência. *Estudos pós-coloniais: Desconstruindo genealogias eurocênicas. Dossiê Diálogos do Sul*, Porto Alegre: Civitas, vol. 14, n. 1: 27-42, jan-abr, 2014.
- MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, Rio de Janeiro, n°34: 287-324, 2008.
- MOTTA, Waldo. *Salário da loucura*. Vitória/ES: Mimeo, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Bundo e outros poemas*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Transpaixão*. Vitória/ES: EDUFES, 2008.
- \_\_\_\_\_. O gozo poético do libertino das palavras. Entrevista concedida a Mara Coradello. In: CORADELLO, Mara. Vitória/ES: *Revista Cultura Anal*, 2011, p. 2-22.
- SANTOS, Maria Cecília Mac Dowel dos. Quem pode falar, onde e como? uma conversa “não inocente” com Donna Haraway. *Cadernos Pagu* (5), Campinas/SP, 1995: pp. 43-72.
- PRECIADO, Paul B. Terror anal: apuntes sobre los primeros días de la revolución sexual. In: HOCQUEMGHEM, Guy. *El Deseo Homosexual*. Prólogo de René Schérer. Madrid: Melusina, 2000.
- \_\_\_\_\_. Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”. In: *Revista Multitudes*, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Manifesto contrassexual. Práticas subversivas de identidade sexual*. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2015.
- ROLNIK, Suely. Geopolítica da cafetagem. In: *Fazendo Rizoma: pensamentos contemporâneos*. São Paulo: Hedra, 2008, p. 25-44.
- SANTOS, Maria Cecília. Quem pode falar, onde e como? Uma conversa “não inocente” com Donna Haraway. *Cadernos PAGU* (5), 1995: 43-72.
- SANTIAGO, Silviano. *O cosmopolitismo do pobre*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.
- SOUZA, Pedro de. *Confidências da carne. O público e o privado na enunciação da sexualidade*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- SCHWARZ, Roberto. In: O corpo poético do libertino das palavras. Entrevista com Waldo Motta. *Cultura anal*. CORADELLO, Mara. Vitória/ES, N. 3: 2-22, *Revista Digital Overmundo*, 2011.

## DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NO ENSINO DE LITERATURA

UM CONVITE À HUMANIZAÇÃO A PARTIR DE CONTOS  
DE CAIO FERNANDO ABREU E CÍNTIA MOSCOVICH

Sherry Morgana Justino de Almeida  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

### 1. INTRODUÇÃO

Os estudos pedagógicos, no fim do século XX e primeiro decênio do século XXI no Brasil, mostraram a necessidade de transformar a sala de aula em um locus privilegiado para a discussão de temas variados – não apenas os referentes aos conteúdos programáticos das disciplinas obrigatórias – mas, especialmente, para a reflexão sobre temas que dizem respeito à formação do cidadão: os chamados temas transversais. Dentre esses temas, encontra-se a orientação sexual – mais especificamente como possibilidade de “discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros” (BRASIL, 1998: 67).



Entretanto, a atual conjuntura política brasileira vem, aos poucos, minando a instauração prática desse avanço na mentalidade cultural a partir da educação, ao retirar de pauta e do foco de interesse institucional os temas que versam sobre os direitos das minorias de voz na nossa sociedade, como os da comunidade LGBTQTT. Ao priorizar a implantação de uma “Escola sem partido” como projeto a ser aprovado em curto prazo na educação pública básica, por exemplo, o governo brasileiro visa retirar das escolas a sua função precípua de construção cidadã, o que engendrará gerações de futuros brasileiros alienados e preconceituosos em relação as diversidades humanas e, com isso, muito mais permissivos à manutenção de poder nas mãos das elites que hoje ocupam a administração do estado nacional de maneira conservadora a avanços progressistas no desenvolvimento social.

Urge, então, que não permitamos retrocessos no processo de democratização da escola. Não apenas com ações teóricas de reflexão e discussão acadêmicas sobre temas de interesse político-social, mas também e, sobremaneira, com ações que levem para a sala de aula práticas pedagógicas que façam com que o aluno seja mediatizado à cidadania social. Dessa forma, propomos aqui pensar a questão da diversidade de gênero e sexual através de uma leitura analítica de textos literários que possa se tornar uma aula de ensino médio da educação básica.

Embora nosso foco de análise esteja na discussão sobre o trabalho com questões de diversidade de gênero e sexual na sala de aula, queremos deixar claro que não tomaremos a obra de arte somente como pretexto para discussões ideológicas. Ao contrário, intentamos mostrar que é possível e desejável que, num texto literário, qualquer discussão temática se faça simultaneamente a uma compreensão estética, posto que o sentido da obra de arte só se faz completo na adequação entre conteúdo e forma de expressão. Logo, precisamos estar cientes de que a obra não é um mero espelho que se presta às reflexões sociais, mas sim um ato de transfiguração que, como tal, necessita ser compreendido em sua configuração estética.

Ambos os textos literários que ora serão analisados tratam a homossexualidade ampliando o foco de atenção para o relacionamento interpessoal e as consequências da visão moralista da sociedade. Essa foi, inclusive, uma das motivações de serem escolhidos como *corpus*. Intentamos mostrar que os contos “À memória das coisas afastadas”, do livro *O reino das Cebolas* (1996), de Cíntia Moscovich, e “Aqueles dois”, de *Morangos Mofados* (1982), de Caio Fernando Abreu são textos que permitem uma discussão sobre diversidade sexual e de gênero, mostrando que a sexualidade das personagens é um dos vários aspectos que colaboram para a construção identitária de suas personalidades. Nas duas narrativas, o que se contam são histórias de vida, ou seja, elas falam de pessoas que como todas as outras têm família e profissão, sentem medo, dores e têm desejos, inclusive, desejo sexual, e não somente existem em função da sexualidade. Em outras palavras, os dois contos possibilitam que a questão da diversidade sexual e de gênero seja

compreendida, pelo aluno, na sua dimensão sociocultural, e não equivocadamente como tema estritamente biológico.

## 2. DO ENSINO DE LITERATURA: LITERATURA, COMO A VIDA, EDUCA

A escola deve ser um espaço onde se dá o diálogo entre os homens, mediados pelo mundo ao redor, surgindo daí a necessidade de pensar as práticas pedagógicas que a escola oferece à sociedade conforme ocorrem transformações no mundo. Paulo Freire, maior pensador da educação brasileira, já explicava que

Não devemos chamar o povo à escola para receber instrução, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história (FREIRE, 2001: 16).

Paulo Freire considera a escola como um espaço político para a organização popular. Com ele coadunamos, pois, numa perspectiva realmente progressista, democrática e não-arbitrária, pois ao contrário do que o atual governo federal propõe, não se muda a “cara” da escola por portaria. Não se determina o que a escola vai ensinar, delimitando temas proibidos de serem discutidos em sala de aula. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente (FREIRE, 2001).

Para a democratizar a escola, verdadeiramente, é necessário que se possibilite ao aluno construir sua consciência sobre todos assuntos presentes na sociedade, dessa forma a escola será responsável pela emancipação do sujeito, por conseguinte, cumprirá seu papel de formação cidadã.

É, partindo desse sentido de literatura como instrumento libertário, que chegamos ao conceito a ser tratado neste projeto: o de “sujeito apto a ser emancipado”, segundo Marisa Lajolo, em sua obra *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* (1993). O “sujeito apto a ser emancipado” seria aquele capaz de tirar conclusões de um texto por suas próprias leituras, a partir de sua leitura crítica do mundo, negando uma moral pronta. Trata-se de um sujeito disposto à desconstrução de quaisquer realidades e verdades impostas como únicas e irrevogáveis. Dessa forma, queremos pensar a literatura, como disciplina privilegiada para essa emancipação do seu jeito, pois que as aulas de literatura motivam a discussão de temas transversais aos conteúdos programáticos. Isso porque, enquanto arte, a literatura é, *de per se*, um ato político e, ao mesmo tempo, enquanto fenômeno social, a sua compreensão passa por fronteiras discursivas que abarcam várias áreas do saber antropológico.

Como suporte principal de nossa concepção de ensino de literatura, temos as ideias de Antonio Candido, que explica a verdadeira função social da literatura, a qual

ele chama de função humanizadora; uma função que está voltada para a ação psicológica da necessidade nata que o homem tem em fantasiar com práticas do seu dia a dia.

Segundo Candido, há uma necessidade de práticas vivenciadas através de músicas, filmes, minisséries, fotografias, novelas, livros, que são consideradas marginais às realidades pragmáticas e utilitárias do ser humano. Entretanto, é, por meio dessas práticas vividas, as quais englobam os mais diversos temas universais como a guerra, a paz, o amor, os sonhos, entre outros, que o homem cria uma espécie de bagagem de entendimento que vai ligá-lo ao mundo e permitir a concretização de seus objetivos.

Dessa forma, entende-se que a literatura sempre vai buscar na realidade o seu ponto de partida, porque ela avança primeiramente sempre de uma realidade para chegar à ficção. Por consequência, segundo Candido, a literatura possui também uma função formadora, justamente por fazer a fusão da necessidade de fantasiar e a realidade do indivíduo. Logo, como diz o próprio autor, a literatura acaba por ser um meio de educação, dentro da formação do indivíduo, mas não dentro de uma educação comum, com práticas metodológicas afastadas da realidade estudantil (CANDIDO, 2002: 77). “A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial (...) ela age com o impacto da própria vida e educa com ela (...). É um dos meios por onde o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe” (CANDIDO, 2002: 83).

Assim, acreditamos que a educação pela literatura – por ser de mesma natureza que a educação pela vida – permite que a complexidade e multiplicidade humanas sejam apresentadas aos leitores para que eles próprios, autonomamente, posicionem-se sobre elas. Exatamente, por ser múltipla e complexa, a natureza humana caracteriza-se por diversidades, entre elas a diversidade sexual e de gênero. Se elas estão presentes na vida, podem e devem figurar na arte – como de fato estão. As relações entre pessoas de mesmo sexo estão literariamente representadas ao longo da história da literatura universal porque são inerentes à condição humana, e não uma aberração ou anomalia — como propagam certas instâncias discursivas moralistas conservadoras. Nesse sentido, a literatura, ao mesmo tempo em que pode ser disseminadora de estereótipos, também pode contribuir para a desconstrução, constituindo-se como um lócus privilegiado para a conscientização sobre respeito a diferenças, posto que as diferenças são constitutivas das identidades humanas.

### 3. DE GÊNERO E DE IDENTIDADE: CONCEITOS E ENCAMINHAMENTOS

Para além da sexualidade, falar de gênero é entender construtos ideológicos<sup>1</sup>, ou seja, discursos que se constroem na e para a ordem social, a qual é regida por

---

<sup>1</sup> Acreditamos que tais conceitos teóricos não devam ser levados à sala de aula do ensino médio como pontos precipuos de discussão, mas sim devem ser aportes ideológicos que auxiliem o professor mediador no

uma moral que, por sua vez, é cambiante, modificando-se ao sabor das transgressões sociais. Falar de gênero, como afirma Virginia Vasconcelos Leal, é “pensar em assimetrias estabelecidas socialmente ao longo da história”. A autora explica ainda que “como assimetrias são estabelecidas simbólica e culturalmente, e não como dado “natural”, é sempre possível pensar em sua superação.

Nesse sentido, não é demais lembrar que, na primeira parte de sua **História da sexualidade**, Michel Foucault nos mostrou como a sexualidade é um construto ideológico, isto é, as sexualidades são socialmente construídas a partir dos discursos efetuados sobre elas. Curiosamente, a homossexualidade foi tratada discursivamente antes da heterossexualidade, para isso, contribuíram os discursos da patologia médica e o discurso religioso. Ele nos mostra que, nos séculos XVIII e XIX, há uma explosão discursiva sobre sexo ocasionada, entre outros motivos, pela busca de uma ciência que precisava classificar para dominar o que se investigava, construiu um novo olhar sobre as práticas sexuais (FOUCAULT, 1999).

Todo esse contexto de classificação ocasionou a “aparição” das chamadas sexualidades periféricas. Na verdade, tais práticas sexuais já faziam parte do cotidiano, mas não eram marcadas por esse tipo de classificação proveniente dos saberes científicos. Surge, então, uma nova especificação de indivíduos: aqueles que são perversos, desviantes da sexualidade socialmente “recomendada” para uma vida saudável, passando a ser vistos como possuidores de uma natureza perversa.

Outra consideração histórica relevante é a de que o advento dos estudos feministas significou grande avanço para as discussões sobre gênero. Destacam-se, nesse sentido, os estudos de Teresa de Lauretis, cuja contribuição mais importante talvez tenha sido a de conceituar gênero como representação de uma relação,

As concepções culturais de masculino e feminino como duas categorias complementares, mas que se excluem mutuamente, nas quais todos os seres humanos são classificados formam, dentro de cada cultura, um sistema de gênero, um sistema simbólico ou um sistema de significações que relaciona sexo a conteúdos culturais de acordo com valores e hierarquias sociais (LAURETIS, 1994: 211).

Leal elucida que, na verdade, a partir de Lauretis, o gênero pode ser tomado como “uma representação em construção, não sendo um conceito dado a priori, mas definido a partir de sua própria elaboração”, superando a condição tradicional binarista em que se associa sexo a gênero como eco do binarismo natureza e cultura. Esse binarismo, inclusive, reduziu a questão de gênero ao desvinculá-la de fatores socioculturais, demonstrando, assim, distorções ao tratar construções culturais como deturpação biológica.

---

desenvolvimento (elaboração e prática) da aula. Portanto, devem ser conhecidos e refletidos pelo professor previamente.

Outra importante contribuição para os estudos de gênero foi a de Judith Butler, a qual deslocou o foco da questão de gênero para o corpo, não dentro de uma perspectiva biológica, mas sim comportamental, destacando os atos performativos do corpo. Para Judith Butler, gênero seria “o próprio aparato de produção através do qual os sexos são estabelecidos”. Para ela, o gênero é uma identidade tenuamente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma **repetição estilizada de atos**. O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, conseqüentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanentemente marcado pelo gênero (BUTLER, 2003: 200).

Compreender o gênero como identidade constituída no tempo e estilizada na gestualidade e em atos performativos do corpo é fundamental para a superação de uma visão restrita da sexualidade como complementação do corpo biológico-macho no corpo biológico-fêmea.

Estudos antropológicos desde a década 1970 já mostravam que referentes empiricamente verificáveis, como, por exemplo, a cor da pele, o sexo, etc., visto isoladamente não são suficientes para compor a identidade de um indivíduo. Como a identidade é um conceito que não pode afastar-se do de alteridade: a identidade que nega o outro, permanece no mesmo. Os indivíduos apresentam processos identitários: exercemos papéis sociais múltiplos, o que nos impede de estabelecer uma identidade relacionada a um único aspecto, biológico ou cultural. A visão do humano que limita a avaliá-lo somente à sua identidade sexual, excluindo a compreensão da complexidade dos seus outros papéis sociais, será sempre propagadora de preconceitos e injustiças.

Por isso, serão sempre importantes – considerando a função formadora da literatura – as representações artísticas que sensibilizem o leitor neófito para a percepção de que o gênero é apenas mais um aspecto identitário das personagens.

#### **4. DAS VIDAS QUE SE ENCONTRAM: ANÁLISE DOS CONTOS**

Os textos propostos para análise, “Aqueles Dois”, de Caio Fernando Abreu e “À memória das coisas afastadas”, de Cíntia Moscovich, proporcionam essa sensibilização do leitor para a percepção do gênero como apenas mais um aspecto da vida do ser humano. Para tanto, o professor deve posicionar-se como um mediador de leitura que chame atenção para peculiaridades das narrativas, não apenas o que se conta, mas o como se conta.

Pode-se observar que esses contos não tratam da homossexualidade como um motivo, uma problemática ou uma questão a ser defendida. Isso não quer dizer, no entanto, que a homossexualidade não tenha significado próprio dentro da história. Na verdade, o que se narra não é a sexualidade, e sim os desdobra-

mentos da sexualidade das personagens que interferem na caracterização delas próprias; isto é, não se trata de personagens que se definam por sua sexualidade, pois o que é narrado são **história de vida**: descobertas e (des)encontros amorosos, afetivos, sensuais e sexuais entre humanos.

Os dois contos não se configuram panfletários, entretanto suas existências, de per si, os constituem como vozes transgressivas a narrativas que tratam de relações interpessoais hegemônicas na sociedade. Suas são marginalizadas por serem portadores do discurso da diversidade, por dar a ver a sociedade a inexorável realidade dessas relações. Constituem-se, pois, dupla e simultaneamente criações artísticas e atos políticos.

O texto de Caio Fernando Abreu, “Aqueles Dois”, narra a aproximação de dois colegas de uma repartição, Raul e Saul, de maneira a se tornarem tão íntimos que passam a incomodar os outros empregados, cujo preconceito vai culminar numa denúncia de comportamento “inadequado” ao chefe, o qual, acaba por demiti-los:

Suarento, o chefe foi direto ao assunto. Tinha recebido algumas cartas anônimas. Recusou-se a mostrá-las. Pálidos, ouviram expressões como “relação anormal e ostensiva”, “desavergonhada aberração”, “comportamento doentio”, “psicologia deformada”, sempre assinadas por Um Atento Guardião da Moral (ABREU, 1995: 108).

Já o texto de Cíntia Moscovich narra a história da paixão entre Marilina, casada e mãe de uma filha, e a “moça” – cujo nome, entre outros fatos de sua vida, não nos é revelado durante toda narrativa. Elas se conhecem em Paris, apaixonam-se de forma fulminante. No retorno ao Brasil, Marilina conta tudo à sua amiga Berta e pede para esta amiga avisá-la caso acontecesse “algo”. Esse “algo” acontece: um acidente de carro, que põe Berta em um impasse: manter a promessa de avisar a moça, ou poupar o marido e a filha de Marilina de tal romance, uma vez que a amiga está perto da morte. Opta por cumprir a promessa:

Ao chegar em casa, foi direto. Estava lá o papel, sem nome, só o número. Era fácil. Código de área zero-onze, o número, o alô da voz que ela não conhecia mas que só podia ser a dela, só podia ser, sim, era ela, a moça. Aqui quem fala é Berta, amiga da Marilina, sim, a Marilina, desculpasse, mas tinha que dar a notícia. (...)// — Obrigada por avisar (MOSCOVICH, 2002: 92).

Nas duas narrativas, percebemos, como já foi dito, um desvio de foco da questão sexual para o cotidiano das personagens. Em Caio Fernando Abreu, especialmente, porque se trata de uma narrativa mais longa que dá conta de detalhes do cotidiano da relação: o amor vai-se construindo aos poucos, inicialmente, no ambiente profissional dos protagonistas, depois no convívio em suas casas.

Em Cíntia Moscovich, do contrário, a paixão entre Marilina e a moça se dá de maneira arrebatadora, uma força incontrolável que as atrai – a narrativa bem

mais curta, com pouco descritivismo e muita sugestão, o que colabora para a percepção dessa intensidade. Por isso, a paixão é reiteradamente designada como fatalidade desde os primeiros momentos do conto, o que antecipa, ironicamente, a fatalidade do acidente com a protagonista. A confissão da “fatalidade da paixão” é entrecortada com a apresentação da vida de Marilina, mais especificamente de sua “vida organizada” ao lado do marido e da filha:

União boa, coisa antiga, dessas de se jurar que não acabava assim no mais, tudo certo, como dois e dois etcétera. A filha era única, taluda, faculdade, emprego à vista. Trabalhavam marido e mulher para ter o gosto das viagens. Juntavam os dinheiros, cortavam gastos, nada de saídas, o máximo um peixinho no forno ou uma caminha no espeto, ali mesmo, na casa sem luxos, o suficiente para reunir os mais chegados e para ter espaço de vida. Todos compreendiam, todos admiravam. Tudo certo. Volta e meia, um dos amigos lá trazia um mapa, um guia turístico, um recorte de jornal. Incentivavam, admiravam o casal que se gostava e que gostava de viajar (MOSCOVICH, 2002: 88).

No conto de Caio Fernando Abreu, alguns aspectos formais acentuam a representação estética dos discursos – tanto do marginalizado quanto do que marginalizam. O próprio título “Aqueles dois” aponta já para a distinção preconceituosa com que as personagens Raul e Saul serão tratadas. Na fala coloquial, nomear alguém como “aquele um”, “aquele lá”, “aqueles lá”, “aqueles dois” marca a necessidade de distanciamento, isolamento e, ao mesmo tempo, de desprezo pelo indivíduo. Neste caso, “aqueles dois”, são os inomináveis, desprezíveis por sua relação íntima e, portanto, “anormal” aos demais empregados da repartição. Trata-se, enfim, de um vocativo que distingue em diminuição por não permitir a nomeação, ou por desprezá-la: negando-lhes o direito de serem chamados pelos seus nomes – primeiro e mais emblemático aspecto identitário de um indivíduo.

De outra forma, pode-se perceber nessa mesma expressão a união intensa das personagens, pois que, depois de se conhecerem e se tornarem íntimos, não são mais sós, não são apenas um, são dois sempre. Essa identificação entre os dois pode ser confirmada, ou melhor, inscreve-se em seus nomes, Raul e Saul, os quais se diferenciam, propositalmente, graficamente apenas por uma letra, sonoramente apenas por um fonema, enfatizando assim a identificação quase plena entre os dois indivíduos; pouco diferenciam-se, são iguais, são dúplices. “Disseram prazer, Raul, prazer, Saul, depois como é mesmo o seu nome? sorrindo divertidos da coincidência”. O autor parece nos apontar para a condição de almas gêmeas das personagens, atualizando o mito platônico:

Num deserto de almas também desertas, **uma alma especial reconhece de imediato a outra** — talvez por isso, quem sabe? Mas nenhum se perguntou.

Não chegaram a usar palavras como “especial”, “diferente” ou qualquer coisa assim. Apesar de, sem efusões, terem se reconhecido no primeiro segundo do primeiro minuto. Acontece porém que não tinham preparo algum para dar nome às emoções, nem mesmo para tentar entendê-las (ABREU, 1995: 102).

Por sua vez, o conto de Cíntia Moscovich parece reelaborar o mito do amor trágico – e romântico, marcado pela fatalidade, em um viés homossexual: “O desespero do marido, da filha, o fio de felicidade partido (...) O desespero dela, Berta, de ver a amiga ali, cinza-cera, a morte roçando. (...) Será que Marilina escutava alguma coisa? Como conhecer o que prende à vida?” (MOSCOVICH, 2002: 91).

O título “À memória das coisas afastadas”, com a sutileza poética da sugestão, diz do afastamento das amantes, ao mesmo tempo em que parece nos induzir a perceber o relato como uma história recordada. Na primeira leitura, podemos especular o sentimento de dificuldade por não se viver a situação amorosa: a família de Marilina e seus receios de transgressão à tranquilidade do lar convencional formado por marido e filha, e, mais profundamente, a fatalidade do acidente que, ao matá-la, “afastou-a” de vez da moça amada.

O subtítulo do conto “Aqueles Dois” também é bastante expressivo: **História de aparente mediocridade e repressão**. Ele esclarece, com ironia, a intenção de apresentar a visão preconceituosa da sociedade: o autor usar da ambiguidade do termo “aparente”, que pode significar o que é “visível”, “evidente”, ou “suposto”, “enganador”, como se quisesse chamar atenção para o fato de que a repressão aos relacionamentos de pessoas de mesmo sexo, é tomada apenas como uma suposição, embora seja bastante recorrente e evidente: “As moças não falaram com eles. Os funcionários barrigudos e desalentados trocaram alguns olhares que os dois não saberiam compreender, se percebessem. Mas nada perceberam, nem os olhares nem duas ou três piadas.” Enfim, é figurado na narrativa um preconceito mascarado por uma falsa ideia de respeito e tolerância às diferenças há muito propagada como traço distintivo da cultura brasileira.

O conto “À memória das coisas afastadas” também expõe o discurso de marginalização da relação entre pessoas do mesmo sexo. De maneira mais velada, a partir dos pensamentos curiosos da amiga Berta sobre a intimidade de Marilina com a moça:

A paixão de Marilina, a carne chamuscada do amor feito com outra mulher, a alma em brasa. Sim, sim, era um amor esquisito, como é que as duas faziam? Nunca tive-ra coragem de perguntar. Será que era como? Não importava; Marilina inquietara-se, picada da flecha, o mal pernicioso (MOSCOVICH, 2002: 91).

O conto “À memória das coisas afastadas”, diz, claramente, do encontro sexual entre as duas personagens. Entretanto, isso acontece numa única passagem



que parece querer sensibilizar o leitor para a compreensão de que o prazer é algo inerente ao humano, indistintamente, ao gênero.

De noite, tudo de novo. O jantar, o vinho. O marido devorado pelo próprio bocejo. O quarto e o coração em alvoroço. Sem muita conversa, só uma permanência, só. Deitou-se ao lado da moça e aceitou e ofereceu, amaram-se, prazer, prazer, e não mais se sabia se era coisa de homem ou de mulher. Era coisa de paixão. Fatalidade, pois (MOSCOVICH, 2002: 90; grifo nosso) .

Em “Aqueles Dois”, o sexo e o desejo sexual aparecem apenas de maneira sugestiva, quase simbólica, o que corrobora nossa leitura do deslocamento do foco para à história de vida das personagens:

Na hora de deitar, trocando a roupa no banheiro, muito bêbado, Saul falou que ia dormir nu. Raul olhou para ele e disse você tem um corpo bonito. Você também, disse Saul, e baixou os olhos. Deitaram ambos nus, um na cama atrás do guarda-roupa, outro no sofá. Quase a noite inteira, um conseguia ver a brasa acesa do cigarro do outro, furando o escuro feito um demônio de olhos incendiados (ABREU, 1995: 108).

O desfecho do conto aponta para a infelicidade daqueles que reprimem, pois se ocupando com a vida das duas personagens não vivem as suas. Estes são portadores de um discurso repressor que exclui de Raul e Saul o direito de exercerem sua profissão. E, mais que isso, o sentimento de inocência e pureza do amor de Raul e Saul acentuam a maldade do preconceito – que impõem obstáculos à vida de pessoas que só estavam sendo felizes:

Pelas tardes poeirentas daquele resto de janeiro, quando o sol parecia a gema de um enorme ovo frito no azul sem nuvens no céu, ninguém mais conseguiu trabalhar em paz na repartição. Quase todos ali dentro tinham a nítida sensação de que seriam infelizes para sempre. E foram (ABREU, 1995: 109).

Já o desfecho de “À memória das coisas afastadas” ratifica a figuração do mito do amor trágico ao mesmo tempo em que põe em destaque o corpo como símbolo da ligação amorosa (e anímica) entre as personagens – o que nos remete a ideia de se compreender o gênero como aspecto identitário que se revela nos atos performativos corporais. O clímax da narrativa coincide com seu desfecho, e nele há acentuada dramaticidade, pois que a circunstância de revelação do amor à família, por metonímia à sociedade, acontece no leito de morte da protagonista.

Todos olharam.

Então, a moça afastou o lençol e a bata. O corpo lacerado apareceu. Mas a moça, ali parda, contendo na sua a mão da que se ia, olhou para o corpo como se visse, dentro do corpo, outro corpo, como corpos que se contêm e que guardam o duplo

dentro deles mesmos; o outro corpo que existia, o que era seu no direito e no fato, o corpo que se havia moldado à intimidade e que se entregara no alvoroço da alma, que não era o mesmo corpo (...)

Todos viram.

E a moça falou:

– Amor da minha vida (MOSCOVICH, 2002: 93).

Essas são apenas alguns aspectos dos muitos que compõem a riqueza artística de cada conto, os quais, embora com estilos e configurações narrativas tão diferentes entre si, unem quando vistos como relatos de fragmentos de vidas marcadas pela homossexualidade.

O que se percebe nesses dois textos literários é que criam uma espécie de espaço simbólico onde o sujeito homossexual é reinscrito sob uma perspectiva urbana, descentralizadora e heterogênea como uma crítica às discursos hegemônicos e coercitivos. Isso nos faz pensar que todas as minorias de voz social necessitam de espaços como esses para serem visibilizadas socialmente e, por conseguinte, serem legitimadas politicamente.

Ressalve-se, inclusive, que, como nos elucidam os estudos Queer, as minorias nunca poderiam se traduzir como uma inferioridade numérica, mas sim como maiorias silenciosas que, ao se politizar, convertem o gueto em território e o estigma em orgulho.

As “minorias” étnico-raciais, de gênero e sexuais explicitam maneiras tão diversas de vivenciar a diferença que tornam patente o fato de que, ainda que sejam mais ou menos relacionadas, cada diferença denota uma forma particular de opressão (MISKOLCI, 2016: 1).

Essas são também algumas das muitas observações que colaboram para se pensar a literatura como desconstrutora de ideologias preconceituosas – pois que textos como esses podem emancipar e humanizar quem os lê. Isso porque, ao exprimir o que as outras pessoas sentem, simultaneamente, esses escritores estão modificando pessoas que os leem, tornando-as mais conscientes do mundo a sua volta e, por conseguinte, ensinando-lhes algo sobre si próprias.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É ponto pacífico que a educação se constitui como um dos pilares fundamentais papel no desenvolvimento social de uma nação. Por isso, a nosso ver, torna-se imprescindível que ela se constitua como um espaço democrático de discussões sobre todos os assuntos que fazem parte da atualidade do mundo. Considerando

isso, entendemos que temas como a diversidade sexual e de gênero não só podem como devem fazer parte dos conteúdos programáticos da educação brasileira, desde o ensino básico ao superior.

Dessa forma, na contracorrente do que vem tentando o discurso hegemônico do poder administrativo e legislativo brasileiros, apresentamos aqui uma análise comparativa dos contos “À memória das coisas afastadas”, de Cíntia Moscovich e “Aqueles dois”, de Caio Fernando Abreu, que permita ao aluno reconhecer a complexidade da questão das diversidades de identidade de gênero e sexual. Os dois textos que integram a ficção contemporânea brasileira podem se transformar em conteúdo de uma prática pedagógica emancipadora numa aula de literatura no ensino médio, porque, por sua leitura, amparada em uma base teórica atualizada do saber antropológico, motivam a construção de leituras críticas do mundo.

Especulamos, enfim, que narrativas como essas propiciam uma mudança pertinente e necessária na visão que se constrói das diversidades sexuais e de gênero. Por isso, podem ser explorados em aulas de literatura como fonte de discussão motivadora de respeito às diferenças, ou seja, de humanização dos cidadãos em formação. Isso porque entendemos que tudo é cabível como tema de arte; assim como todo assunto é passível de ser discutido em sala de aula.

## 6. REFERÊNCIAS

- ABREU, Caio. Fernando. “Aqueles Dois”. In: *Morangos mofados*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- BRASIL, *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad.: R. Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2002.
- FERREIRA JR., Nelson; BORA, Zélia. Itinerários homoeróticos na obra de Caio Fernando Abreu. In: *Terra roxa e outras terras: Revista de Estudos Literários*. V. 8 outubro, 2010. Disponível em: [http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa/g\\_pdf/vol18/TRvol18k.pdf](http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa/g_pdf/vol18/TRvol18k.pdf)
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 5ª ed. 2001.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*. I: *Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- LAURETIS, Teresa De: “A Tecnologia do Gênero” in: HOLLANDA, Heloisa Buarque: *Tendências e Impasses – o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- LEAL, Virginia V. “Deslocar-se para recolocar-se: os amores entre mulheres nas recentes narrativas brasileiras de autoria feminina”. In: *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, nº. 32. Brasília, julho-dezembro de 2008, pp. 31-45.
- Miskolci, Richard. *A Teoria Queer e a Questão das Diferenças: por uma normalização analítica*. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/prog\\_pdf/prog03\\_01.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog03_01.pdf). Acesso em 25 de abril de 2016.
- MOSCOVICH, Cíntia. “À memória das coisas afastadas”. In: *O reino das cebolas*. Porto Alegre: L&PM, 2002.

# O TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DESSE OFÍCIO

Wanilda Maria Alves Cavalcanti  
Universidade Católica de Pernambuco

### 1. INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade “dita” inclusiva que deve proporcionar para todos, condições de acesso e permanência aos bens que ela oferece. No caso dos surdos, a opção brasileira pelo bilinguismo se fundamenta no direito que eles possuem de se comunicar através da Libras e, nesse caso, exigindo a presença de um profissional para fazer a tradução/interpretação da Libras para a língua Portuguesa e vice-versa, por que dificilmente encontraremos professores bilíngues. Das políticas linguísticas brasileiras (2014) constam alguns direitos, a saber:

- (1) o direito dos surdos e seus familiares (se ainda criança) optarem pela modalidade escolar em que se sintam mais confortáveis;
- (2) o direito a terem professores bilíngues qualificados desde a educação infantil até o nível superior, direito que se vincula ao dever de universidade;

des introduzirem a disciplina Libras em todas as licenciaturas bem como apoiarem ações de formação de educadores bilíngues Libras/Português para a Educação Básica;

(3) o direito a terem intérpretes e tradutores graduados.

Apesar disso, não identificamos, no cotidiano dos surdos, o atendimento a todos esses direitos. O objetivo para nossas reflexões nesse trabalho é a atuação do tradutor/intérprete no Ensino Superior que, segundo Quadros (2007), é o profissional de quem é requerido o domínio da língua de sinais e da língua falada do país. Esse estudo de natureza qualitativa teve como base os seguintes teóricos: Vygotsky (1997), Quadros e Karnopp (2009), Lacerda (2007, 2009, 2011, 2015), Lodi (2009) Pagura(2003), dentre outros sendo. Diante da falta de profissionais com os requisitos acima mencionados, precisamos reparar as lacunas que parecem não terem sido devidamente enfrentadas para que o surdo tenha acesso ao conhecimento que circula no Ensino Superior, com a qualidade esperada.

## **2. ATUAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (TILS): HISTORICIDADE EM FOCO**

As políticas linguísticas determinam o uso das línguas em um determinado país ou comunidade linguística. No Brasil, o bilinguismo (Língua brasileira de sinais (Libras) — 1ª língua e Língua Portuguesa — 2ª língua) é adotado como opção educacional para surdos. Dessa forma, devido ao fato de existirem poucos professores bilíngues (com domínio dessas duas línguas), o TILS aparece como uma figura que se responsabiliza pela acessibilidade linguística dos alunos surdos que frequentam os diversos níveis de ensino, e, tal qual o professor bilíngue, deve dominar as duas línguas. No exercício da sua função este último, segundo Rocha (2011) esclarece que, quando ele atua na área educacional, deve ser classificado como intérprete educacional, que por sinal é a área que mais apresenta demanda de contratação.

Existem registros do ato de interpretar em textos egípcios antes de Cristo, na Grécia, em Roma, na Idade Média e na Idade Moderna, nas expedições exploratórias, quando havia a preocupação de ter intérpretes, ainda que as línguas faladas no Novo Mundo fossem desconhecidas.

Após o final da segunda Guerra Mundial ampliou-se a participação desse profissional, sendo que a formação dos primeiros intérpretes se deu na prática (Julgamento de Nuremberg). Na ONU estão presentes intérpretes de pelo menos seis idiomas: inglês, francês, espanhol, russo, chinês e árabe (PAGURA, 2003).

Esse autor ainda esclarece que a primeira escola especificamente criada para a formação de intérpretes foi a da Universidade de Genebra, em 1941. Nos Es-

tados Unidos em 1940 foi criado na Universidade de Georgetown, a Divisão de Interpretação. Na Sorbonne, em 1956, uma renovação é feita nos métodos de formação de intérpretes. A maior quantidade de cursos de formação desse profissional encontra-se na Europa.

No Brasil a figura do TILS aparece pela primeira vez em documentos oficiais no final da década de 1990, e, segundo Lacerda (2010) como profissionais responsáveis pela acessibilidade de surdos aos conteúdos tratados em espaços públicos e educacionais. Os primeiros registros de cursos de formação de intérpretes aconteceram na Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro e na Associação Alumni, em São Paulo. Em 1999, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), identificamos registros de novos cursos. São Paulo é onde se concentra a maioria dos cursos de formação de tradutores/intérpretes, seguido de Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul.

No entanto, foi com a adoção do movimento inclusivista que propôs mudanças no processo de interação professor x aluno que, no caso do aluno surdo, apresenta características diferenciadas dos demais estudantes no que se refere à comunicação, a presença de um profissional cuja atuação é desconhecida pela maioria das instituições de ensino, o TILS, é imprescindível. O que se observa é que, geralmente, este profissional é inserido nas unidades de ensino de quaisquer níveis, apenas para serem cumpridas as propostas e leis educacionais.

Segundo Freitas, Nascimento e Pereira (2010), o tradutor/intérprete de Libras em salas de aula chamadas inclusivas, isto é, aquelas que reúnem alunos surdos e ouvintes, é responsável pela mediação interacional entre professor ouvinte e aluno(s) surdo(s) e entre alunos ouvintes e aluno(s) surdo(s) em contextos de ensino formal. Para Quadros e Stumpf (2009: 398), “ser intérprete é conflitar sua subjetividade de não surdo e surdo, é moldar seu corpo a partir de sua intencionalidade, reaprender o universo do sentir e do perceber, é uma mudança radical onde a cultura não é mais o único destaque do ser”.

Dessa maneira, muito mais é exigido desse profissional, ou seja, diante do que Freitas, Nascimento e Pereira (2010: 4) afirmam que:

O tradutor/intérprete de LIBRAS não é apenas um indivíduo que sabe a língua brasileira de sinais e é capaz de verter enunciados produzidos em português para LIBRAS, ou vice-versa. Ele precisa ter um sólido preparo teórico, além de uma convivência profícua com a comunidade surda, que lhe permitam compreender o universo da surdez e, especialmente, os modos como os indivíduos surdos constroem e reconstróem a realidade por meio de seus discursos, que se explicitam através de outra modalidade linguística, bem diferente da modalidade oral-auditiva.

Os dados, expostos acima (2010: 5) obtidos em pesquisa feita pelos autores mencionados, oportunizam reflexões acerca do exercício profissional do TILS

trazem a situação de que em Pernambuco dentre os dados dessa formação podemos citar que 71,4% dos intérpretes eram provenientes de instituições religiosas, a maioria com pouco, ou nenhum preparo teórico sobre o que diz respeito a questões linguísticas ligadas a processos de tradução/interpretação. Dentre os que possuem o curso superior (em número de 3) apenas dois possuíam uma formação que ajudava no exercício de sua atividade, pois as graduações em Pedagogia e Letras tem essa possibilidade.

Sem o adequado preparo teórico que devem possuir, tais profissionais apresentavam vocabulário limitado para trabalhar dentro de salas de aula, a partir de um contexto em que diferentes ciências interagem, por meio das diferentes disciplinas de ensino, abarcando uma infinidade de sinais que todo intérprete deve conhecer. Logicamente passados todos esses anos, a situação mostra melhoria, embora saibamos que ainda temos muito o que fazer.

### **3. TRADUTORES /INTÉRPRETES OU TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS**

É importante ressaltar que não há consenso entre os autores de estudos sobre o significado de cada um dos termos tradução/interpretação, para daí procedermos a uma análise sobre o tema, mesmo sem aprofundá-la. Inicialmente, de acordo com Souza-Andrade, Barbosa e Lourenço (2016) trazendo a afirmação de Quadros (2007) e Lacerda (2009), a tradução envolve a língua escrita e a interpretação envolve línguas na modalidade oral/sinalizada.

Mantendo o foco nessa discussão e buscando avançar podemos dizer que falar sobre tradução e interpretação para alguns, segundo Lacerda (2011, 2015) remete a uma relação de complementaridade (e em certa medida) bem como a uma mesma tarefa: versar os conteúdos de uma dada língua para outra. Para outros, porém, são tarefas distintas, ou seja, traduzir estaria relacionado à tarefa de versar de uma língua para outra trabalhando com textos escritos. O ato de interpretar se associa à tarefa de versar de uma língua para outra nas relações interpessoais, trabalhando na simultaneidade, em um curto espaço de tempo.

Existem similaridades e diferenças entre a prática da tradução e da interpretação. Para ratificar tal afirmação nos utilizamos da análise feita por Souza-Andrade, Barbosa e Lourenço (2016) quando comentam que em ambas as atividades os TILS precisam tomar decisões e para isso devem conhecer a cultura das línguas envolvidas além de ter um bom repertório linguístico que os habilite a transitar de uma língua para outra. Por outro lado, não podemos deixar de reafirmar que a língua em uso está mais ligada ao processo de interpretação enquanto que a tradução e, geralmente, feita a partir da escrita, tendo este último mais tempo para realizar a tarefa.

Diante das condições que são exigidas para esse trabalho ainda temos de acrescentar que a prática da interpretação envolve dois modos de atuação que podem ser assim nominadas: consecutiva e simultânea. Segundo Pagura (2003: 111), a interpretação consecutiva [...] “é aquela em que o intérprete escuta um longo trecho de discurso, toma notas e, após sua conclusão de um trecho significativo ou do discurso inteiro, assume a palavra e repete todo o discurso na língua-alvo, normalmente sua língua materna”.

A simultânea é mais comum ser observada. Ela não ocorre na mesma hora da fala original, já que há um tempo de processamento, por parte do intérprete, da informação recebida para então reorganizá-la para a outra língua (LACERDA, 2015). De acordo com Quadros no caso de interpretação simultânea (2007, p 9) “o TILS precisa ouvir /ver a enunciação em uma língua (língua-fonte), processá-la e passar para a outra língua (língua-alvo) no tempo da enunciação”.

Em se tratando da interpretação consecutiva, o TILS “ouve/vê o enunciado em uma língua (língua-fonte), processa a informação e, posteriormente, faz a passagem para a outra língua (língua-alvo)” (ibid.:9).

Lacerda (2015: 14), citando Theodor, 1976; Silveira, 2004 e Quadros, 2004, afirma que:

Para alguns autores, os termos tradução e interpretação se complementam e, em certa medida, remetem à mesma tarefa: versar os conteúdos de uma dada língua para outra, buscando trazer neste processo os sentidos pretendidos, sem que eles se percam ou sejam distorcidos no percurso.

Não há como negar que essa questão envolve um bom domínio de ambas as línguas. No momento em que há o envolvimento de duas línguas distintas, uma oral-auditiva e outra viso-manual, admitimos que há um desenho mais complexo para que o processo se desenvolva. Por ser uma língua muito mais nova que a língua portuguesa, a Libras apresenta alguns sistemas de transcrição que ainda se encontram em desenvolvimento. Entre os mais conhecidos, temos o de Stokoe (1960), o de Valerie Sutton (1996). Segundo McCleary e Viotti (2016), esses sistemas ainda não são totalmente aceitos pela linguística por apresentarem dificuldades em sua leitura para as pessoas que não os dominam com segurança. São dados bastante significativos dada sua importância no momento em que estaremos analisando a prática do TILS e o papel de sua formação para a atividade que desenvolve. Esse profissional deve adaptar sua intervenção ao ambiente, ao público a que se dirige, à modalidade de língua e ao objetivo final que seu trabalho exige. Sendo assim, é necessário que levemos em consideração o contexto e as condições nos quais esses profissionais estão inseridos.



## 4. O ENSINO SUPERIOR: NOVA FONTE DE DEMANDAS

Em se tratando do Ensino Superior, último nível de estudos a adotar, formalmente, a inclusão de surdos nos seus cursos devido ao crescente número desses estudantes que passaram a frequentar tais instituições, a presença do tradutor/intérprete de Libras se tornou imprescindível.

Desse modo, no que se refere à inclusão, fica de fato marcado que para receber pessoas com deficiência, as instituições de ensino precisam ser orientadas e conscientizadas de que o seu espaço deverá passar por mudanças estruturais, administrativas e pedagógicas. A Lei 10.098, de 2000, (BRASIL, 2000), orientada pela perspectiva da educação inclusiva, já previa a presença do TILS no nível superior, sem nenhuma descrição de como formá-lo. Deste modo, essas instituições para atender às demandas judiciais ou da comunidade surda passaram a contratar pessoas que se dispunham a atuar nessa função, sem atenção para uma avaliação pormenorizada de sua formação e competência para exercer esta função. Importava que atuassem em sala de aula de forma satisfatória do ponto de vista do aluno surdo e dos professores.

Os projetos de educação bilíngue, previstos nas leis brasileiras ainda não tiveram sua consolidação comprovada nos sistemas de ensino apesar da chegada gradativa de estudantes surdos à Universidade, considerando ainda que estamos há mais de dez anos da publicação do Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005). Uma constatação frequente de pesquisadores da área como Lodi, (2009); Lacerda (2009, 2015); Moreira (2008), entre outros, comentam que, diante das características peculiares da comunicação dos surdos, especialmente naquelas relativas ao letramento em Português, tendo a língua brasileira de sinais (Libras) adquirida tardiamente, certamente, haverá atraso no processo de aquisição das duas línguas envolvidas diretamente no modelo adotado no Brasil, o bilinguismo.

A situação descrita acelerou a necessidade da presença do TILS, embora a compreensão do papel que ele deveria exercer não tenha sido, desde o início, devidamente esclarecida. Segundo Lacerda (2009) os TILS são essenciais para que os alunos surdos, usuários da Libras, tenham acesso não apenas aos conteúdos escolares, como também oportunidades de inserção/interação social no espaço escolar.

Sua função é viabilizar a comunicação entre surdos e ouvintes, atuando na fronteira entre os sentidos da língua oral (português) e da língua de sinais, em um processo ativo, dinâmico e dialético. Sendo assim, é um profissional importante para mediar o acesso aos conhecimentos.

Quando em setembro de 2010 o Governo Federal sancionou a Lei 12.319 que regulamentou a profissão do tradutor/intérprete de Libras e deu outras provi-

dências referentes à sua formação, tais como: atribuições e exercício de sua função com rigor técnico e zelo pelos valores éticos a ela inerentes, respeito à pessoa humana e à cultura do surdo, iniciou-se uma nova fase na vida desses profissionais. Tal momento deveria ter sido acompanhado por um movimento maciço de formação/atualização, porém não aconteceu o que era esperado. A formação dos intérpretes de Libras tem se efetivado, nos últimos anos, por meio de uma política ainda em construção em todo o Brasil e,

Segundo Freitas, Nascimento e Pereira (2010: 1):

Os resultados indicam que existe uma realidade que parece estar mascarada pela sociedade e pelas instituições educacionais e políticas, que até então não têm se preocupado com a adequada formação desse profissional, que é uma das peças fundamentais para o bom êxito da educação de surdo em nosso estado. Percebemos também a discrepância entre a formação desse profissional e sua atuação no âmbito educacional, já que muitos tradutores/intérpretes não apresentam uma formação específica, como também uma competência linguística na primeira língua que, por conseguinte, pode implicar falhas e omissões de sinais no processo de interpretação no contexto da sala de aula.

No cenário onde se desenvolve o Ensino Superior ainda podem ser levantadas mais algumas deficiências na organização de acesso de alunos surdos, ou seja, existe uma preocupação em abrir cursos e mais cursos sem oferecer a eles condições de acessibilidade compatíveis com suas necessidades que na sua maioria, já são conhecidas. Por outro lado, também pode ser identificada uma preparação bastante incipiente por parte dos alunos surdos que chegam a esse nível de ensino com grandes defasagens nas suas aprendizagens.

No âmbito acadêmico, segundo Moreira (2008), as reformas e os projetos para as universidades foram instalados tardiamente em momentos diversos tanto políticos como sociais e econômicos. Porém, sabe-se que essas mudanças não acontecem rapidamente, ao contrário, mudanças vão ocorrendo lentamente, pois são necessárias ações para quebra de preconceitos, eliminação de barreiras de várias ordens, constituindo-se um grande desafio social criar um modelo de Instituição de Ensino Superior (IES) inclusiva, pois a diversidade ainda é pouco aceita neste espaço.

De acordo com Moreira (2008: 1) essa universidade não surgiu para atender as necessidades da população.

[...] o nascimento da universidade no Brasil não se concretizou alicerçado às necessidades da realidade educacional nacional não se pautando em políticas governamentais construídas a partir da preocupação de a mesma contribuir significativamente para democratizar o direito à educação.

Sendo assim, analisando os estatutos das universidades brasileiras no ano de 1931, as questões voltadas para os mais privilegiados permaneciam como uma marca de exclusão. Contudo, com a reforma universitária de 1963, uma enorme pressão foi exercida sobre a universidade pública visando a entrada de pessoas com deficiência. Segundo Moreira (2004), essas pessoas eram excluídas de seus direitos de acesso à educação sofreram muitos prejuízos no que tange ao seu ingresso nas universidades. E somente no ano de 1996, com a LDB 9.394/96, Capítulo V, que versava sobre os alunos que tiveram seu direito de atendimento reconhecido nas redes regulares de ensino. Afinal não se pode perder de vista que, de um lado a reforma do Estado, que foi implantada nas últimas décadas vem “definindo a universidade muito mais como uma organização social do que uma instituição social, de outro cujo projeto de reforma universitária em curso está distante de assumir os enfrentamentos necessários para concretizar na universidade pública” (MOREIRA, 2008:2).

Outras dificuldades podem ser acrescida às que acabamos de citar trazidas pela pesquisa de Freitas, Nascimento e Pereira (2010) nas instituições desde a Educação Básica, em Pernambuco, quando mostram que a maioria delas podem ser trazidas para o Ensino Superior constituindo-se ainda como fontes de informações sobre uma situação preocupante como sejam: (1) falta de diálogo entre intérpretes e professores, gerando a quase inexistência de planejamentos prévios para sua atividade; (2) a precariedade de sinais nas áreas específicas; e (3) falta de políticas de formação continuada. A falta de planejamento, a nosso ver, impede o preparo do intérprete para uma atuação mais exitosa.

O Programa Incluir, proposto em 2013, pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) para o Ensino Superior tem objetivos voltados para a criação e implementação de políticas e ações concretas que visem a inclusão de pessoas com deficiência, com a função de garantir sua qualidade seja física, material, metodológica, arquitetônica, como também em relação aos projetos de pesquisa e demais atividades propostas pelas Instituições de Ensino Superior (IES).

Dessa forma, percebemos que, no decorrer dos anos, algumas universidades avançaram. No âmbito mundial encontramos processos de reforma universitária que resolveram parte desses problemas, outras conseguiram avançar no que se refere a busca de medidas que focalizam as desigualdades escolares dentre os alunos que possuem mais dificuldades (PAGURA, 2003). Sendo assim, no que se refere à inclusão, fica de fato marcado que para receber pessoas com deficiência, as IES precisam ser orientadas e conscientizadas de que o seu espaço deverá passar por mudanças estruturais, administrativas e pedagógicas. Dessa maneira, os trabalhos realizados pelos programas de inclusão dentro de algumas instituições de Ensino Superior visam criar e avaliar as condições oferecidas para os alunos com deficiência.

Nesse cenário repetimos que as questões que ora focamos destacam o tradutor/intérprete de Libras. No Ensino Superior há a necessidade de um profissional com formação mais consistente diante dos temas que são abordados, uma vez que ainda não são muitos aqueles que conseguiram ter a formação especializada nesse nível de ensino. Os cursos de graduação em Letras/Libras, à distância, autorizados pelo MEC (2006) tiveram uma grande expansão, embora mais recentemente, o formato presencial apareça como opção de algumas universidades. A Universidade Federal do Rio de Janeiro foi uma delas que em 2013/2014, criou e fez funcionar o Bacharelado em Letras/Libras: tradução e interpretação e o curso de Licenciatura em Letras/Libras, que igualmente, com outras IES como a Universidade Federal de São Carlos (São Paulo) que tem proporcionado condições de formação para um número crescente de profissionais surdos e ouvintes.

Tudo isto é muito importante pelo fato de que o trabalho do professor e do intérprete, em particular, visam contribuir significativamente para a melhoria do atendimento escolar, pelo fato de respeitar a condição linguística e sociocultural do surdo. No momento em que destacamos a prática do TILS, não parece ser fácil atingir esse objetivo, pois dentre os argumentos que podemos levantar o contato com disciplinas que não fizeram parte de sua formação, em nenhum momento, acrescidas de um nível de estudos, exige muito mais do profissional, especialmente, quando estamos falando de pós-graduação.

Segundo Freitas, Nascimento e Pereira (2010), o TILS pode ter dificuldades de compreensão dos conteúdos abordados nas aulas pelos alunos surdos, o que, evidentemente, será um obstáculo para a obtenção de bons resultados no processo tradutório e na aprendizagem desses alunos.

O contato com professores que não tem experiência com a presença de um tradutor/intérprete de Libras nas suas aulas, caso não haja esclarecimentos, não se desenvolverá um engajamento de imediato, professor x aluno x TILS, sobre o verdadeiro sentido da presença de um profissional para ajudá-lo na tarefa de viabilizar a aquisição do conhecimento pelo aluno surdo. Assim, todos os estudantes que antes eram considerados à margem da educação comum, regular, como por exemplo, os estudantes surdos, passam a ser incluídos nos cursos/turmas e instituições regulares contando com a presença do TILS possibilitando a comunicação entre surdos, ouvintes, professores, colegas, etc. Esta profissão tem se caracterizado por um perfil complexo e repleto de indagações para toda a comunidade educacional brasileira.

Os documentos que tratam da história e das atividades desenvolvidas pelo TILS são poucos apesar da profissão estar regulamentada desde 2010, favorecendo uma grande diversidade de exigências e competências solicitadas a estes profissionais (LACERDA, 2015). Segundo essa autora (2015), no momento em

que reflete sobre a atividade do TILS não se restringe apenas a interpretar, ou seja, a passar conteúdos de uma língua para outra, mas uma série de outros componentes se apresentam na difícil tarefa que exerce, principalmente porque a formação ainda merece uma ampliação do processo para atuar nessa profissão. Há uma confusão sobre o papel que ele deve exercer, sendo que alguns professores acreditam que o TILS deve passar também conhecimentos, resolver problemas de interação com a comunidade escolar, dentro e fora da sala de aula.

As diferentes pesquisas realizadas por Lacerda (2011), indicam um perfil amplo dos intérpretes mostrando que a maioria deles passou por algum tipo de formação em Libras, embora menos da metade tenha formação específica para atuar como TILS, e neste grupo um terço fez esta formação há mais de dez anos indicando pouco interesse por formação continuada para a área de atuação. O movimento da maioria é ter a certificação pelo Prolibras cumprindo as exigências legais, ainda aceito pelos dispositivos legais.

Atualmente em pesquisa que estamos realizando há uma indicação de que existe uma maior preocupação desses agentes para ampliar sua formação sem que consigam melhorar diretamente o que necessitam como por exemplo, a tradução e interpretação, pelo número restrito de cursos que tenham esse tema como parte de sua matriz curricular.

É consenso entre diversos pesquisadores como Quadros (2009), Lacerda (2015), entre outros, que este profissional tenha se constituído na informalidade, pela demanda dos próprios surdos, nas relações sociais, mediando a comunicação entre surdos e ouvintes. Os ambientes religiosos, como já afirmamos, por necessidade de propiciar à comunidade surda acesso à doutrina, favoreceram a aprendizagem e desenvolvimento da fluência em Libras criando condições para que pessoas interessadas atuem como intérpretes mediando situações mais ou menos formais entre surdos e ouvintes (LACERDA, 2009). Deste modo, o intérprete se molda às demandas da prática e vai constituindo-se como TILS nas e pelas experiências vivenciadas (LACERDA, 2015).

Lacerda (2002), Harrison e Nakasato (2004) e Martins (2008), entre outros autores, destacam a importância de se ter uma formação de qualidade para atuar como TILS, além do conhecimento linguístico aprofundado tanto em Libras como em Português. O contato com a comunidade surda é fundamental, mas a interpretação requer conhecimento de mundo, escolhas lexicais e de sentido que precisam ser trabalhadas para que o intérprete atue adequadamente favorecendo a aprendizagem do estudante surdo

De acordo com Martins (2008) a entrada dos TILS na educação superior se deu sem um cuidado com sua formação prévia, e tornou-se comum pessoas sem formação necessária atuarem como intérpretes neste nível de ensino, ou ainda,

não terem formação específica nas áreas de conhecimento em que atuavam. Ao mesmo tempo, o aluno surdo que chega ao Ensino Superior muitas vezes tem domínio restrito da Libras e menor ainda do léxico da área de conhecimento específico na qual está estudando.

Sendo assim, podemos reafirmar que o ensino superior adiciona mais dificuldades para o TILS pois, nem sempre o que o intérprete traduz em Libras é acessível a ele, gerando problemas no espaço acadêmico e esse é um dos problemas mais sérios. Do mesmo modo as IES estão pouco preparadas para receber o aluno surdo e contar com mais um profissional em seus quadros. Na verdade, não se verifica a presença de um Projeto Político Pedagógico que contemple a inclusão de alunos surdos, para além da presença do intérprete em sala de aula (MARTINS, 2008).

Cabe lembrar que a forma de contratação do TILS nas instituições de Ensino Superior privadas é menos burocrática, pois depende apenas da própria instituição e dos critérios que podem existir ali, enquanto que nas IES públicas, o processo seletivo é bem mais competitivo além da contratação depender da criação de cargos sejam eles, federais, estaduais e/ou municipais. Ainda segundo Martins (2008) muitos são contratados para suprir vagas de pessoal efetivo, e quando ao final de um determinado período não podem ter seus contratos renovados por questões legais, gerando descontinuidade de atuação e de aproveitamento das capacidades adquiridas nas vivências junto ao Ensino Superior.

Como já comentamos nesse texto, no que se refere à formação em nível superior dos TILS entrevistados, 64% possui esta formação, em diferentes cursos. Todavia, os graduados não necessariamente têm formação na área na qual atuam, o que pode dificultar sua tarefa como intérpretes que, exige agilidade linguística e conhecimento específico sobre os conteúdos tratados (NAPIER, 2002). Além disso, o autor acrescenta que 23% dos entrevistados cursam este nível de ensino, colocando-se em situação de experiência educacional semelhante aos estudantes surdos que atendem. Destaca-se ainda que, dos entrevistados 13% não têm experiência no ensino superior, ou seja, depara-se com a realidade acadêmica apenas quando iniciam suas atividades enquanto TILS, sem uma reflexão e conhecimento mínimos sobre este nível educacional.

As pesquisas existentes ressaltam que apesar dos cursos para TILS serem poucos, já começamos a encontrar uma parcela de profissionais com investimento nesta formação específica, trazidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2007). Vale ressaltar que essa pesquisa mostrou que a maior parte dos intérpretes formados em áreas não afins com sua atuação era de ouvintes, de filho de pais surdos, ou tinha algum parente ou amigo surdo e que, devido a esse contato estreito com a comunidade surda, aprendeu a Libras e passou a atuar como TILS, paralelamente à formação acadêmica recebida.

## 5. CONCLUSÕES

Levando em consideração os diversos aspectos que atravessam o contexto social, político e educacional, existe uma realidade que parece estar encoberta, especialmente, quando se trata do Ensino Superior, quando sabemos ser mais recente a inclusão de surdos, sendo possível identificar tal qual Freire; Nascimento; Pereira (2010) o fizeram em um contexto cheio de situações desafiadoras para o tradutor/intérprete de Libras. A um contexto como esse deve-se somar uma preocupação presente nos pesquisadores dessa área, que parece pouco evidente, para a maioria dos sistemas educacionais, que é manter o foco sobre a formação desse profissional, incluindo aprofundamento sobre tradução e interpretação, não esquecendo a ampliação das demandas de novos alunos nas instituições de ensino superior.

Demandas novas e também desafiadoras, pois não são muitas as iniciativas para superá-las, uma vez que os TILS como mediadores da comunicação de surdos, com formação muitas vezes inapropriadas para enfrentar o desafio que representa a aquisição do conhecimento de surdos nas IES, apresentam uma competência linguística, seja na primeira ou na segunda línguas, pouco condizentes com o que sua atividade exige, resiste ao passar do tempo.

O contato com a comunidade surda é fundamental, mas a interpretação requer conhecimentos de mundo, escolhas lexicais e de sentido que precisam ser trabalhadas para que o esse profissional atue.

Diante da complexidade que envolve o papel do TILS nas instituições de ensino de acordo com Brasil (2010) Lacerda (2007); Santos (2009), Martins (2008), precisa ser considerada nos espaços de formação para que a constituição deste profissional seja a mais qualificada possível.

## 6. REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Decreto N° 5.626*. Regulamenta a Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2005.
- BRASIL. *Lei 12.319*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) de 01 de setembro de 2010. Diário Oficial Da União, 02 de setembro de 2010.
- FREITAS, A. R. de; NASCIMENTO, G.R.P. et al. *O intérprete de Libras: sua formação e atuação na Educação Básica de Pernambuco*. Recife: UFPE, 2010.
- LACERDA, C.B.F de. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: Lacerda, C. B. F de; GOES, M. C. R de (orgs.). *Surdez: processos educativos e subjetividade* (2007).
- \_\_\_\_\_. *Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais*. São Paulo, 2009a.
- \_\_\_\_\_ & LODI, A. C. B (orgs.). *Uma escola, duas línguas: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto ALEGRE: Editora Mediação, 2009, v.1.
- KOTAKI, C. S.; LACERDA, C. B. F. O intérprete de língua brasileira de sinais no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. In: *Língua Brasileira de Sinais-Libras: uma introdução*. São Carlos: Departamento de Produção Gráfica-UFSCar, 2011.

- \_\_\_\_\_. *Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação/Fapesp, 2015.
- MCCLEARY, L.; VIOTTI, E. *Transcrição de dados de uma língua sinalizada: um estudo piloto da transcrição na língua de sinais brasileira*. In: Congresso Internacional da Abralín, Brasília, 2005.
- MARTINS, V. R. O. *Educação de Surdos no Paradoxo da Inclusão com Intérprete de Língua de Sinais: relações de poder e (re) criações do sujeito*. 2008. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- MOREIRA, L. C.; FERNANDES, S. Acesso e permanência de estudantes surdos no Ensino Superior. In: SEMINÁRIOS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: TRAJETÓRIA DO ESTUDANTE SURDO, 1., 2008, Londrina. *Anais...* Londrina: EdUEL. Disponível em <[http://www.uel.br/eventos/seminariosurdez/pages/arquivos/palestra\\_mesa\\_02\\_01.pdf](http://www.uel.br/eventos/seminariosurdez/pages/arquivos/palestra_mesa_02_01.pdf)>. Acesso em: abril de 2016.
- PAGURA, R. A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. São Paulo: D.E.L.T.A. 2003, vol.19 .
- QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUADROS, R. M. de. Aquisição das línguas de sinais. In: Quadros, R. M.; STUMPF, M. R. *Estudos Surdos IV*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2009.
- ROCHA, N. F. F. Translation as a teaching tool to bridge L1 and L2 for adult learners at elementary levels. *Cadernos de Tradução*, UFSC. 2011, Vol. 1, n° 27: 179-202. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2011v1n27p179/19775>>.
- SILVA, D. S. S. da. A atuação do Intérprete Educacional: possibilidades e desafios. IN: GOMES, G. N. C.; NASCIMENTO, J. B. M. de (orgs.). *Experiências Exitosas em Educação Bilíngue para Surdos*. Fortaleza: SEDUC, 2011.
- SOUZA-ANDRADE; BARBOSA; LOURENÇO. *Diferenças entre tradução e Interpretação na língua brasileira de sinais (Libras): uma análise sobre hesitações*. I Congresso Nacional de Libras-I CONALI-BRAS – Universidade Federal de Uberlândia, 2016.
- THOMA, A. S.; LOPES, M. C. *A invenção da surdez: Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.
- VYGOTSKI, L. S. Sobre el problema de la educación y del desarrollo lingüísticos del niño sordomudo. En L. S. Vygotski, *Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1997, pp. 353-354.



## COGNIÇÃO E ENSINO-APRENDIZAGEM DA TEORIA À PRÁTICA

Valquíria Claudete Machado Borba  
Universidade do Estado da Bahia

### 1. INTRODUÇÃO

Neste artigo, propomos uma discussão sobre a importância do conhecimento acerca da cognição para a compreensão dos aspectos sociocognitivos e metacognitivos envolvidos no ensino-aprendizagem, tendo por base estudos que buscam na neurociência dados sobre o aprendizado da leitura e da escrita de forma a fornecer subsídios para (re)pensar as metodologias de ensino dessas habilidades. Conforme Borba, Pereira e Santos (2014, p. 20), embora haja “ampla literatura relacionando neurociência e ensino [...] há pouco conhecimento por parte dos professores dessa perspectiva teórica [...]”, ou seja, apesar dos avanços sobre a compreensão de como o cérebro aprende, que estímulos biológicos, cognitivos, sociais, interacionais e ambientais favorecem o aprendizado, pouco se discute nas licenciaturas a respeito desses aspectos. Sobre isso, Grossi, Lopes e Couto (2014, p. 27) afirmam que “a neurociência cognitiva na área educacional ainda não é uma realidade”<sup>1</sup>. Conforme

---

<sup>1</sup> Em um estudo anterior de 2001, Leonor Bezerra Guerra (entrevistada por Fernanda T. Ribeiro) diz que foram investigados 60 cursos de pedagogia e foi verificado que menos de 10% tinham algum conteúdo de

os autores, a neurociência na educação permite rever os caminhos e metodologias mais adequadas para o ensino-aprendizagem. Contudo, de acordo com um estudo desses pesquisadores, ao verificarem 352 matrizes curriculares de cursos de Pedagogia no Brasil no ano de 2012, não encontraram nenhuma disciplina que contemplasse a neurociência no Norte (39 instituições pesquisadas) e Centro-Oeste (29 pesquisadas). No Nordeste, apenas duas instituições (de 70 pesquisadas) apresentaram disciplinas relacionadas à neurociência (sendo elas: Introdução à Neuropsicologia da Aprendizagem e Psicolinguística e Alfabetização). Já no Sudeste (em 05 de 85 instituições pesquisadas), os autores encontraram apenas cinco disciplinas (quais sejam: Neuropsicologia do Desenvolvimento e Educação; Fundamentos da Neurociência; Cérebro, Mente; Problemas de Aprendizagem e Neurociência; e Neurociências e Aprendizagem). O Sul (em 15 de 129 instituições pesquisadas) foi a região que apresentou maior número de disciplinas – quinze (quais sejam: Dificuldades de Aprendizagem e Processos Neurológicos; Teorias Psicogenéticas de Aprendizagem; Metacognição e Motivação para a Aprendizagem; Processos Neurológicos; Neuropsicologia; Linguagem Plástica Visual e Educação; Estudos em Linguagem, Interação e Cognição; Fundamentos Psicopedagógicos e Psiconeurológicos de Aprendizagem; Linguagem, Interação e Cognição I e II; Sistema Nervoso e Aprendizagem; Neurolinguística e Aprendizagem; Fundamentos Neurobiológicos da Aprendizagem; Psicolinguística; Fundamentos da Neuropsicopatologia; Cognição e Metacognição). (GROSSI; LOPES; COUTO, 2014). Como podemos observar, esse quadro da pedagogia sinaliza que há muito a avançar no Brasil, diríamos, inclusive, nas demais licenciaturas, em relação aos estudos neurocientíficos, de forma a proporcionar aos estudantes, futuros professores, conhecimentos sólidos sobre a relação cognição-ensino-aprendizagem. Embora o Sul esteja mais avançado nesta questão, ainda há um longo caminho a percorrer na educação para que seus profissionais dominem conceitos que são fundamentais para o exercício pleno do ato de ensinar. Compreender o funcionamento do cérebro, como se dá a aprendizagem, quais dificuldades podem ocorrer e como lidar com elas é essencial para que os professores possam elaborar atividades significativas para o desenvolvimento de seus alunos, atividades planejadas considerando as características, potencialidades, subjetividades presentes no espaço escolar, atividades que partam dos sujeitos reais, levando em conta os conhecimentos prévios, o ambiente, as interações, os aspectos biológicos, e para que possam compreender e identificar dificuldades que surgem assim como pensar em estratégias para lidar com elas.

O estudo de Grossi, Lopes e Couto (2014) vai ao encontro dos dados de nossos estudantes do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS<sup>2</sup>, pro-

---

biologia e neurobiologia. Para a pesquisadora “O ideal seria todo estudante de pedagogia e licenciatura ter como conteúdos obrigatórios, fundamentos neurobiológicos da aprendizagem e bases da psicologia cognitiva e comportamental. É importante reconhecer que o processo de aprendizagem é biológico, mas que depende fundamentalmente da interação com o ambiente.” (RIBEIRO, 2015, p. 17).

<sup>2</sup> O Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – é oferecido em rede Nacional, é um Curso semipresencial que conta com a participação de Instituições de Ensino Superior, no contexto da Univer-

fessores de Língua Portuguesa, que, ao iniciarem o curso no mestrado e se depararem com a disciplina de “Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita<sup>3</sup>”, relatam ter pouco ou nenhum conhecimento sobre como o cérebro aprende, sobre o que é cognição, ficando deslumbrados com a inserção nos estudos apresentados sobre neurociência e educação, metacognição, sociocognição, pois a maioria não teve disciplinas na graduação que tratassem dessas questões. Muitos dos nossos alunos passam a rever suas práticas a partir do arcabouço teórico relacionado às pesquisas apresentadas nesta disciplina.

A partir dessas constatações, acreditamos, como Relvas (2012, p. 15), que a escola precisa de professores que conheçam os “processos de aprendizagem em um contexto mais neurocientífico.”<sup>4</sup>

Assim, para desenvolver a discussão que propomos sobre a relação cognição-ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, que acreditamos necessária e urgente, abordamos, na seção 2, o conceito de cognição, trazendo os aspectos cognitivos envolvidos na aprendizagem, a partir de uma visão neurocientífica. Após relacionamos esse conhecimento às práticas pedagógicas na seção 3. E, de forma mais específica, tratamos dos aspectos sociocognitivos e metacognitivos da leitura e da escrita na seção 4. Finalizamos o capítulo retomando a importância desses conhecimentos para (re)pensar as estratégias metodológicas do ensino da leitura e da escrita na escola. Afinal, como bem diz Relvas (2012, p. 17): “Conhecer e entender o processo de aprendizagem e do comportamento tornou-se um grande desafio para os educadores.”<sup>5</sup> É preciso disseminar entre os educadores os estudos atuais sobre cognição e ensino-aprendizagem, pois esses estudos trazem contribuições importantes para a práxis em sala de aula, ora confirmando a prática, muitas vezes, intuitiva dos professores, ora questionando-a, ora apresentando sugestões a partir da compreensão do que ocorre no espaço da sala de aula, levando em conta o nicho cognitivo<sup>6</sup> que este representa.

---

cidade Aberta do Brasil (UAB), tendo sua sede na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O mestrado reúne 34 universidades públicas das cinco regiões brasileiras, totalizando 39 unidades, tendo em vista que há quatro universidades que oferecem mais de uma unidade, visando à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País. (Fonte: Disponível em: <<http://www.proffletras.ufrn.br/organizacao/apresentacao#.VztJfvkrLIU>> – Acesso em: 17 maio 16).

<sup>3</sup> Esta disciplina propõe o estudo de processos sociocognitivos relacionados à aquisição da linguagem e ao aprendizado e desenvolvimento da leitura e da escrita a partir de abordagens com base na construção socio-cognitiva do significado relacionada ao trato com textos orais e escritos.

<sup>4</sup> Partindo do fato de que “[...] o aprendizado se dá na cabeça: todo o processo é acompanhado de alterações no cérebro. Portanto, cabe à neurobiologia fornecer a base científica sobre a qual se poderiam erigir teorias didáticas modernas” (FRIEDRICH; PREISS, [20-], p. 7), na Alemanha, Friedrich e Preiss fundaram uma nova disciplina: a **neurodidática**, que “procura configurar o aprendizado da melhor maneira que o cérebro é capaz de aprender” (op. cit. p. 7). Para os pesquisadores, essa abordagem ainda enfrenta resistência entre pedagogos.

<sup>5</sup> Para Friedrich e Preiss ([20-], p. 8), “[...] os que sabem de que forma e segundo quais condições o cérebro se modifica durante o aprendizado sem dúvida poderão ensinar melhor.”

<sup>6</sup> Este termo é amplamente discutido no seguinte artigo: GERHARDT, A.F. L. M. Learning in cognitive niches. In: Kools, H.; Morris, J.; Amaral, J.L. (Eds.). *Current Topics in Children's Learning and Cognition*. Rijeka,

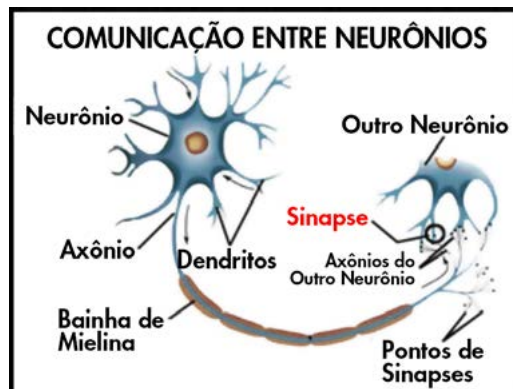
## 2. COGNIÇÃO E APRENDIZAGEM

Para falar de aprendizagem, precisamos compreender o que é cognição, ou seja, “a percepção, o armazenamento, a modificação, a recuperação e utilização da informação na construção do conhecimento.” (CHIELE, 2004, p. 64). Neste texto, para nossas reflexões, dentre as várias abordagens cognitivas, nos filiamos ao paradigma conexionista, que se

constitui um modelo de cognição que se interpõe entre o behaviorismo e o simbolismo; procura explicar os processos mentais com base em configurações estabelecidas “*ad hoc*” nas redes neuroniais. Pleiteia a elaboração de configurações internas com base em processamento de distribuição em paralelo. Adquirir conhecimento é estabelecer novas conexões neuroniais. Difere do behaviorismo pelo fato de analisar a “caixa preta” de processos que ocorrem entre os dados de entrada e os dados de saída. Difere do simbolismo por reavaliar a representação mental e a distinção mente/cérebro. O que tem existência própria é o cérebro; a mente não tem existência “in se”; ela consiste na atividade que se processa no cérebro. Então, propriamente, não existem duas entidades distintas: a mente e o cérebro. O cérebro é o lugar onde os processos, que se denominam de mente, ocorrem (POERSCH, 1998a, p. 40).

De acordo com os estudos conexionistas, aprender, então, seria estabelecer e reforçar sinapses<sup>7</sup>, estabelecendo novas conexões neuroniais.

Figura 1 – A sinapse



Fonte: Disponível em: <<https://bit.ly/2BYsu7N>> Acesso em: 30 ago 2016.

Croatia: In: Tech Open Publishers, 2012. Para a autora, o ambiente de aprendizado pode ser considerado um “*nicho cognitivo*: um cenário dinâmico onde as ações cognitivas modificam o comportamento da pessoa que cogniza e também as propriedades e constituintes do ambiente, incluindo tudo o que ali pode ser percebido”.

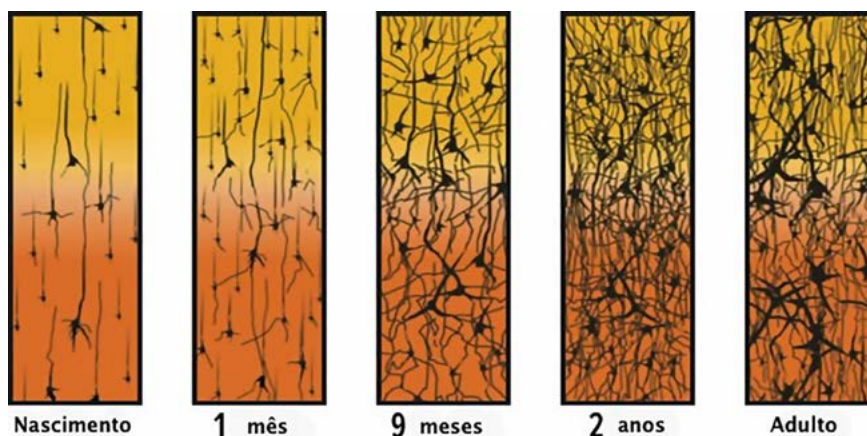
<sup>7</sup> Associação entre dois neurônios por meio de reações químicas. Aprender envolve a associação de vários neurônios, que formam redes neuroniais que são ativadas “*ad hoc*”, ou seja, no momento da enunciação. O cérebro humano tem mais de cem bilhões de neurônios interligados por trilhões de sinapses (COSENZA; GUERRA, 2011).

De acordo com Friedrich e Preiss ([20-], p. 08), as sinapses são pontos especiais de contato que “transmitem as informações entre as diferentes células. Por intermédio de uma quantidade superior a centenas de trilhões dessas ligações sinápticas, os neurônios se reúnem em redes capazes de se comunicar entre si, mesmo a distâncias maiores.” Os pesquisadores explicam que no início

surgem sinapses em profusão, uniformemente distribuídas. Quando, porém, certos neurônios respondem a estímulos que se manifestam em conjunto, disparando neurônios de forma sincronizada, as sinapses entre tais neurônios se fortalecem e perduram por longo tempo. (op. cit. , p. 08)

Na figura abaixo, podemos verificar que, ao nascer, o ser humano apresenta células nervosas que têm pouco contato entre si. Com o passar do tempo, a partir das experiências, da interação no ambiente, o número de conexões vai aumentando, sendo que até os dois anos de idade há uma imensa proliferação de sinapses. Esse processo é maior nos primeiros 15 anos de vida, quando o cérebro estará, em linhas gerais, maduro. Passada a puberdade, a formação de novas sinapses torna-se mais rara, não sendo tão fácil quanto na infância estabelecer novas conexões. (FRIEDRICH; PREISS, [20-]).

Figura 2 – Proliferação de sinapses a partir do nascimento



Fonte: Disponível em: <<https://bit.ly/2O2Yj6V>> Acesso em: 30 ago 2016.

Nessa abordagem, todo o processamento cognitivo acontece a partir do *input* (dado de entrada), que chega por meio dos sentidos (visão, audição, olfato, tato, paladar) e do que pensamos a partir da nossa consciência (LENT, 2005), e das conexões realizadas por meio da ativação de redes neuronais em que informações prévias estão armazenadas, permitindo novas conexões. Esse processamento da informação se dá em paralelo, ou seja, vários processos ocorrem simultaneamente e de forma distribuída no cérebro. Isso significa dizer que

a recuperação de qualquer informação depende da ativação da rede neuronal em que foi engramada, isto é, se houve memorização e como foi esta memorização. Assim, aprendemos a partir das nossas experiências, da forma como percebemos o mundo, como interagimos. Na prática da sala de aula, significa que o aprender vai depender de muitos fatores como o ambiente físico, a interação entre professor-aluno, aluno-aluno, escola-família, etc., os recursos utilizados, a metodologia, a prática, ou seja, o tempo de experiência, a frequência de exposição a determinado assunto, o conhecimento prévio do aluno, o conhecimento prévio compartilhado, o objetivo, o desejo, a motivação, a atenção, etc. Quando pensamos em como se aprende, são tantos os fatores envolvidos, que, de certa forma, por mais que busquemos pensar sobre metodologias e estratégias, estaremos sempre pensando em possibilidades, nada mais que isso, contudo, quanto mais possibilidades, mais estratégias, maior é chance de se alcançar sucesso no ensino-aprendizagem. Assim, é muito importante pensar, refletir sobre tudo que pode promover o aprendizado, que pode estabelecer e reforçar sinapses, e, nessa direção, quanto mais entendermos sobre cognição, mais chances temos de (re) pensar a nossa sala de aula, pensar em metodologias e estratégias a partir do sujeito cognoscente real, singular com o qual interagimos, compreendendo o contexto em que estamos e atuando sobre ele de forma a favorecer a aprendizagem da melhor forma possível.

A partir desse aporte teórico, ao pensarmos no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, precisamos refletir sobre como estamos elaborando as aulas de forma a proporcionar *inputs* significativos, que dialoguem com as informações armazenadas nos cérebros dos alunos, que os envolvam, chamem a atenção<sup>8</sup>, que permitam, assim, a formação/reforço de sinapses, de forma que haja a memorização, ou seja, a aprendizagem. Para Borba (2013, p. 55), “a aprendizagem envolve uma modificação neuronal onde a informação foi armazenada e reinstanciada com o objetivo de gerar comportamento” e, para isso ocorrer, vários fatores devem ser observados, do genético ao ambiente (ELLIS, 1998). Logo, aprender decorre da exposição do organismo ao meio (CHIELE, 1998). Então, como a escola tem se preparado para que o aluno seja exposto a experiências que lhe permitam dar sentido às informações, criando novas redes neuroniais? Aprender, nessa perspectiva, depende de vários fatores: *ambientais, interacionais, biológicos* (BORBA, 2013), *cognitivos, subjetivos* e de *experiência*. Fatores estes tão variados e complexos e que intervêm na formação/reforço das sinapses, no aprendizado. Quanto mais soubermos sobre esses fatores, melhores condições teremos de compreender o nosso nicho cognitivo que é a sala

---

<sup>8</sup> A atenção, conforme Leonor Bezerra Guerra, em entrevista a Fernanda T. Ribeiro é “função prioritária da aprendizagem – e não prestamos atenção por muito tempo a não ser que estejamos interessados.” (RIBEIRO, 2015, p. 15).

de aula, buscando estratégias de ensino-aprendizagem que vão ao encontro do nosso aluno, que despertem nele o interesse, atraiam a sua atenção, permitam, assim, práticas significativas.

De forma a ilustrar esses fatores, elaboramos o quadro abaixo:

Quadro 1 – Fatores envolvidos na aprendizagem

Ambientais	Interacionais	Biológicos	Cognitivos	Subjetivos	Tempo de experiência prática
Ambiente físico Estímulos oferecidos Materiais Contexto	Contexto Relação interpessoal Emoção/Afeto Cultura Metodologia	Aspectos genéticos Organismo saudável Estado de vigília	Conhecimento prévio Habilidades cognitivas Habilidades metacognitivas Atenção	Objetivo Motivação Desejo Interesse Relevância Experiência	Frequência Regularidade

Os fatores ambientais são importantíssimos, pois um ambiente limpo, adequado, agradável, bem decorado, com estímulos variados, significativos, com materiais que proporcionem ao aluno o prazer, o conforto, o bem-estar, possibilita captar maior atenção, interesse, levando a uma interação produtiva, de acordo com cada contexto vivenciado, com cada recurso material utilizado<sup>9</sup>, com cada ambiente em que o aluno experienciar aprendizagens.

E as relações interpessoais positivas, que despertam boas emoções<sup>10</sup>, bons relacionamentos, em contextos afetivos, também são fundamentais para o aprendizado, assim como a metodologia empregada, pois levam o aluno a se sentir confiante para expor suas dúvidas, para fazer colocações, dialogar, trocar ideias e informações. Ambientes em que as relações interpessoais são saudáveis elevam a autoestima do aluno, empodera-o enquanto cidadão, permitem que ele seja um sujeito efetivamente ativo na sua aprendizagem. Cosenza e Guerra (2011, p. 84) afirmam que as emoções devem ser observadas no ambiente educacional, pois

é importante que o ambiente escolar seja planejado de forma a mobilizar as emoções positivas (entusiasmo, curiosidade, envolvimento, desafio) enquanto as negativas (ansiedade, apatia, medo, frustração) devem ser evitadas para que não perturbem a aprendizagem.

<sup>9</sup> A respeito do uso de recursos materiais para a sala de aula, os significados produzidos, tendo em vista o conhecimento prévio do aluno, pensando na relação cérebro, corpo e ambiente, indicamos a leitura do seguinte artigo: GERHARDT, A.F. L. M. Learning in cognitive niches. In: Kools, H.; Morris, J.; Amaral, J.L. (Eds.). *Current Topics in Children's Learning and Cognition*. Rijeka, Croatia: InTechOpen Publishers, 2012.

<sup>10</sup> De acordo com Leonor Guerra (apud WILLIAMS; RIBEIRO, 2015, p. 41), “[...] o aluno deve sentir que aprender é bom, recompensador. Uma maneira de motivar o aluno é elogiá-lo por seus progressos.”

O respeito à cultura do aluno também reforça uma autoestima positiva, levando-o a uma abertura para aprender sobre outras culturas. O contrário, o faz fechar-se ao aprendizado. É preciso valorizar quem o aluno é, de onde vem, seu conhecimento prévio, seus gostos, desejos, etc. É preciso conhecer o aluno, este sujeito com o qual vamos interagir e que tem sua vida e experiências. A partir deste aluno é que devemos pensar as estratégias de ensino-aprendizagem.

Ainda, a sala de aula deve ter um ambiente estimulante. (COSENZA; GUERRA, 2011). O aluno precisa se sentir bem, confortável, feliz em estar na sala de aula, na escola. Complementando o ambiente, a metodologia deve ser pensada de forma a permitir maior interação entre os atores envolvidos no ensino-aprendizagem assim como entre os conteúdos e as atividades propostas, de forma significativa, favorecendo, dessa forma, o aprendizado.

Quanto aos fatores biológicos, para que o processamento da informação ocorra, para que haja aprendizagem, é preciso que o professor conheça tanto como o cérebro aprende como as patologias que podem causar dificuldades de aprendizagem, de forma a elaborar estratégias e metodologias de ensino estimulantes, motivadoras e eficazes de forma a atender tanto alunos sem deficiências como alunos que apresentam deficiências assim como compreender determinadas reações durante a aula que podem ter causas biológicas interferindo. Para aprender, é preciso que o corpo apresente uma condição genética que permita o processamento da informação. Ainda é preciso que o professor tenha noções sobre o que pode prejudicar o funcionamento saudável do organismo, prejudicando, assim, o aprendizado como o sono, a depressão, a ansiedade, os conflitos, a alimentação inadequada, entre outros, que “podem deslocar ou diminuir a capacidade atenta do aluno” (COSTA; MAIA, 2011, P. 47).

Os fatores cognitivos envolvem o conhecimento prévio, as habilidades cognitivas e metacognitivas e a atenção. Para que haja aprendizagem, o aluno precisa ter conhecimentos que permitam fazer as conexões necessárias para avançar em termos de conhecimentos e habilidades. As habilidades cognitivas têm a ver com aspectos automáticos e inconscientes que as pessoas utilizam no momento em que realizam uma tarefa como, por exemplo, o conhecimento de regras gramaticais e de vocabulário assim como “a capacidade de fazer inferências, estabelecer relações lógicas, de utilizar estruturas sintático-semânticas e esquemas textuais apropriados, de confrontar e acomodar as informações novas com as que já possuíam” (POERSCH et al, 1996, p. 364) . Já as habilidades metacognitivas referem-se a aspectos conscientes, em que ao realizar alguma tarefa cognitiva, o aluno lança mão de forma voluntária “de algumas estratégias de ação e de reflexão que ele considera ideais para atingir o propósito desejado” (POERSCH, 1998b, p. 10) como, por exemplo, definir o objetivo de uma tarefa, identificar os segmentos importantes, avaliar se está atingindo um objetivo, controlar o próprio conheci-



mento e o processo necessário para atingir o objetivo proposto. E para realizar de forma efetiva as tarefas, a atenção é fundamental, pois só conseguimos prestar atenção a uma atividade por vez, logo, aprender envolve estar de fato atento, de forma a captar regularidades, decidir ações, perceber problemas, buscar soluções. De acordo com Scherer e Gabriel (2007, p. 75-76), sem atenção,

o indivíduo pode até introjetar o insumo, porém dificilmente o converterá em conhecimento, em aprendizagem, uma vez que sua capacidade de atenção, não ativada, não recrutará os mecanismos cognitivos que deveriam ser mobilizados para que o armazenamento da informação ocorra.

Para Boujon e Quaireau (2000), a falta de atenção pode ser devido ao trabalho com o conteúdo de forma mal adaptada ao aluno, o que nos leva a pensar na importância de o professor preparar a aula tendo em vista verdadeiramente quem é o sujeito com o qual interage em sala de aula.

Ainda, aprender depende muito do objetivo, da motivação, do desejo e do interesse que temos, pois esses elementos influenciam diretamente na atenção<sup>11</sup>, no esforço, na busca por soluções para problemas encontrados. A motivação é o que nos move em direção ao aprendizado. De acordo com Cosenza e Guerra (2011, p.81), “A maioria dos comportamentos motivados, direcionados para um objetivo, é aprendida.” O desejo nos impulsiona a buscar conhecer. O interesse nos instiga, nos guia na busca das informações necessárias ao nosso desenvolvimento.

Por último, enfatizamos os fatores que têm a ver com a prática, a experiência com o aprendizado. Para aprender é importante que as ações apresentem uma frequência e uma regularidade de experiência significativa, de forma que o aluno fortaleça o seu aprendizado por meio da prática, levando ao estabelecimento de relações, conexões para que, por meio da experiência, a informação trabalhada gere conhecimento. De acordo com Cosenza e Guerra (2011, p. 58), “a aprendizagem definitiva só se fará com a formação de novas conexões sinápticas, o que requer tempo e esforço pessoal.” Para os autores, estudo na véspera da prova só, por exemplo, tão comum entre nossos estudantes, leva a uma memória transitória, se não houver novas experiências que permitam a ativação das sinapses de forma a consolidar o conhecimento. Isso significa que, sem frequência e prática que permitam a consolidação do conhecimento, a memória, o que acontece após a prova é um rápido esquecimento.

Como podemos verificar, muitos fatores estão envolvidos no aprendizado, e só um olhar atento do professor, em diferentes direções, pode auxiliar a identificar possíveis problemas de forma a pensar em estratégias para resolvê-los. E é na

---

<sup>11</sup> A atenção “Permite ao cérebro filtrar a enorme quantidade de informações a que estamos expostos e dirigir o foco para o estímulo que é relevante naquele momento.” (WILLIAMS; RIBEIRO, 2015).

busca da compreensão desses fatores que entra a neurociência com sua bagagem sobre cognição e prática pedagógica.

### 3. COGNIÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nossa prática em salas de aulas de cursos de pedagogia e licenciatura, nas mais diversas áreas, tem sinalizado que, embora os estudos neurocientíficos estejam bastante avançados, mostrando como o cérebro funciona, sendo este o órgão da aprendizagem (COSENZA; GUERRA, 2011), muitos educadores ainda desconhecem estudos sobre cognição, sobre como se dá a aprendizagem em termos biológicos, sobre a importância desses conhecimentos para (re)pensar a sala de aula e as estratégias pedagógicas, para compreender dificuldades apresentadas pelos alunos, para mobilizar novas formas de interação que promovam de fato o conhecer, o aprender. Para Cosenza e Guerra (2011, p. 143), “O trabalho do educador pode ser mais significativo e eficiente quando ele conhece o funcionamento cerebral.”

Aprender envolve prontidão neurológica, cognitiva, emocional e pedagógica (MAIA, 2011). Conhecer o funcionamento do cérebro humano e os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem assim como os fatores que influenciam nesse processo possibilita ao professor (re)pensar a sua sala de aula e elaborar aulas mais dinâmicas e significativas de forma a envolver o aluno no processo de ensino-aprendizagem como ator ativo, singular e fundamental desse processo. Conforme Leonor Bezerra Guerra (em entrevista a RIBEIRO, 2015), aprender é um processo biológico, que depende da interação. Para a pesquisadora, entender isso

[...] valoriza o aspecto social da linguagem: o sistema nervoso se remodela a partir da interação do indivíduo com o meio. Por exemplo, no caso de uma criança autista: o educador com conhecimentos na área de neurociência sabe que a dificuldade de interação social é devida a características do cérebro daquela criança, mas que existe a neuroplasticidade, a capacidade de o sistema nervoso se alterar em resposta a estímulos externos; ele saberá que expô-la de forma adequada às interações pode ajudar nesse processo de remodelação. (GUERRA em entrevista à RIBEIRO, 2015, p. 17).

Nessa direção, Relvas (2012, p. 19) diz que o professor poderá resolver ou ao menos amenizar várias dificuldades de aprendizagens ao focar seu olhar para a sala de aula como neuroanatomista, mantendo

a ação de promover o desenvolvimento dos diversos estímulos neurais que se expõe, de forma que se compreendam os processos e princípios das estruturas do cérebro, conhecendo e identificando cada área funcional, visando estabelecer rotas alternativas para aquisição da aprendizagem, utilizando-se de recursos sensoriais como instrumentos do pensar e fazer.

Mas como vimos na introdução deste capítulo, esta realidade ainda está longe da sala de aula. A prática pedagógica ainda carece de reflexões sobre cognição, sobre como se aprende em termos biológicos, que, necessariamente, engloba um ser humano situado em um contexto, que traz seus conhecimentos, suas experiências, suas crenças, seus desejos, expectativas, que interage, fazendo parte de um círculo social, que sente, é criativo, etc. Assim, todo aprendizado é desenvolvido por um “cérebro cognitivo, emocional, motor, afetivo e social [...] criativo, autor, inventivo, intuitivo, genial, que vivencie as incertezas, gerenciando frustrações cotidianas, sem perder a autoestima. Um cérebro autopoiético, autorregulador e reorganizado, adaptável.” (RELVAS, 2012, p. 21).

Para Relvas (2012), aprender é um ato desejante, em que conexões afetivas e emocionais devem ser ativadas e preservadas, pois liberam serotonina e dopamina, que estão relacionadas ao prazer, à satisfação e ao humor, importantes para o aprendizado. Isso nos leva a compreender o quão importante é o professor conhecer os fatores envolvidos na aprendizagem de forma que possa perceber seus alunos como “sujeitos cerebrais”, identificando suas necessidades, provocando desafios, promovendo ações que permitam o diálogo, a reflexão, a resolução de problemas, de forma prazerosa. Ao preparar seu planejamento, o professor deve levar em conta esse sujeito cerebral<sup>12</sup>, e, para isso, precisa conhecer como se dá a aprendizagem neural. (RELVAS, 2012). Ao conhecermos como o cérebro aprende, levando em conta os fatores envolvidos (ver seção anterior), compreendemos a complexidade envolvida nesse processo, compreendemos que a aprendizagem é um processo singular, de cada um, que tem a ver com sinapses neurais “que passam pelo interesse do cérebro de recompensa e o desejo do sistema límbico<sup>13</sup> e cognitivo.” (RELVAS, 2012, p. 57).

Nessa direção, tendo em vista o nosso foco, o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, pensamos ser importante que o professor conheça os aspectos sociocognitivos e metacognitivos envolvidos nestas habilidades, pois esses conhecimentos auxiliam na elaboração de estratégias de ensino, na compreensão de dificuldades.

#### **4. ASPECTOS SOCIOCOGNITIVOS E METACOGNITIVOS DA LEITURA E DA ESCRITA**

A partir do nosso foco de interesse, o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, consideramos fundamental discutir os aspectos sociocognitivos e meta-

---

<sup>12</sup> A falar em sujeito cerebral, compreendemos um sujeito em interação com seu ambiente, um sujeito social, cultural e histórico, pois não há como separar cérebro, corpo e ambiente. A ideia aqui é enfatizar o funcionamento biológico da aprendizagem, desse ser cognoscente, ou seja, dar a importância devida ao sujeito também biológico, tão renegado ainda no meio acadêmico.

<sup>13</sup> “O sistema límbico tem a função de prover o indivíduo de emoções, é denominado como casa dos sentimentos. É responsável pelo equilíbrio ou desequilíbrio emocional do ser humano, responsável pela produção das sensações ligadas aos processos emotivos.” (RELVAS, 2012, p. 74).

cognitivos envolvidos nestas habilidades. Leitura e escrita<sup>14</sup> são duas habilidades complexas, que, infelizmente, no Brasil, ainda não são aprendidas no nível esperado por uma parte significativa da população<sup>15</sup>, fato este constatado em testes nacionais e internacionais. A leitura, de acordo com Zimmer (2006, p. 49),

envolve o leitor, o texto, a interação entre leitor e texto, o conhecimento prévio – enciclopédico e linguístico – do leitor e o processamento cognitivo da informação linguística em vários níveis: ortográfico, fonológico, sintático e semântico.

Nessa direção, podemos dizer que a leitura é “uma questão de processamento, cuja eficiência vai depender da experiência linguística do indivíduo” (ZIMMER, 2006, p. 54), e da experiência extralinguística, do conhecimento prévio<sup>16</sup>. Sendo uma questão de processamento dos mais diferentes níveis da linguagem: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático, ler implica estratégias cognitivas e metacognitivas.

As estratégias cognitivas caracterizam-se como “operações para o processamento do texto que se apóiam no conhecimento de regras gramaticais (regras sintáticas e semânticas) e no conhecimento de vocabulário.” (BORBA, 2007, p. 14). Esse conhecimento é desenvolvido desde a tenra infância, na família, podendo ser ampliado nas atividades proporcionadas nas creches e na educação infantil por meio de atividades de leitura, escrita e oralidade que proporcionem à criança a experiência com textos em práticas de letramento, como, por exemplo, a contação de histórias, a escrita de pequenos textos como avisos, bilhetes, histórias, tendo o professor por escriba, a encenação de histórias.

Já as estratégias metacognitivas de leitura são o uso por parte do leitor de “vários procedimentos para atingir seu objetivo com a leitura”. (BORBA, 2007, p. 14), ou seja, compreendem atividades de leitura com objetivos definidos, em que o leitor tem consciência da tarefa a ser feita, monitorando o caminho que percorre para alcançar determinado objetivo com a leitura.

---

<sup>14</sup> Nosso interesse aqui é tratar da leitura e da escrita enquanto práticas sociais. Neste estudo, não nos referimos à alfabetização, mas ao leitor e escritor que já domina o código escrito. Interessa-nos pensar no domínio dos gêneros textuais em termos de compreensão e produção escrita.

<sup>15</sup> Em relação à leitura, conforme o *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – que é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, o Brasil, na avaliação de 2012, em uma escala que vai até o nível 6, ainda está aquém do desejado em proficiência em leitura, apresentando muitos estudantes no nível 2 (principalmente), 3 e 4. (Fonte: Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>> Acesso em: 02 jul 2016.).

<sup>16</sup> Ao se referir à leitura do código escrito, Scherer e Gabriel (2007, p. 71), pontuam: “1. a leitura é uma habilidade adquirida devido a circunstâncias (pressões) culturais; 2. a leitura é uma habilidade muito recente em termos evolutivos; 3. a leitura não está presente em todas as culturas; 4. a leitura ocupa um papel bastante distinto na vida dos indivíduos, de acordo com seu nível de escolaridade e atuação profissional.”

Sendo que a leitura implica estratégias cognitivas e metacognitivas, Zimmer, Blatskowski e Gomes (2004) subdividem a leitura em seis áreas de habilidades e conhecimento: habilidades automáticas de reconhecimento de palavras; conhecimento estrutural e de vocabulário; conhecimento acerca da estrutura formal do discurso; conhecimento prévio de mundo; habilidades de síntese e avaliação; conhecimento metacognitivo e de monitoramento de habilidades. Coste (1998) traz ainda as habilidades de relacionamento interpessoal, tendo em vista os papéis e intenções dos participantes, e as habilidades relacionadas aos fatores externos (sociais, culturais e circunstanciais). Logo, a compreensão leitora resulta da integração simultânea entre diferentes níveis de processamento da informação. Para Zimmer, Blatskowski e Gomes (2004), a compreensão em leitura é, então, basicamente uma questão de processamento, cuja eficiência vai depender da experiência linguística e extralinguística do indivíduo, sendo única, uma vez que cada sujeito possui suas próprias estratégias de integração das informações textuais à sua rede de conhecimentos que foi construída a partir da sua própria subjetividade. A própria percepção do texto será singular e estará em consonância com o dado já experienciado e engramado em sua rede de conhecimentos e emoções. Ainda para as autoras, a leitura é um momento único, singular, ou seja, nunca se faz a mesma leitura de um texto, pois cada momento de leitura é distinto, logo passível de novas conexões e sentidos.

Podemos verificar, a partir do exposto, que o processo de ler é eminentemente ativo, logo o professor deve auxiliar o aluno a tornar-se um investigador diante do texto, valorizando o conhecimento do aluno, auxiliando-o na tarefa de exame e reelaboração do dado frente ao novo através da manipulação cognitiva que caracteriza sua subjetividade (ZIMMER; BLATSKOWSKI; GOMES, 2004).

E o ensino-aprendizagem da escrita? Da mesma forma que a leitura, a escrita

também depende do processamento, da exposição a um *input* significativo que chame a atenção para a sua constituição, sua função, sua importância, de forma que o indivíduo memorize, guarde informações referentes a determinados gêneros textuais e consiga acessá-las quando preciso, fazendo as devidas relações entre o objetivo que tem ao escrever e o conhecimento prévio necessário para atingir este objetivo. (BORBA, 2013, p. 72).

A escrita, como a leitura, é social, cultural, e a prática significativa da leitura e da produção textual na escola urge nos dias atuais, pois somente uma prática que faça sentido e seja regular pode levar os alunos ao domínio dos gêneros textuais em voga na sociedade. O desenvolvimento da escrita

vai depender da experiência do indivíduo, da sua memória explícita e implícita, da sua capacidade de evocar as informações necessárias para escrever determinado texto. E isso vai depender da qualidade da experiência que teve com o gênero tex-

tual que precisa desenvolver, da sua experiência prévia, dos dados armazenados na memória [...]. (BORBA, 2013, p. 72).

Para Baltar et al. (2006, p. 384),

a apropriação de um gênero, para o desenvolvimento da competência discursiva, é um processo envolvendo, concomitantemente, a **aquisição** (conhecimento do gênero e a apropriação da sua estrutura relativamente estável), o **refinamento** (a implementação de um processo de leitura e releitura, escrita e reescrita, que permita o trabalho do sujeito sobre essa estrutura relativamente estável que é o gênero) e a **orquestração de habilidades** (a capacidade de atualização desses conhecimentos adquiridos pelos sujeito dentro de uma atividade situada de linguagem na interação social).

Para Borba (2013), a apropriação (aquisição) dos gêneros textuais em contexto escolar é facilitada pela interação entre a instrução implícita e explícita<sup>17</sup> e do conhecimento do gênero textual, pois o conhecimento a partir da instrução explícita pode desencadear a memorização de uma estrutura ainda não adquirida.

O desenvolvimento da produção textual assim como da leitura vai depender de vários aspectos, pois o conhecimento emerge da interação entre processos biológicos e ambientais. Por isso, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita vai depender da experiência efetiva dos alunos com a prática dessas habilidades, principalmente, em sala de aula, de forma que seu conhecimento prévio seja levado em conta, seu interesse seja despertado, haja *input* suficiente para perceber as estruturas dos gêneros textuais, suas funções e usos.

Alguns estudos sobre leitura e escrita com base nos achados da neurociência já trazem alguns dados para reflexão:

- Elementos contextuais são importantes para a construção da macroestrutura pragmática de textos (CASTRO, 2007);
- A leitura influencia a aprendizagem de estruturas complexas da língua (FLORIANI, 2007);
- Leitores mais frequentes apresentam maior riqueza e adequação vocabular e empregam mais elementos coesivos na produção escrita (GUARESI, 2007);
- A instrução explícita e o conhecimento da estrutura do gênero textual facilitam a identificação de aspectos que o aluno precisa melhorar na produção textual (BORBA, 2013);

---

<sup>17</sup> A instrução implícita é quando se trabalha um gênero textual, por exemplo, mas não se fornece informações referentes às regras subjacentes ao mesmo. A interação entre a instrução implícita e explícita ocorre quando se fornecem informações referentes às regras subjacentes ao gênero textual que se quer trabalhar, desenvolver. Borba (2013), mostra que a identificação de aspectos constituintes de um gênero textual não notado por alunos, pode levar à melhora no processo de produção textual.

- A formação da macroestrutura textual acontece a partir dos dados textuais que ativaram mais fortemente as conexões interneuronais, logo a sua recuperação pode se dar de forma diferente no momento em que o leitor as resgata, pois resgatará o que ainda se lembrar, ou seja, a ela será construída “ad hoc” (no momento da enunciação) (CASTRO, 2004);
- A construção da representação textual pelos alunos depende da quantidade de prática que eles têm, ou seja, aprender requer tempo e prática (SIGOT, 2004).

Esses são apenas alguns estudos, significativos, que trazem dados que contribuem para a compreensão de aspectos sociocognitivos e metacognitivos envolvidos na leitura. Acreditamos que discutir estudos como esses na pedagogia e licenciaturas é importante para a formação dos professores, pois auxiliam a compreender a relação cognição e prática pedagógica, o que, certamente, leva a um novo olhar para o processo ensino-aprendizagem.

## 5. REFLEXÕES FINAIS

Neste capítulo, abordamos a relevância do conhecimento por parte dos professores do que é cognição, de forma a compreender aspectos sociocognitivos e metacognitivos envolvidos no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, tendo por base estudos da neurociência. É importante essa discussão uma vez que o cenário nacional ainda parece distante de uma formação inicial de professores que apresente os estudos neurocientíficos, que tanto podem contribuir para a prática pedagógica em termos de conhecimento sobre como aprendemos, que fatores favorecem a memória, a formação/reforço das sinapses, a importância da alegria, da emoção, do significado para o processo de ensino-aprendizagem, etc.

A partir das reflexões apresentadas, compreendemos que é importante que o professor, ao preparar suas aulas, leve em consideração que:

- a) O conteúdo a ser trabalhado deve ser relevante/significativo e apresentado de forma a chamar a atenção do aluno;
- b) Os materiais/recursos utilizados influenciam no processo de aprendizado;
- c) O conteúdo deve ser retomado por meio de atividades variadas, permitindo a experiência necessária para o processamento da informação, a aprendizagem;
- d) Quanto mais vias sensoriais são estimuladas, mais informações chegam ao sistema nervoso central, maior possibilidade de aprendizado;
- e) Contextualizar os temas a serem trabalhados a partir da vida do aluno leva a maior motivação, pois os assuntos se tornam relevantes quando consideram sua realidade e valorizam a perspectiva dele;

- f) É preciso valorizar o esforço do aluno com estímulos positivos, incentivando-o a continuar tentando sempre, valorizando o caminho percorrido, as tentativas;
- g) As avaliações devem ser elaboradas a partir dos objetivos de aprendizagem;
- h) O trabalho a partir de projetos favorece o desenvolvimento da função executiva, que possibilita a regulação do próprio comportamento, tão importante para o ser humano;
- i) O ambiente influencia no aprendizado assim como a relação entre professor-aluno, aluno-aluno, etc.;
- j) Há um ser biológico, que pode ter limitações, sendo necessário o professor estar atento para poder, num nível possível, observar quando questões biológicas podem estar prejudicando o aprendizado, de forma a buscar o apoio necessário a cada situação;
- k) Prestar atenção no aluno enquanto sujeito histórico, cultural, social e biológico leva à compreensão de como o processo de ensino-aprendizagem está acontecendo e fornece direcionamentos para melhorá-lo quando necessário.

Em relação à leitura e à escrita, consideramos importante que o professor:

- a) Motive o aluno a partir de projetos de leitura e escrita que sejam significativos;
- b) Trabalhe a estrutura dos gêneros textuais;
- c) Leve em conta o conhecimento prévio do aluno;
- d) Promova as informações necessárias para a compreensão;
- e) Valorize as práticas de leitura e escrita que os alunos têm e as aproveite para após ampliar essas práticas;
- f) Apresente vários exemplos por meio de atividades e estímulos variados com os gêneros textuais que for trabalhar;
- g) Proporciono experiência suficiente em termos de tempo e prática com os gêneros textuais.

Ler e escrever são habilidades complexas, desenvolvidas ao longo da vida a partir dos estímulos recebidos tendo em vista aspectos biológicos, sociais, culturais, interacionais e ambientais. A escola tem um papel fundamental enquanto espaço formal, sistemático de ensino-aprendizagem dessas habilidades. E o professor, enquanto mediador desses conhecimentos, precisa se apropriar das reflexões e estudos propiciados pela neurociência e por pesquisas com base nela de forma a (re)pensar suas práticas, metodologias e estratégias na sala de aula. Conhecer como o cérebro funciona, como o aprendizado ocorre, permite uma releitura das nossas práticas pedagógicas.



Esperamos que a leitura deste capítulo desperte em você, leitor, o desejo de conhecer mais profundamente as contribuições da neurociência para o processo de ensino-aprendizagem, pois acreditamos no potencial desses conhecimentos para a educação.

## 6. REFERÊNCIAS

- BALTAR, M. et al. Circuito de gêneros: atividades significativas de linguagem para o desenvolvimento da competência discursiva. In: *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3. P. 375-387, set./dez. 2006.
- BORBA, V. C. M. Preditibilidade de conjunções e compreensão leitora: um estudo com crianças de 4ª. Série do ensino fundamental. In: BORBA, V. C. M.; RONEI, G. (Orgs.). *Leitura: processos, estratégias e relações*. Maceió: EDUFAL, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Instrução e produção textual: um estudo com contos de assombração*. Maceió: EDUFAL, 2013.
- BOUJOUN, C.; QUAIREAU, C. Atenção e aproveitamento escolar. Tradução Ana Paula Castellani. São Paulo: Loyola, 2000.
- \_\_\_\_\_; PEREIRA, M. R. A.; SANTOS, A. P. Leitura e escritura: processos cognitivos, aprendizagem e formação de professores. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador: UNEB. V.23, n. 41, p. 19-26, jan/jun. 2014.
- CASTRO, J. S. Uma abordagem conexonista da noção de macroestrutura textual. In: ROSSA, A.; ROSSA, C. (orgs.). *Rumo à psicolinguística conexonista*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- \_\_\_\_\_, J. S. de. A influência de elementos contextuais na construção da macroestrutura pragmática de textos. In: BORBA, V. C. M.; RONEI, G. (Orgs.). *Leitura: processos, estratégias e relações*. Maceió: EDUFAL, 2007.
- CONSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. *Neurociência e Educação: como o Cérebro Aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COSTE, D. Leitura e competência comunicativa. In: GALVES, C. et al (Orgs.). *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1988.
- COSTA, R. C. M. da; MAIA, H. Atenção. In: DIAS, A. P. B. H. MAIA, H. (org.) *Neurociências e desenvolvimento cognitivo*. RJ: Wak Editora, 2011, p. 47.
- CHIELE, L. K. A compreensão em leitura sob a perspectiva do conexionismo. In: ROSSA, A.; ROSSA, C. (orgs.). *Rumo à psicolinguística conexonista*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ELLIS, N. C. Emergentism, connectionism, and language learning. *Language Learning*, dec. 1998. V. 48, n.4, p. 631-664.
- FLORIANI, K. B. A influência da leitura na aprendizagem de estruturas complexas de língua materna: um estudo experimental. In: BORBA, V. C. M.; RONEI, G. (Orgs.). *Leitura: processos, estratégias e relações*. Maceió: EDUFAL, 2007.
- FRIEDRICH, G.; PREISS, G. Ciência do aprendizado. *Mente&Cérebro*. Especial como o cérebro aprende. São Paulo: Duetto Editorial, ([20-], p. 7-13).
- GROSSI, M. G. R.; LOPES A. M.; COUTO, P. A. A neurociência na formação de professores: um estudo da realidade Brasileira. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador: UNEB. v.23, n. 41, p. 27-40, jan/jun. 2014.
- LENT, R. *Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência*. São Paulo: Editora Atheneu, 2005.
- MAIA, H. Funções cognitivas e aprendizado escolar. In: MAIA, H. (Org.). *Neurociências e desenvolvimento cognitivo*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. (Neuroeducação; v. 2)
- POERSCH, J. M. O paradigma simbólico é demasiadamente rígido para explicar determinados problemas de aquisição linguística. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998a. v.33, n.2.
- \_\_\_\_\_. Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998b, v. 33, n. 4.
- \_\_\_\_\_; SMITH, M.; KESSLER, M. et al. Leitura e escritura: faces distintas, embora intimamente associadas do processo comunicativo. *Atas do I Congresso Internacional da ABRALIN*. Salvador: FINEP/UFPA, 1996.
- RELVAS, M. P. *Neurociência na prática pedagógica*. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2012.

- RIBEIRO, F. T. Pedagogia da motivação. *Neuroeducação*. São Paulo: Editora Segmento, 2015. p. 14-17. n. 3. (Neurociência, Psicologia, Pedagogia).
- SCHERER, L.; GABRIEL, R. Processamento da linguagem: contribuições da neurolinguística. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 61-81, dez, 2007.
- SIGOT, A. E. G. A influência de aprendizado no processamento de inferência na leitura em língua inglesa. . In: ROSSA, A.; ROSSA, C. (orgs.). *Rumo à psicolinguística conexionista*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- WHILLIAMS, C.; RIBEIRO, F. T. Alicerces da aprendizagem. *Neuroeducação*. São Paulo: Editora Segmento, 2015. p. 36-43. n. 3. (Neurociência, Psicologia, Pedagogia).
- ZIMMER, M. C. O processamento da leitura em língua materna e em língua estrangeira: uma abordagem conexionista. In: *Signo*. Santa Catarina: EDUNISC, 2006. v.31, n. especial.
- \_\_\_\_\_; BALTSKOWSKI, M. J.; GOMES, N. T. Desvendando os sentidos do texto: cognição e estratégias de leitura. *Nonada*, 2004. v. 7 p. 97-127.

# AS AUTORAS E OS AUTORES

## ADEILSON PINHEIRO SEDRINS

Professor Associado da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas. É Vice-líder do Grupo de Pesquisa GETEGRA (Grupo de Estudos em Teoria da Gramática) e atua em pesquisas nas áreas de sintaxe e morfologia do português, variação linguística e ensino de gramática. Endereço eletrônico: [sedrins@gmail.com](mailto:sedrins@gmail.com).

## ALDIR SANTOS DE PAULA

Doutor em Linguística pela UNICAMP, professor da Faculdade de Letras – UFAL. Coordenador do Núcleo de Estudos Indigenistas – PPGLL – FALE/UFAL. Líder do Grupo de Pesquisa: Línguas Brasileiras: análise, aquisição e ensino. Endereço eletrônico: [tapu@uol.com.br](mailto:tapu@uol.com.br).

## ANDRÉ PEDRO DA SILVA

Possui mestrado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (2006) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2010). Atualmente é professor colaborador da Universidade de Pernambuco, professor adjunto da Universidade Federal Rural de Pernambuco e professor executor (UAB) da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: fonologia, fala e escrita, variação linguística, linguística e ensino. Endereço eletrônico: [pedroufpb@gmail.com](mailto:pedroufpb@gmail.com).

## ANGELICA ARAUJO DE MELO MAIA

Educadora — Possui graduação em Habilitação II — Língua Inglesa e Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (1992) e mestrado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (1995). Concluiu em 2009 um segundo mestrado na Universidade da Columbia Britânica (Canadá) na área de Estudos Educacionais. Concluiu o Doutorado em Educação na Universidade Federal da Paraíba — Programa de Pós-graduação em Educação na linha de Políticas Educacionais em fevereiro de 2014. Atua como professora de Estágio Supervisionado no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal da Paraíba desde abril de 2012, na área específica de formação docente para a educação básica, e exerce a função de Coordenadora da Área de Estágio Supervisionado do curso de Letras (Inglês, Francês e Espanhol) desde outubro de 2013. Foi coordenadora do subprojeto PIBID Letras- Inglês da UFPB de março de 2014 a abril de 2017. É vice-diretora voluntária da Casa Pequeno Davi, instituição socioeducacional de apoio a crianças e adolescentes na cidade de João Pessoa, PB, Brasil. É vice-coordenadora dos Cursos de Letras Presenciais da UFPB desde abril de 2017. Endereço eletrônico: [angelica.maia@gmail.com](mailto:angelica.maia@gmail.com).

## CLEBER ATAÍDE

Mestre e Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB). É professor adjunto da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e colaborador do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade de Pernambuco (ProfLetras/UPE). Atualmente, é Presidente do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE) (biênio 2016-2018). Como pesquisador, coordena grupo de pesquisa Estudos da Língua em Uso (ELU) e o Laboratório de Edição e Documentação Linguística de Pernambuco (LEDOC), projeto financiado com recursos da FACEPE/ CNPq. Participa do

grupos de Estudos da Linguística Funcional (GELF/UFPB) e de Tradições Discursivas do Ceará (TRADICE/UFC). É membro também da equipe de pesquisadores do projeto Para a História do Português Brasileiro (PHPB). Dedicar-se, atualmente no âmbito da interface da Linguística Funcional e Histórica, aos estudos sobre descrição do Português, tradição discursiva, variação e mudança linguística. Endereço eletrônico: [cleberataide@gmail.com](mailto:cleberataide@gmail.com).

#### **DANIELLE BARBOSA LINS DE ALMEIDA**

Danielle Barbosa Lins de Almeida possui Graduação em Letras/Licenciatura em Língua Inglesa pela Universidade Federal da Paraíba (1999), com período de intercâmbio na Leeds University, Inglaterra (1996-1997); Mestrado em Língua e Literatura Inglesa pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001); Doutorado em Língua e Literatura Inglesa pela Universidade Federal de Santa Catarina (2006), com período de cotutela na University of New South Wales (UNSW), em Sydney, Austrália (2005); Pós-Doutorado pela Universidad de Buenos Aires (UBA), no contexto do Programa Centros Associados para o Fortalecimento da Pós-Graduação Brasil-Argentina (CAFP-BA) da CAPES. Atuou como Professora Visitante na Universidad de Buenos Aires em 2013. Entre 2013 e 2015, coordenou o projeto Brinquedos em Foco: Um Estudo Semiótico de Anúncios da Mídia Infantil ([toysonfocus.weebly.com/](http://toysonfocus.weebly.com/)), sobre o discurso de brinquedos contemporâneos, através do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na categoria Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ2). Mais recentemente, deu início à segunda fase da investigação, através do projeto Multimodalidade e Infância: Representações Multimodais do Universo Infantil, vinculado ao Grupo de Pesquisa em Semiótica Visual e Multimodalidade (GPSM, disponível em [gsmultimodalidade.weebly.com](http://gsmultimodalidade.weebly.com)), o qual vem coordenando na UFPB desde 2008. Seus interesses acadêmicos atuais estão centrados na inter-relação entre multimodalidade e infância através do discurso de brinquedos contemporâneos e da conexão entre as novas tecnologias midiáticas e a cultura do brincar, tanto do ponto de vista linguístico quanto sociocultural. Suas publicações incluem os livros *Novas Perspectivas sobre Análise Visual: Do Texto ao Contexto* (2017), *Perspectivas sobre Análise Visual: do Fotojornalismo ao Blog* (2008), além de artigos científicos em periódicos nacionais e internacionais como *Ilha do Desterro* (2018, no prelo; 2015), *Linguagem em Discurso* (2017); *Visual Communication* (2009) e capítulos de livros como *Comunicação Visual* (De Gruyter Mouton, 2014), editado por David Machin. Desde 2005, vem atuando como Professora do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DLEM) e na Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba. Em 2018 se vinculou ao Grupo de Pesquisa Sistêmica, Ambientes e Linguagens, o SAL Brasil. Endereço eletrônico: [danielle.almeida@gmail.com](mailto:danielle.almeida@gmail.com).

#### **ELISÂNGELA GONÇALVES**

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2012). Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (2004). Atualmente faz parte do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin/UESB) e é professora adjunta do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. É coordenadora do Colegiado dos Cursos de Letras. Participou como coeditora do periódico *Estudos da Língua(gem)*. É membro do Grupo de Pesquisa das Estruturas Gramaticais e de Aquisição da Linguagem (Uesb/CNPq) e do Grupo de Pesquisa em Estudos da Língua(gem) (GPEL/Uesb/CNPq). Tem experiência na área disciplinar de Linguística, com ênfase em Gramática, Linguística Histórica e Linguística de Corpus, atuando principalmente nos seguintes temas: língua, português brasileiro, português medieval, oralidade e escrita. Também tem se dedicado à pesquisa em Humanidades Digitais, fazendo parte da Associação das Humanidades Digitais — AHDig (<http://ahdig.org>), trabalhando na construção de um corpus oral digital anotado da Região Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: [elisangela.silva@uesb.edu.br](mailto:elisangela.silva@uesb.edu.br).

#### **EMANUEL CORDEIRO DA SILVA**

Mestre (2010) e Doutor (2015) em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. É professor Adjunto 1 da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, onde leciona Linguística e Língua Portuguesa. É membro da Diretoria do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste – Gelne (biênio 2015-2016 e biênio 2017-2018). Integra o Conselho Editorial da Revista DLVCV – Língua, Linguística & Literatura, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, e o Conselho Editorial da Revista *Ao Pé da Letra*, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, como pesquisador, integra o grupo de pesquisa *Estudos da Língua em Uso – ELU* e dedica-se ao estudo da língua portuguesa sob a perspectiva da Linguística Funcional Norte-americana. Atualmente, participa do projeto de pesquisa “Ledoc-PE” (Laboratório de Edição e Documentação Linguística de Pernambuco), financiado com recursos da Fapece

(Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco), e coordena o projeto de pesquisa “Análise, descrição e documentação do português falado de Tejuçupapo-PE”. Endereço eletrônico: [emanuel\\_cord@yahoo.com.br](mailto:emanuel_cord@yahoo.com.br).

#### **EVANGELINA MARIA BRITO DE FARIA**

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1982), mestrado em Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (1993) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2002). É professora Titular da Universidade Federal da Paraíba, membro da Pós-Graduação de Linguística (PROLING) da UFPB, atuando na área de Aquisição da Linguagem. Interessa-se pelos processos de aquisição e desenvolvimento da fala e da escrita. É líder do Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e em Matemática, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq. Faz parte do banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). Atualmente, coordena a formação do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa na UFPB e o Pacto pela Aprendizagem na Paraíba- SOMA. Endereço eletrônico: [evangelinab.faria@gmail.com](mailto:evangelinab.faria@gmail.com).

#### **GLÍCIA AZEVEDO TINOCO**

Doutora em Linguística Aplicada (UNICAMP), professora adjunta da Escola de Ciências e Tecnologia (ECT/UFRN), do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN), mais especificamente na área de Linguística Aplicada, e do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), além de professora colaboradora do Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Inovação (MPInova/ECT) da UFRN. Seus interesses de pesquisa vinculam-se, principalmente, aos seguintes temas: letramentos, gêneros discursivos e ensino; formação de professores, ensino-aprendizagem de língua materna, formação linguística na área de Ciências e Tecnologia. Endereço eletrônico: [gliciatinoco@ect.ufrn.br](mailto:gliciatinoco@ect.ufrn.br).

#### **JACIARA LIMEIRA DE AQUINO**

Graduada em Letras, com habilitação em língua portuguesa e suas respectivas literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UERN) e também pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UERN). Atualmente, é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e professora da educação básica do Estado do RN. Seus interesses de pesquisa se voltam para os estudos de letramento, o ensino de escrita como prática social e a argumentação como técnica de convencimento. Endereço eletrônico: [jaciarylmeira@gmail.com](mailto:jaciarylmeira@gmail.com).

#### **JONATHAN FERREIRA**

Possui Graduação em Letras – língua inglesa pela Universidade Federal da Paraíba (2018). Atualmente, é Mestrando em Literacy Education pela University of British Columbia (2020) e integrante do Grupo de Pesquisa em Semiótica Visual e Multimodalidade (GPSM, disponível em [gpsmultimodalidade.weebly.com](http://gpsmultimodalidade.weebly.com)). Seus interesses acadêmicos estão centrados nas contribuições da Multimodalidade, do Letramento Crítico e da Pedagogia dos Multiletramentos para o ensino de língua inglesa. Especificamente, busca compreender como a aplicação destas teorias em sala de aula pode facilitar a construção de sentidos da língua estrangeira e inclusão sociocultural de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade, com pouca ou nenhuma vivência de letramentos. Endereço eletrônico: [jonathanfeitosa@hotmail.com](mailto:jonathanfeitosa@hotmail.com).

#### **LEONOR SCLIAR-EONOR SCLIAR-CABRAL**

Doutor em Linguística pela USP, Professor Emeritus, titular aposentada pela UFSC e pós-doutorada pela Universidade de Montréal. Eleita em julho de 1991 na Univ. de Toronto, Presidente da International Society of Applied Psycholinguistics, reeleita na Universidade de Bolonha, é atualmente Sócia Honorária. Foi presidente da União Brasileira de Escritores em Santa Catarina (1995-1997) e presidiu a ABRALIN, no biênio 1997-1999. Pertence ao Conselho Editorial de: International Journal of Psycholinguistics, Cader-nos de Estudos Linguísticos, Letras de Hoje (fundadora), Revista da ABRALIN entre outros. Coordenou os projetos Ler & Ser: Combatendo o Analfabetismo Funcional. Cátedra UNESCO MECEAL na UFSC e criou e coordena o Sistema Scliar de Alfabetização (SSA). Endereço eletrônico: [leonorsc20@gmail.com](mailto:leonorsc20@gmail.com).

#### **MARCIA PARAQUETT FERNANDES**

Possui Graduação em Letras pela Universidade Federal Fluminense (1970); Mestrado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (1977); Doutorado em Letras (Língua Espanhola, Literatura Espanhola e Hispano-Americana) pela Universidade de São Paulo (1997) e Pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade de Campinas (2002), pela Universidade de Santiago do Chile (2015) e pela Universi-

dade de Murcia/Espanha (2015). É professora associado aposentada da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal da Bahia. É autora de três livros; organizou uma revista e três livros, além de ter diversos artigos publicados em coletâneas e revistas nacionais e internacionais. Desenvolve pesquisa e orienta teses/dissertações sobre ensino/aprendizagem de línguas, formação de professores, interculturalidade e políticas de ensino de línguas, em particular referentes ao Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) no Brasil. É líder do Grupo de Pesquisa PROELE: formação de professores de espanhol em contexto latino-americano e bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (PQ-2), com vigência para o período de 01/03/2015 a 28/02/2018. Endereço eletrônico: [marciaparaquett@gmail.com](mailto:marciaparaquett@gmail.com).

#### **MARIANA FAGUNDES DE OLIVEIRA LACERDA**

Possui Graduação em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia (2002), Mestrado (2005) e Doutorado (2009) em Linguística pela mesma instituição, com estágio de doutoramento no Centro Linguístico da Universidade de Lisboa, financiado pela CAPES. Na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), onde é Professora Titular da subárea de Linguística Histórica e Membro Permanente do Mestrado em Estudos Linguísticos, coordena o Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa (NELP), atuando no projeto CE-DOHS – Corpus Eletrônico de Documentos Históricos do Sertão (FAPESB), disponível em [www.uefs.br/cedohs](http://www.uefs.br/cedohs). Integra, ainda, a equipe de pesquisadores do Projeto Nacional para a História do Português Brasileiro (PHPB)/Corpora Bahia, disponível em <https://sites.google.com/site/corporaphbba/?pli=1>, e do Programa para a História da Língua Portuguesa (PROHPOR-UFBA)/BIT, disponível em <http://www.prohpor.org/bit-prohpor>. Endereço eletrônico: [marianafag@gmail.com](mailto:marianafag@gmail.com).

#### **PAULO CÉSAR SOUZA GARCIA**

Licenciado em Letras Vernáculas pela Universidade Católica do Salvador (1989). Doutor em Literatura (Área de concentração: Teoria literária) pela Universidade Federal de Santa Catarina — UFSC (2008) e Mestre em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Pernambuco — UFPE (1999). Realizou estágio Pós-doutoral no Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atua na licenciatura em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural — Pós-Crítica do Departamento de Educação da UNEB/ DEDC II. É pesquisador do GT da ANPOLL Homocultura e Linguagens, do grupo de pesquisa Inlace (UNEB) e Cultura e Sexualidade (Cus/UFBA), e pesquisador colaborador do grupo Intersexualidades no Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa da Universidade do Porto/Portugal. Publicou o livro Representações do homoerotismo na literatura e organizador do livro Homocultura e Linguagens. Lida com as seguintes linhas de pesquisa: Estudos de Gênero e identidades sexuais na literatura; Teoria e Crítica literárias; Literatura, produção cultural e modos de vida. Endereço eletrônico: [p.garcia@terra.com.br](mailto:p.garcia@terra.com.br).

#### **SHERRY MORGANA JUSTINO DE ALMEIDA**

Professora adjunta do curso de Letras do Departamento de Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal Rural de Pernambuco; Doutora em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Pernambuco (2013), Mestre em Teoria da Literatura (2006) e graduação em Bacharelado em Crítica Literária (2003) também pela UFPE, tendo sido bolsista CNPq tanto na graduação quanto no mestrado. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira e Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Literatura e Estudos culturais, Literatura Comparada, Literatura e identidade nacional; Literatura e imaginário. Endereço eletrônico: [sherry\\_almeida@yahoo.com.br](mailto:sherry_almeida@yahoo.com.br).

#### **SILVANA SILVA DE FARIAS ARAUJO**

Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia – UFBA (2014), Mestre em Letras e Linguística também pela UFBA (2005), especialista em Língua Portuguesa: Gramática pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS (2000) e Graduada em Letras Vernáculas pela UEFS (1999). Professora Titular de Língua Portuguesa do Departamento de Letras e Artes da UEFS e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGEL/UEFS). Tem experiência na área de Linguística Histórica, com ênfase em Sociolinguística, atuando principalmente nos seguintes temas: formação do Português do Brasil, contatos linguísticos, fenômenos morfossintáticos e variedades africanas do Português. Foi presidente da Associação Brasileira de Estudos Crioulos e Similares (ABECS) no Biênio 2014-2016. Atualmente, é coordenadora do PPGEL/UEFS) e é membro do Conselho Suplente do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE). Endereço eletrônico: [silvana.uefs.2014@gmail.com](mailto:silvana.uefs.2014@gmail.com).

### **THAÍS LUDMILA DA SILVA RANIERI**

Doutora em Letras com ênfase em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2015) com orientação da professora Elizabeth Marcuschi. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (2007) e mestra em Linguística (2010) pela mesma Universidade sob orientação da professora Elizabeth Marcuschi. Na graduação, foi bolsista de Iniciação Científica do Nelfe (Núcleo de Estudos Linguísticos da Fala e da Escrita) sob orientação do Professor Luís Antônio Marcuschi e co-orientação da Professora Judith Chambliss Hoffnagel. Atua principalmente com trabalhos voltados para a Linguística Textual de base sociocognitiva, com foco na temática da referenciação e Ensino de Língua Portuguesa. Tem interesse também por trabalhos que atuam numa relação multimodal da língua em associação com semioses diversas, em especial o gestual. Profissionalmente atua na Universidade Federal Rural de Pernambuco na Unidade de Serra Talhada como Professora Adjunto 2 na área de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Língua Portuguesa. Também é coordenadora institucional do PIBID/UFRPE. Compõem a direção do GELNE (Grupo de Estudos Linguísticos do Norte e Nordeste) no biênio 2016-2018. Endereço eletrônico: [thaisranieri@yahoo.com.br](mailto:thaisranieri@yahoo.com.br).

### **VALQUÍRIA CLAUDETE MACHADO BORDA**

Possui graduação em Letras Português/Inglês (1996), especialização em Estudos Avançados em Língua Inglesa (2002), mestrada em Letras (2005) pela PUCRS e doutora em Letras e Linguística (2009) pela UFAL. É líder do Grupo de Estudos em Educação e Linguagem – GEEL/CNPq e, atualmente, professora da Universidade do Estado da Bahia - UNEB no Departamento de Educação - Campus I e no Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens do DCH - Campus I. Tem experiência na área de Letras e Pedagogia, com ênfase em Linguística Aplicada à Educação. Áreas de interesse: psicolinguística, leitura, escritura, alfabetização, processos cognitivos, aquisição da linguagem, EJA, formação de professores. Endereço eletrônico: [valmborba@hotmail.com](mailto:valmborba@hotmail.com).

### **WANILDA MARIA ALVES CAVALCANTI**

Graduação em Letras Neolatinas pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE) (1979) ; Formação e Licenciatura Em Psicologia pela Faculdade Frassinetti do Recife (1983), graduação em Pedagogia — Hab. Supervisão Escolar pela Faculdade Frassinetti do Recife (1981).Especialista em Fonoaudiologia (Unicap), Especialista em Educação Especial (UFPE). Doutorado em Salud y Familia — Universidad de Deusto/Espanha (2003). Pós Doutorado (2016/2017) Universidade Federal da Paraíba. Professor assistente III da Universidade Católica de Pernambuco, Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão, surdez, cegueira, Libras, aquisição da linguagem e comunicação. Endereço eletrônico: [wanildamaria@yahoo.com](mailto:wanildamaria@yahoo.com).

### **ZENAIDE DE OLIVEIRA NOVAIS CARNEIRO**

Possui Graduação em Letras com Inglês pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1988), Mestrado em Letras e Linguística (1996) pela Universidade Federal da Bahia, Doutorado em Linguística (2005) e Pós-Doutorado em Linguística de Corpus (2010) pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é Professora Plena da Universidade Estadual de Feira de Santana, onde coordena o projeto CE-DOHS – Corpus Eletrônico de Documentos Históricos do Sertão (FAPESB), disponível em [www.uefs.br/cedo-hs](http://www.uefs.br/cedo-hs), e atua como Membro Permanente no Mestrado em Estudos Linguísticos. É Membro Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, atuando como coordenadora do Banco Informatizado de Textos do Programa para a História da Língua Portuguesa (BIT-PROHPOR/UFBA), disponível em <http://www.prohpor.org/bit-prohpor>. É colaboradora também no Mestrado Profissional em Letras na UEFS. Integra também a equipe de pesquisadores do Projeto Nacional para a História do Português Brasileiro (PHPB)/Corpora Bahia, disponível em <https://sites.google.com/site/corporaphbba/?pli=1>. Endereço eletrônico: [zenaide.novais@gmail.com](mailto:zenaide.novais@gmail.com).

Este e-book foi desenvolvido pela





Neste livro, reunimos um segundo volume de capítulos de autoria de professores-pesquisadores associados e convidados que participaram da XXVI Jornada e das três Jornadas Itinerantes do GELNE e que, juntamente com a diretoria do biênio 2016-2018 – composta por Cleber Ataíde (presidente), Valéria Severina Gomes (vice-presidente), André Pedro da Silva (secretário), Emanuel Cordeiro da Silva (secretário suplente), Sherry Morgana Justino de Almeida (Tesoureira), Thais Ludmila da Silva Ranieri (tesoureira suplente) –, vêm celebrar a história de 40 anos de sucesso do GELNE. Desejamos que esses trabalhos consigam estimular demais pesquisadores das áreas de Linguística e Literatura à construção de muitos futuros anos de história dessa associação que já se consolidou como uma das mais importantes comunidades científicas do país.

Apoio:

