

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 48

Ano 18

Volume 03

Letras

**Aroldo Magno de Oliveira
(Ed./Org.)**

2022

2022

2022

2022

Niterói – RJ

Revista Querubim 2022 – Ano 18 nº48 – vol. 3 – Letras – 90p. (outubro – 2022)
Rio de Janeiro: Querubim, 2022 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos.
I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor
Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Bruno Gomes Pereira
Elanir França Carvalho
Enéias Farias Tavares
Francilane Eulália de Souza
Guilherme Wyllie
Hugo de Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luciana Marino Nascimento
Luiza Helena Oliveira da Silva
Mayara Ferreira de Farias
Pedro Alberice da Rocha
Regina Célia Padovan
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Amony da Flora Bonifacio Saulosse – Regência verbal em verbos da 3.ª conjugação: Ir, Sair e Vir	04
02	Ana Carolina Carvalho Monaco da Silva – O ensino de literatura: problemáticas na sala de aula da educação básica	13
03	Danilo Brasil Carvalho Oliveira Marques e Maria Aracy Bonfim. – Da ordem ao caos: uma análise dos elementos narratológicos em <i>Avalonara</i> , de Osman Lins	18
04	Erivania do Nascimento Coutinho Majeski et al – Adequação de conteúdos didáticos para Libras como mediação no processo de aprendizagem do aluno surdo	25
05	Giovana Reis Lunardi – As vozes e as metáforas do vírus: análise sob a perspectiva da Teoria dos Blocos Semânticos	32
06	Giovana Reis Lunardi – As metáforas no discurso jornalístico e literário: como se constrói um enunciado metafórico?	44
07	Hélder Sousa Santos e Fabiane Silveira Araújo – N(a) significação das bordadeiras da cidade de Paracatu-MG: do falar ao dizer	53
08	Janáina Buchweitz e Silva – Breve análise do discurso de resistência em cenário de crise democrática	63
09	Kelyn Caroline Bueno – Narrativas orais de histórias, mediação de leitura e dramatização: perfazendo caminhos conceituais	71
10	Maike dos Santos Silva – Algumas reflexões sobre o ensino-aprendizagem do Inglês para além da concepção de <i>commodity</i>	77
11	Marcia Oliveira de Andrade et al – Uma análise de aspectos fonéticos e fonológicos no processo de aquisição da linguagem de crianças de 0 a 5 anos	84

REGÊNCIA VERBAL EM VERBOS DA 3.^a CONJUGAÇÃO: IR, SAIR E VIR

Amony da Flora Bonifacio Saulosse¹

Resumo

O artigo analisa a regência verbal em verbos da 3.^a conjugação nos alunos da 11.^a classe de uma Escola Pública em Nacala-Porto. A língua descrita é do Português Europeu e a pesquisa é embasada na Teoria de Regência e Ligação desenvolvida por Chomsky (1981). O método de abordagem é indutivo e o procedimento é de pesquisa bibliográfica, com a observação e a entrevista como técnicas de colecta de dados. Os resultados revelam que os alunos produzem frases em Português usando a gramática da interlíngua, porque o mesmo tipo de inadequação de preposição é cometido por vários informantes.

Palavras-chave: Regência verbal; Verbos da 3.^a conjugação; Preposição.

Abstract

The article analyses the verbal regency in third conjugation verbs in eleventh class students at a Public School in Nacala-Porto. The language described is European Portuguese and the research is based on the Regency and Liaison Theory developed by Chomsky (1981). The approach method is inductive, and the procedure is bibliographic research, with observation and interview as data collection techniques. The results reveal that students produce sentences in Portuguese using the grammar of the inter-language, because the same type of preposition inadequacy is committed by several informants.

Keywords: Verbal regency; Verbs of the third conjugation; Preposition.

Introdução

A Língua Portuguesa que se fala em Moçambique resulta da coexistência dela com as diferentes línguas Bantu de Moçambique. Os falares distinguem-se de região para região. Assim, é possível, como alguns estudos (GONÇALVES, 1996; GONÇALVES, 2002; GONÇALVES; MORENO; TUZINE, 2002; DIAS, 2002; LUÍS, 2004; DIAS, 2009; GONÇALVES, 2010) já se movimentam nesse sentido, apresentar corpus do Português falado no Sul, Centro e Norte do país, cada um com substrato das línguas Bantu falada nessas zonas, aqui se reforça o princípio da unidade na diversidade para a construção de um corpus do Português Moçambicano. É também verdade, de difícil contestação, que o Português Europeu, próximo do falado em Coimbra, não é o Português que resultou da colonização portuguesa, tendo em conta que os estratos sociais colonizadores eram os mais variados diatópica e diastraticamente, com padrões de língua por definir.

¹ Projeto de Cooperação entre Instituições para Qualificação de Profissionais de Nível Superior (PCI) - Universidade Federal de Goiás e Universidade de Rovuma, Nampula, Moçambique – Instituto Superior de Transporte, Turismo e Comunicação – ISTTC, Unidade Orgânica da Universidade Rovuma – UniRovuma, em Nacala-Porto. Instrutor para as disciplinas de Metodologia de Ensino Bilingue e Estrutura das Línguas Bantu, no Instituto de Formação de Professores do Futuro da ADPP, em Nacala-Porto. Professor de Língua Portuguesa no Ensino Secundário Geral, II Ciclo, 11.^a e 12.^a classes, em Nacala-Porto. Docente de Didáctica da Língua Portuguesa; Técnica de Expressão em Língua Portuguesa e Metodologia de Estudo e Investigação Científica no Instituto Superior de Transporte, Turismo e Comunicação – ISTTC, Unidade Orgânica da Universidade Rovuma – UniRovuma, em Nacala-Porto.

É no contexto acima descrito que o artigo analisa a organização das frases simples, particularmente, sobre a regência verbal em verbos da 3.^a conjugação: **ir**, **sair** e **vir** nos alunos da 11.^a classe de uma Escola Pública em Nacala-Porto. A língua descrita é do Português Europeu respeitando o facto de o Português de Moçambique, ser, ainda, um projecto em formação.

O estudo fundamenta-se nos Princípios e Parâmetros da Gramática Gerativa, em rigor, na Teoria de Regência e Ligação desenvolvida por Chomsky (1981).

No quotidiano dos falantes da Língua Portuguesa em Moçambique, seja ela primeira língua ou segunda língua dos falantes, por mais que se esforcem para se equipararem à norma do Português Europeu, percebe-se que há um distanciamento, não apenas do ponto de vista geográfico, mas também de aspectos estritamente ligados as línguas Bantu. Este substrato das línguas Bantu no Português Moçambicano condiciona a observância das normas do Português Europeu, seja na sociedade, em geral, ou na escola, em particular. Os estudos (LUÍS, 2004; DIAS, 2009; GONÇALVES, 2010) sobre as características do Português Moçambicano mostram que há vários elementos do substrato Bantu no Português Moçambicano, o que revela que nem tudo que a Norma do Português Europeu considera agramatical no Português Moçambicano é, necessariamente, agramatical. Neste sentido, este estudo pretende ser mais um contributo para a compreensão das razões do uso inadequado, na Língua Portuguesa, língua-alvo, de preposições regidas pelos verbos de movimento da 3.^a conjugação, pelos alunos da 11.^a classe da Escola Pública em Nacala-Porto.

A análise foi feita a partir da observação da produção de frases com os verbos **ir**, **sair** e **vir** pelos alunos desta escola, de formas a aferir o que está subjacente ao problema de inadequação de preposições em verbos da 3.^a conjugação **ir**, **sair** e **vir** em frases produzidas pelos alunos, sob a orientação da seguinte pergunta: tendo em conta as preposições regidas pelos verbos da 3.^a conjugação **ir**, **sair** e **vir** em Português, como é que os alunos da 11.^a classe produzem frases escritas?

A estrutura do artigo apresenta, para além desta introdução, a metodologia de investigação; a revisão da literatura; o enquadramento teórico e as definições dos termos-chave; o perfil linguístico dos alunos da 11.^a classe em Nacala-Porto; a apresentação, análise e interpretação dos dados; a conclusão; os apêndices; os anexos e a respectiva lista da bibliografia usada e referenciada no trabalho.

Metodologia de Investigação

O paradigma de investigação foi fenomenológico, procura compreender o fenómeno subjacente a inadequação de preposições em verbos da 3.^a conjugação **ir**, **sair** e **vir** pelo(s) aluno(s) da 11.^a classe de uma Escola Secundária Pública em Nacala-Porto. O método de abordagem foi indutivo, a generalização foi um produto posterior do trabalho de colecta de dados particulares, constatada a partir da observação de casos concretos. O método de procedimento foi de pesquisa bibliográfica com bases no «material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos. A observação sistemática directa foi usada como técnica de pesquisa, em 180min., distribuídos para 2 turmas (A₁ e B), com 90min., respectivamente, no período da manhã, das 7h30min. as 12h05min., do dia 16 de Julho de 2018, permitiu o acesso ao objecto de estudo, realizada em condição controlada, em contexto de sala de aulas. A entrevista não-estruturada, dirigida ao professor de Português da Escola Pública em Nacala-Porto, permitiu colectar informações adicionais relacionadas ao objecto de estudo, a partir de um discurso livre do professor. Foram usados como instrumentos de pesquisa: uma ficha de observação de aulas. Veja-se a seguir ficha de observação de aulas:

Ficha de observação de aulas

Professor: _____ Data: __/__/__

Número de alunos: ____ / Período lectivo: ____ / Duração da aula: ____ / Turma: ____

Produção de frases com o verbo ir:

Produção de frases com o verbo sair:

2, 3, 4,



Foto 1

Foto 2

Foto 3

Foto 4

Foto 5



Foto 6

Foto 7

Foto 8

Foto 9

Foto 10

O universo da pesquisa é composto de 228 indivíduos: 113 da turma A₁ e 115 da turma B, da 11.ª classe, do curso diurno, na Escola Secundária Pública em Nacala-Porto. A amostra é não probabilística propositada de julgamento de 20 alunos, foi com base no julgamento das frases apresentadas por eles, no quadro preto, que foi possível constituir o corpus que segue na Tabela 1:

Tabela 1: Corpus – frases escritas pelos alunos no quadro preto

Verbos	Corpus
Ir	Frases escritas pelos alunos no quadro preto
1.	Quero ir ão jardim esta tarde.
2.	Eu irei na casa dos meus país amanhã.
3.	Eu irei na festa.
4.	Eu vou pra à casa do meu colega.
5.	Ele vai para ão mercado.
6.	Amanhã vou ir a Nampula.

7.	Hoje vou ir ao mercado.
Sair	Frases escritas pelos alunos no quadro preto
8.	Eles sairão tarde no cinema.
9.	Ele sempre saiu do serviço tarde.
10.	O Maulide sai todos os dias muito cedo á Madrassa.
Vir	Frases escritas pelos alunos no quadro preto
11.	Ela virá amanhã na escola.
12.	Eu virei amanhã na sua casa.
13.	Amanhã vir na minha casa, vamos fazer trabalho.
14.	Nós estamos a vir na escola.
15.	Nos vamos vir da escola.

Revisão da Literatura

Estudos realizados sobre Português de Moçambique mostram que um dos fenómenos resultantes da aprendizagem de um língua é a dificuldade do uso das preposições e que devem ser vistos como fazendo parte do desenvolvimento da interlíngua dos aprendentes (LUÍS, 2006), porque seriam considerados *erros transitórios*, em virtude de poderem ser eliminados com o uso frequente da língua e adequação da interlíngua a uma norma-alvo circundante (HOCHBERG, 1986, apud LUÍS, 2006).

Luís (2006) apresenta como um dos fenómenos inovadores da língua, o uso dos verbos de movimento **ir**, **passar**, **chegar** e **vir** com a preposição **em**; a passivização do verbo **passar** regido da preposição **com**, como aspectos que podem indicar a emergência da norma do Português Moçambicano, consentânea com o contexto linguístico.

Gonçalves (1996) sobre a estrutura argumental dos verbos do Português Moçambique apresenta um corpus com três frases, em que os verbos ocorrem com complementos nominais, que do ponto de vista do Português Europeu, os verbos (**bater**) ou seleccionam um SP, regido pela Prep. **em** ou (**entregar**) regido pela Prep. **a** ou são intransitivos (**nascer**).

A transitivização de verbos agentivos, de acordo com Gonçalves (2004), apud Gonçalves (2010), parece resultar da interferência das línguas Bantu, onde os verbos desta classe semântica seleccionam tipicamente um CD, e não complementos preposicionados como acontece frequentemente em Português Europeu.

Gonçalves (1990), apud Gonçalves (2002) afirma que no Português de Moçambique há tendência para atribuir as mesmas propriedades aos CD e CI, nos casos em que o primeiro tem o traço [+ Humano], verificando-se que ambos podem aparecer regidos pela Prep. **a**.

De acordo com Gomes e Cavacas (2005) há uma natural interferência das línguas Bantu segundo a origem dos falantes do Português em África que resulta em «alterações nas regências preposicionais, ou sua omissão, por força de hábitos linguísticos anteriores» (ibid., p. 104); «a conversão de verbos não transitivos em transitivos»; «uma precisão lógica da regência preposicional».

Enquadramento Teórico

O estudo fundamenta-se nos Princípios e Parâmetros da Gramática Gerativa, em rigor, na Teoria de Regência e Ligação desenvolvida por Chomsky (1981), com foco na Regência, «construção inerente ao emprego de um morfema. Numa língua com declinações, as desinências casuais do nome são regidas pelo emprego de um verbo ou de uma proposição e servem sobretudo para indicar a

função de um elemento numa construção» (GALLISSON; COSTE, 1983, p. 616). Na Língua Portuguesa a relação entre um verbo e o seu complemento é marcada, quer por uma Prep. regida pelo verbo, quer pela ausência de Prep., regência zero no caso de construções directas (idem).

O verbo é uma palavra de forma variável que exprime o que se passa/processo, isto é, um acontecimento representado no tempo, a acção que o sujeito faz/ sofre ou então a existência do sujeito ou seu estado cativo e o sujeito (CUNHA; CINTRA, 1999; DUBOIS, et al., 2006) ou «são as palavras que têm a função obrigatória de predicado e um regime próprio» (BARRENECHEA 1963, p. 306, apud CUNHA; CINTRA, Op. Cit., p. 377).

Na linguística estrutural, o verbo é um constituinte do SV, o núcleo, definido pelo seu contorno, em português, por exemplo, é precedido de um SN e, seguido, eventualmente, do Sintagma Nominal Objecto, também se define por suas marcas de tempo, de pessoa e de número (DUBOIS, et al., 2006).

Os verbos subdividem-se em transitivos, exigem um complemento de objecto indicador daquilo que é visado pela acção: directos, quando o complemento do objecto não é precedido por uma preposição; indirectos, quando o complemento do objecto é introduzido por uma preposição, e intransitivos, em princípio, excluem a existência de um complemento de objecto (DUBOIS, et al., 2006). Em português varia de uma forma peculiar: em pessoa, em número, em voz, em modo de conhecer e de enunciar o processo e em tempo (CUNHA; CINTRA, 1999; DUBOIS, et al., 2006).

Os verbos **ir**, **sair** e **vir**, semanticamente, são de movimento, e do ponto de vista da ordem de conjugação, são da 3.ª conjugação, no indicativo, aparecem no presente, pretérito imperfeito, pretérito perfeito, pretérito mais-que-perfeito, futuro; no infinitivo impessoal e pessoal; no conjuntivo são conjugados no presente, pretérito imperfeito e futuro; no condicional e imperativo apenas no presente; as outras formas podem aparecer no gerúndio e no particípio passado. A conjugação fundamenta-se na variação dos elementos do verbo: o radical e a desinência (DICIONÁRIOS EDITORA, 1999; CUNHA; CINTRA, 1999; DUBOIS, et al., 2006; BUSSE (Coord.), 1994; GOMES; CAVACAS, 2006).

O foco do estudo é a regência verbal indicada pela Prep., palavra invariável, cujo papel é o de ligar um constituinte da frase a outro constituinte ou à frase toda, indicando, eventualmente, relações gramaticais de espaço e tempo (DUBOIS, et al., 2006; CUNHA; CINTRA, 1999).

A regência indicada pela Prep. pode implicar movimento ou não movimento (CUNHA; CINTRA, Op. Cit.). Segundo Dubois et al. (Op. Cit.), geralmente, a regência segue imediatamente a Prep., e a sequência Prep. + regência forma unidades cujos elementos entretêm entre si relações mais estreitas que com o resto da frase. Sobre esse aspecto Cunha e Cintra (1999) apresentam um esquema da relação preposicional com a ideia de movimento, considerado globalmente, considerando um ponto limite (A), em referência ao qual o movimento será de aproximação ($B \rightarrow A$) ou de afastamento ($A \rightarrow C$).

Em relação à significação marcada pela expressão de movimento ou pela ausência de movimento e aplicável aos campos espaciais, temporal e nocional, Cunha & Cintra (1999) apresentam um esquema com o Conteúdo Significativo Fundamental – movimento: espaço, tempo e noção; e – situação: espaço, tempo e noção.

As relações de regência, de acordo com Cunha e Cintra (1999) e Campos e Xavier (1991), podem ser indicadas: pela ordem por que se dispõem os termos na oração; pela Prep., cuja função é justamente a de ligar palavras estabelecendo entre elas um nexos de dependência e pelas conjunções

subordinativas, quando se trata de um período composto. Este estudo concentra-se na segunda indicação.

A regência verbal pode fazer-se directa ou indirectamente, no primeiro caso sem uma Prep. intermédia, ou seja, quando o complemento é OD, no segundo caso, mediante o emprego de uma Prep., quando o complemento é OI (CUNHA; CINTRA, 1999). A sua compreensão exige o conhecimento da estrutura argumental dos verbos.

De acordo com Peres e Mória (1995) e Cruz (2009) a estrutura argumental dos verbos é uma característica relevante para a compreensão da regência preposicional de cada verbo. Constitui as propriedades das várias subcategorias que estão especificadas nas respectivas entradas no léxico natural, que especifica o número e o tipo de lugares a preencher pelos respectivos argumentos do predicado.

Em princípio, e assumindo que todos os verbos (**ir**, **sair** e **vir**) aqui apresentados são de movimento, o verbo **ir** rege as Prep. **a** e **para**, sem querer entrar nas discussões teóricas sobre o assunto, semanticamente, a Prep. **a** dá indicação de curta permanência e a Prep. **para** dá indicação de longa permanência, respectivamente; o verbo **sair** rege a Prep. **de**, partindo do princípio que se sai de algum lugar; e o verbo **vir** rege as Prep. **de** e **para**, partindo do princípio que o verbo rege um complemento com valor semântico de origem, em suas relações léxico-sintáticas (BUSSE (Coord.), 1994; DICIONÁRIOS EDITORA, 1999).

Importa lembrar que «a generalidade das frases que ouvimos e produzimos no nosso dia-a-dia de falantes são combinações livres, i.e., não fazem parte de um propósito fixo que vamos usando repetitivamente como se fossemos papagaios» (DUARTE, 2000, p. 121), mas uma observação atenta das combinações legítimas, da Língua Portuguesa, por exemplo, mostra que existe condições de diversa natureza que as restringem (idem).

Definições dos termos-chave

Regência verbal: é a relação necessária que se estabelece entre duas palavras, uma das quais serve de complemento a outra. A palavra dependente é regida e o termo a que ela se subordina, regente (CUNHA; CINTRA, 1999; CAMPOS; XAVIER, 1991).

Verbos da 3.ª conjugação: à 3.ª conjugação pertencem os verbos que têm a vogal temática *-i-*, exemplo, **ir**, **sair**, **vir**, etc. (CUNHA; CINTRA, 1999): **ir**, v. intr. caminhar para lá; mover-se de um sítio para o outro; transitar; avançar; progredir; levar a; seguir até; dirigir-se; aproximar-se (TEXTO EDITORES, 2007, p. 889); **sair**, «v. intr. caminhar ou dirigir-se para o lugar onde estamos» (ibid., p. 1518) e **vir**, v. intr. deslocar-se para fora; separar-se de (ibid., p. 1320).

Perfil linguístico dos alunos da 11.ª da Escola Pública em Nacala-Porto

A Constituição (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2004) emana que a Língua Portuguesa é Oficial em Moçambique. Na Escola Pública, onde decorreu a pesquisa, os alunos permanecem no que se pode chamar de interlíngua que, de acordo com Luís (2004), é um instrumento resultante do cruzamento/contacto de duas línguas (nesse caso Português e *Emakhuwa*) e que o seu utente, na aprendizagem da língua-alvo (nesse caso é o português) recorre a ele para se comunicar, fazendo a sua possível adequação ao nível dos falantes nativos.

O Português Europeu coexiste com as línguas Bantu de Moçambique, valorizadas e promovidas como línguas veiculares da identidade dos indivíduos (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2004). Em Nacala-Porto, por exemplo, a língua Bantu é *Emakhuwa*, especificamente, *Enabara*, uma das suas variantes (NGUNGA; FAQUIR, 2011).

A coexistência resulta da aculturação imposta pelos colonos portugueses aos moçambicanos. De acordo com Lakatos e Marconi (1990), a aculturação modifica a cultura de quem a sofre, ajustando ou conformando os seus padrões culturais aos daquela que a domina, mas conserva sempre algo da sua própria identidade.

A conservação de «algo» da identidade dos moçambicanos está a formar o que os estudiosos (DIAS, 2009; GONÇALVES, 2010) advogam como sendo Português Moçambicano. De acordo com Cunha e Cintra (1999) há variedades do Português Moçambicano, variedades não-crioulas, com base do Português Europeu e emprego de vocábulos das línguas Bantu e com características fonológicas e gramaticais que variam de região para região.

Apresentação, Análise e Interpretação dos dados

No dia 16 de Julho, no período da manhã, foram observadas duas aulas, de 90min. cada, em duas turmas distintas: A₁ e B, da 11.ª classe, numa Escola Pública em Nacala-Porto.

A observação visava responder a questão levantada pelo problema deste estudo, através da constituição de um corpus de frases produzidas pelos alunos. A questão é: tendo em conta as Prep. regidas pelos verbos da 3.ª conjugação **ir**, **sair** e **vir** em português, como é que os alunos da 11.ª classe em Nacala-Porto, produzem frases escritas?

Em conformidade com esta questão, pedimos que os alunos fossem, de forma voluntária, em número de 20, ao quadro preto e produzissem frases a partir dos verbos de movimento da 3.ª conjugação: **ir**, **sair** e **vir**.

Neste exercício foram produzidas 100 frases, mas foram seleccionadas apenas 15, julgadas pelas mesmas características, inadequação das preposições regidas pelos verbos de movimentos da 3.ª conjugação: **ir**, **sair** e **vir**. Reconhecendo, porém, o facto de haver outros elementos passíveis de julgamento. De uma forma geral as frases produzidas pelos alunos, aqui apresentadas, são agramaticais e a inadequação das preposições é uma característica comum. Foram seleccionadas seis estruturas para exemplificar, duas para cada verbo.

Em relação às frases produzidas com o verbo **ir**:

1. *Quero **ir ão** jardim esta tarde.
2. *Eu **irei na** casa dos meus **país** amanhã.

Na estrutura (1), não há, necessariamente, uma inadequação da Prep. regida pelo verbo, mas há um erro ortográfico peculiar, na escrita da contracção de **a** (Prep.) + **o** (artigo definido) = **ao**, que é representado graficamente nasalado (ão) através da marca de nasalização das vogais **a** e **o**, acento til (~), ou seja, **ao** é uma Prep. oral e não nasal. Seria correcto dizer (1.a) Quero **ir ao** jardim esta tarde.

Na estrutura (2), a Prep. regida pelo verbo devia ser **a** ou **para**, dependendo da permanência do agente da acção no locativo, neste caso. Seria correcto dizer (2.a) Eu **irei a** casa dos meus pais amanhã. Se esta deslocação fosse para uma visita corriqueira. Ou (2.b) Eu **irei para** a casa dos meus pais amanhã. Se a deslocação fosse para ir morar com os pais. Mas, nesta frase também há um erro de nível semântico, tendo em conta que a intenção de comunicação descrita não é fiel a ideia que o

escritor quis representar, a palavra país ≠ pais, o que as distingue é o acento agudo, a primeira palavra significa «nação» e a segunda significa «parentes», o significado correcto para estas frases seria o de «parentes» e não nação.

Em relação à produção de frases com o verbo **sair**:

3. *Eles **sairão** tarde **no** cinema.
4. *O Maulide **sai** todos os dias muito cedo **á** Madrassa.

Na estrutura (3), o verbo sair devia reger a Prep. **de** e não **em**, porque em princípio se sai **de** algum lugar e não **em** algum lugar. Seria correcto dizer (3.a) Eles **sairão** tarde **do** cinema. Na estrutura (4) o verbo sair rege a Prep. **a**, mas há um erro de carácter ortográfico na escrita da Prep., porque foi representada não com o acento grave (`), que representa a crase (a + a = à) nestas situações, mas com o acento agudo (^), que assim descrito configura um erro ortográfico. Seria correcto dizer (4.a) O Maulide **sai** todos os dias muito cedo **à** Madrassa. Tendo em conta que a permanência na Madrassa não é longa do ponto de vista de tempo da aprendizagem.

Em relação às frases produzidas com o verbo **vir**:

5. *Ela **virá** amanhã **na** escola.
6. *Nós estamos a **vir na** escola.

Na estrutura (5) o verbo vir rege a Prep. **a**, em princípio este verbo rege a Prep. **de**, ele rege um complemento com valor semântico de origem. Por hipótese, pede-se dizer que a intenção era de verbalizar/escrever o seguinte: (5.a) Ela **virá** amanhã **da** minha casa. No sentido do SU sair da casa do objecto para algum lugar. Na estrutura (6) a questão não está apenas na inadequação da Prep. regida pelo verbo **ir**, mas também em relação à forma infinitiva do verbo apresentada que devia estar conjugada, na primeira pessoa do plural, do pretérito perfeito do indicativo. (6.a) Nós **viemos da** escola.

Conclusão

Este artigo analisou a regência verbal em verbos da 3.ª conjugação: **ir**, **sair** e **vir** nos alunos da 11.ª classe de uma Escola Pública em Nacala-Porto. A análise foi feita a partir da observação da produção de frases com os verbos **ir**, **sair** e **vir** pelos alunos desta escola.

Em geral pode-se dizer que há inadequação de Prep. regidas pelos verbos da 3.ª conjugação por parte dos alunos desta escola e que, entre os vários factores, pode estar subjacente, também, a interlíngua, a influenciar a observância da norma do Português Europeu nas produções escritas dos alunos.

De forma específica, à questão que se colocou, pode dizer-se que os alunos desta escola produzem frases em Língua Portuguesa, língua-alvo de ensino e de aprendizagem, usando a gramática da interlíngua, a verificar pelo facto de o mesmo tipo de inadequação de Prep. (a ≠ em) ser cometido por vários alunos, o que reforça a tese de que o substrato Bantu está enraizada no Português de Moçambique.

Bibliografia

- BUSSE, W. *Dicionário sintático de verbos portugueses*. Coimbra: Almedina, 1994.
- CAMPOS, M. H. C. & XAVIER, M. F. *Sintaxe e Semântica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta, 1991.
- CHOMSKY, N. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris, 1981.
- CRUZ, P. As proposições *A, De, Por e Para* no Português oral de Maputo – uma reflexão sobre o uso dos locativos. In: DIAS, H. N. (Org.) et al. *Português Moçambicano: estudos e reflexões*. Maputo: Imprensa Universitária, 2009. Pp. 215-225.
- CUNHA, C. & CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 15.ªed. Lisboa: João Sá da Costa, 1999.
- DIAS, H. N. *Minidicionário de Moçambicanismos*. Maputo: da Autora, 2002.
- DIAS, H. N. (Org.). *Português de Moçambicano: estudos e reflexões*. Maputo: Imprensa Universitária, 2009.
- DICIONÁRIOS EDITORA. *Dicionário de verbos portugueses*. Porto: Porto Editora, 1999.
- DUARTE, I. *Língua portuguesa: Instrumentos de análise*. Lisboa: UA, 2000.
- DUBOIS, J. et al. *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- GALLISSON, R. & COSTE, D. *Dicionário de didáctica das línguas*. Coimbra: Almedina, 1983.
- GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6.ªed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, A. & CAVACAS, F. *Escutar, Falar: Oralidade*. Lisboa: Clássica, 2005.
- GONÇALVES, P. *A génese do Português de Moçambique*. Lisboa, INCM, 2010.
- GONÇALVES, P. Aspectos da Sintaxe do Português de Moçambique. In: FARIA, I. H. et al. (Org.). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1996. p. 313-322.
- GONÇALVES, P. Introdução. In: GONÇALVES, P. & STROUD, C. (Org.). *Panorama do Português Oral de Maputo – Volume V Vocabulário Básico do Português Dicionário de Regência*. Maputo: INDE, 2002. p. 5-20.
- GONÇALVES, P.; MORENO, A. & TUZINE, A. Dicionário de verbos. In: GONÇALVES, P. & STROUD, C. (Org.). *Panorama do Português Oral de Maputo: Vocabulário Básico do Português Dicionário de Regência*. Maputo: INDE, 2002. p. 21-134.
- LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. (colaboradora). *Sociologia Geral*. 6.ªed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1990.
- LUÍS, M. *Características de um padrão de Português Moçambicano: emergente em contexto escolar*. Moçambique: INDE, 2004.
- NGUNGA, A. & FAQUIR, O. G. *Padronização da ortografia de línguas moçambicanas: relatório do III seminário*. Maputo: CEA – UEM, 2011.
- PERES, J. A. & MÓIA, T. *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*. 2.ªed. Lisboa, Caminho, 1995.
- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Constituição (2004). *Constituição da República de Moçambique*. 3. ed. Maputo: alcance. Coordenado por Cátia Fernandes.
- Enviado em 31/08/2022
Avaliado em 15/10/2022

O ENSINO DE LITERATURA: PROBLEMÁTICAS NA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ana Carolina Carvalho Monaco da Silva²

RESUMO: Como e para que se ensina literatura? Tais questionamentos envolvem uma reflexão sobre as origens da literatura e seu ensino pedagogizante, voltado para a formação moral. No entanto, a literatura é parte importante da construção do imaginário nacional e da consolidação da língua, sobretudo a literatura infantil, portanto não podemos perpetuar este caráter pedagógico e moralista. Este artigo objetiva problematizar o ensino de literatura no currículo da educação básica, trazendo à reflexão a importância e os benefícios do uso da literatura como prática dialógica que fomenta a reflexão crítica e a imaginação.

Palavras-chave: ensino de literatura; educação básica; currículo.

ABSTRACT: What purpose is literature taught for, and how? Such questions involve a reflection on the origins of literature and its pedagogical teaching, focused on moral formation. However, literature is an important part of the construction of social imaginary and the consolidation of language, especially children's literature, thus we cannot perpetuate this pedagogical and moralistic nature. This article aims to problematize the teaching of literature in the basic school education curriculum, bringing to reflection the importance and benefits of using literature as a dialogic practice that encourages critical reflection and imagination.

Keywords: literature teaching; basic school education; curriculum.

Para que se ensina literatura? Como é que se ensina literatura? As perguntas que abrem este texto, tão pertinentes no atual contexto socioeducacional brasileiro, figuram em Lopes (2003, p. 116) como “questões fundamentais e absolutamente indissociáveis” nas implicações da problematização da literatura na sala de aula, oriundas do contexto português de quase vinte anos atrás. A resposta a essas perguntas - se é que uma única devolutiva é suficiente - envolve uma reflexão sobre as origens da literatura, da literatura infantil e do seu ensino nos anos escolares.

A literatura infantil surge no Brasil com obras pedagógicas, sobretudo adaptadas de produções portuguesas, que explicitavam as relações coloniais de dependência (CUNHA, 1987, p. 20). A história da literatura nos aponta que, tal qual ocorreu na Europa, textos de cunho pedagógico eram utilizados, com um papel ideológico e o sentido enclausurador do ensino, voltado para a formação moral (ZILBERMAN, 1982, p. 10-11) e espelhando os valores culturais desejados, seja na identificação da burguesia ou na diferenciação das classes mais baixas (LAJOLO, 1988, p. 27).

De acordo com Daflon e Jorge (2014, p. 180), “a importância de ensinar a literatura decorreu de duas funcionalidades a ela atribuídas: a aquisição e consolidação do conhecimento da língua; e a sua participação na construção de um imaginário nacional”. A apreensão da língua traz à discussão a relação entre língua e literatura, sobre a qual Todorov (1979) discorre:

A literatura goza, como se vê, de um estatuto particularmente privilegiado no seio das atividades semióticas. Ela tem a linguagem ao mesmo tempo como ponto de partida e como ponto de chegada; ela lhe fornece tanto sua configuração abstrata quanto sua matéria perceptível, é ao mesmo tempo mediadora e mediatizada. A literatura se revela, portanto não só como o primeiro campo que se pode estudar a partir da linguagem, mas também como o primeiro cujo conhecimento possa lançar

² Discente do Programa de Pós-graduação Lato Sensu Especialização em Literatura Infantojuvenil UFF.

uma nova luz sobre as propriedades da própria linguagem. (TODOROV, 1979, p. 53)

Todorov (1979) nos leva à reflexão de que língua e literatura caminham lado a lado. Pina (1999, p. 127) corrobora que “a existência linguística da literatura, a sua materialização na língua, supõe, pois, a leitura, isto é, a sua presença social”. A literatura infantil, portanto, se desenvolve concomitantemente ao conceito de infância. Pina (1999, p. 123) aponta que “a literatura e o seu inquieto mistério são certamente uma forma privilegiada de viver e de partilhar a própria infância”.

Sobre a literatura infantil ser este campo privilegiado de descoberta do mundo e junção de fantasia e realidade, Zilberman (2014, p. 177) acrescenta que “a literatura infantil é um campo a ser privilegiado pela teoria literária, devido à rica contribuição que fornece a qualquer indagação bem intencionada sobre a natureza do literário”. No entanto, ela não pode perpetuar este caráter pedagógico e moralista. Indo além da aquisição do repertório linguístico e do cunho moralizante, Cecília Meireles (1984) nos lembra:

Não se pode pensar numa infância a começar logo com gramática e retórica [...]. Assim, mitos, fábulas, lendas, teogonias, aventuras, poesia, teatro, festas populares, jogos, representações várias ocuparam, no passado, o lugar que hoje concedemos ao livro infantil. [...] Quase se lamenta menos a criança de outrora, sem leituras especializadas, que as de hoje, sem os contadores de histórias. (MEIRELES, 1984, p. 55)

Pensando dentro dos muros da escola brasileira, uma observação cronológica das vivências de uma criança/jovem ao longo de seus anos escolares permite apontar algumas das implicações da problemática do ensino de literatura. Para tanto, iniciemos situando a literatura no currículo escolar brasileiro.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que norteia a educação básica na atualidade. A literatura pertence à área de Linguagens e suas Tecnologias, que contempla Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Desta forma, a literatura é apenas uma segmentação da Língua Portuguesa, não se configurando como um campo de estudo independente. Já a disciplina de Língua Portuguesa é subdividida em cinco linhas; a literatura encontra-se no campo artístico-literário, que por sua vez pretende “a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral” (BRASIL, 2018, p. 495).

A literatura é, portanto, uma prática social associada às práticas de linguagem. Sob o nome de educação literária, com foco na experiência vivenciada com a literatura, assim ela é contemplada pelo documento:

Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remidiações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. A escrita literária, por sua vez, ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, também se mostra rica em possibilidades expressivas. Já exercitada no Ensino Fundamental, pode ser ampliada e aprofundada no Ensino Médio, aproveitando o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às culturas juvenis (BRASIL, 2018, p. 495).

Pisando na educação infantil, as crianças pequenas e bem pequenas podem ter acesso à literatura desde o início da sua vida escolar. A escola é, por excelência, o ambiente privilegiado para as práticas de leitura. No entanto, muitos planejamentos na educação infantil se resumem “à decodificação de códigos, de maneira aleatória, sem que haja uma atribuição de sentidos ao que se faz” (MARQUES, 2013, p. 43).

Tal prática simplista, reduzida a um sistema a ser aprendido, empobrece a experiência literária da criança, pois ignora o “descobrir as belezas que se escondem por trás do que está escrito, para que seus ouvidos possam ouvir além do que está sendo dito, para que possa captar, com os olhos da imaginação, a beleza existente em cada página lida ou ouvida” (MARQUES, 2013, p. 43). Santos (2010, p. 23) corrobora que “para que elas tenham contato com a leitura e a produção de texto, um dos caminhos é a “Hora da História”, que traz noção de texto e aguça a imaginação, [...] colocando em foco leitura, letramento e expressão de opiniões”.

É preciso introduzir a literatura ainda na educação infantil, como forma de fruição e prazer, além de uma prática cultural e de olhar e pensamento crítico em uma convivência dialógica. Assim,

Não basta que a escola promova o lúdico, a brincadeira e a leitura dentro de um clima de prazer. É fundamental que aprender a ler e a gostar de ler tenha um sentido na vida de cada um. Que o leitor se sinta identificado com o lido, que possa exercitar-se numa aprendizagem importante sobre o mundo, as pessoas, a natureza, as lutas, a dor e o amor. (CAVALCANTI, 2009, p. 79)

Nos anos iniciais do ensino fundamental, entra em cena o mercado editorial, com seus inúmeros títulos didáticos, paradidáticos e livros-texto escolares, “num fértil recurso de venda de livros infantis, nem sempre de qualidade, orientados para a adoção escolar” (ANDRUETTO, 2015, p. 58). Para além das atividades de gramática e enriquecimento de vocabulário, sem contar os temas duvidosos, a leitura das obras literárias deve ser produtora e comunicativa - “o texto traz as marcas da orientação do significado, mas acolhe também significações que o leitor lhe atribui” (AMARILHA, 2006, p. 73) -, em que o leitor interage com o texto, trocando informações e significados.

Tufano (2002) conclui que

se concordarmos em que a escola deve estar mais atenta ao desenvolvimento da maneira de pensar do que à memorização de conteúdos, devemos então admitir que sua função mais importante é propiciar ao aluno atividades que desenvolvam sua capacidade de raciocínio e argumentação, sua sensibilidade para a compreensão das múltiplas facetas da realidade. A escola, portanto, deveria ser, antes de tudo, um espaço para o exercício da liberdade de pensamento e expressão. (TUFANO, 2002, p. 39)

Já nos anos finais do ensino fundamental, o jovem amplia sua capacidade de abstração e a profundidade de seu pensamento crítico. Se a prática da leitura literária não for uma constante, este sujeito não irá mais se aproximar da leitura. O uso da literatura compulsório, enfadonho e voltado para práticas tradicionais não atenta o jovem “para a mudança de percepção sobre o mundo factual e sobre a própria linguagem, [...] problemática fundamental para a escola que usa a literatura, mas faz, de fato, pouco proveito de seu potencial comunicativo e transformador” (AMARILHA, 2006, p. 73).

O ensino médio é a etapa em que o ensino da literatura ocorre de maneira mais sistematizada. Com um conteúdo excessivo, ministrado de forma pouco interessante e até desagradável, os alunos são levados à exaustão com a obrigatoriedade da memorização de fatos e eventos. Todorov (2009) reitera que

o estudante não entra em contato com a Literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. [...] Para esse jovem, Literatura passa a ser então muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública. (TODOROV, 2009, p.10)

Ao crescerem em um contexto "antiledor", o afastamento destes jovens do contexto literário torna as práticas em literatura mecânicas e desconexas da realidade. As práticas de letramento literário são fundamentais, já que estas atividades “operam em um mundo feito essencialmente de palavras e, por essa razão, uma integração com o universo da linguagem se torna necessária. Sendo uma experiência de imersão, um desligamento do mundo real para recriá-lo” (PAULINO; COSSON, 2009, p.68).

No escopo do ensino médio ancorado pelos documentos referenciais legais, o texto enfatiza

a experiência vivenciada com a literatura. Isso diverge frontalmente das aulas movidas a excertos de textos, como é o corrente hoje na escola brasileira. Na verdade, toda a indústria do livro didático que invadiu as escolas nacionais trabalha essencialmente com trechos de livros, propugnando um ensino em que as referências são dadas de forma fragmentada, o que compromete sobremaneira o estudo efetivo das obras literárias. (PIRANGA, 2019, p. 112)

Em uma trajetória de ensino fragmentada e pouco coesa, os alunos chegam ao ensino médio apresentando resistência e impaciência com a literatura. Em um país cuja população reconhece o valor de um livro, mas não se faz leitora, cabe uma mudança de paradigma e uma proposta de incorporação da literatura de forma transversal no currículo, extrapolando a leitura com vistas aos objetivos morfossemânticos ou à (re)produção de textos, mas que seja um convite ao deleite, ao olhar atento e crítico, à incorporação da realidade e ao pertencimento cultural.

Referências

- AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas**: a leitura crítica na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2006.
- ANDRUETTO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018.
- CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**: dinâmicas e vivências na ação pedagógica. 3 ed. São Paulo: Paulus, 2009.
- CUNHA, Maria Antonieta A. **Literatura Infantil**: teoria e prática. 6 ed. São Paulo: Ática, 1987.
- DAFLON, Claudete; JORGE, Silvio R. Literatura e ensino: Um tema e seus problemas. **Gragoatá**. v. 19, n. 37, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/32991>>. Acesso em: 31 mar. 2022.
- PIRANGA, Sarah. O papel da literatura na BNCC: Ensino, leitor, leitura e escola. **Rev. de Letras**, n. 38, vol. 1, jan./jun. 2019. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/60020>>. Acesso em: 31 mar. 2022.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira** – história e histórias. São Paulo: Ática, 1988.
- LOPES, Silvina R. A paradoxalidade do ensino da literatura. In: **Literatura, defesa do atrito**. Lisboa: Vendaval, 2003.
- MARQUES, Inês A. A. **A literatura infantil na sala de aula**: usos e desusos. Anais do EDUCERE 2013. XI Congresso Nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, de 23 a 26/09/2013.
- MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

PINA, Manuel António. Para que serve a literatura infantil? In: **No branco do sul as cores dos livros: encontro sobre literatura para crianças e jovens**. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Beja (org.), (pp. 121-133), 1999.

SANTOS, Tatiana S; AMORIM, Edelquinn M. C et al (orgs). **Leitura interdisciplinar: relato de experiência**. **Guarabira - Paraíba**: Unilec, 1 ed., 2010, v. 1, 62p.

TODOROV, Tzvetan. A narrativa fantástica. In: **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TUFANO, Douglas. Literatura e educação. In: CONTE, Valdecir; KONICZEK, Stanislaw (orgs.). **Literatura infanto-juvenil e seus caminhos**. São Paulo: Paulus, 2002.

ZILBERMAN, Regina. O estatuto da literatura infantil. In: ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. **Literatura infantil: Autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1982.

ZILBERMAN, Regina. **Como e porque ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

Enviado em 31/08/2022

Avaliado em 15/10/2022

DA ORDEM AO CAOS: UMA ANÁLISE DOS ELEMENTOS NARRATOLÓGICOS EM *AVALOVARA*, DE OSMAN LINS

Danilo Brasil Carvalho Oliveira Marques³
Maria Aracy Bonfim⁴

Resumo

Tendo em vista que a temática central do romance *Avalovara* apresenta uma temática intrinsecamente ensaística e alegórica acerca da criação literária, o presente trabalho busca analisar e identificar elementos próprios da teoria que estuda o processo de criação e estruturação da narrativa ficcional, conhecida como narratologia, com o objetivo de compreender a tese do autor sobre a construção de uma obra literária. Para esta análise, foi realizada uma leitura acadêmica em coletivo com a orientadora da pesquisa, e em paralelo, foram feitos estudos de diversas obras que trabalham teoria narrativa.

Palavras-chave: literatura; criação literária; narrativa de ficção.

Resumen

Considerando que el tema central de la novela *Avalovara* presenta un tema intrínsecamente ensayístico y alegórico sobre la creación literaria, el presente trabajo busca analizar e identificar elementos de la teoría que estudia el proceso de creación y estructuración de la narrativa ficcional, conocida como narratología, con el objetivo de comprender la tesis del autor sobre la construcción de una obra literaria. Para este análisis se realizó una lectura académica colectiva con el supervisor de la investigación, y paralelamente se realizaron estudios sobre varias obras que trabajan la teoría narrativa.

Palabras clave: literatura; creación literaria; narrativa de ficción.

Introdução

Avalovara, de Osman Lins, é um romance brasileiro que acompanha a jornada de Abel, um jovem escritor, e seu relacionamento com três mulheres: Anneliese Roos, uma mulher feita de cidades; Cecília, uma mulher feita de pessoas; e uma personagem referenciada apenas por um símbolo, cujo seu corpo é feito de palavras. Ao longo do romance, em seu percurso e experiências com estas três mulheres, Abel vai compreendendo seu papel como escritor no mundo, enquanto reflete sobre diversos elementos que existem na relação entre autor e obra. Observa-se que *Avalovara* tece uma alegoria sutil e muito bem equilibrada sobre o processo de construção e escrita de um romance. Todo o seu corpo estrutural é construído com elementos que representam as diversas etapas da formação de uma narrativa.

Para a presente pesquisa, utilizou-se o método de análise comparativa com base nos estudos narratológicos de autores do meio, sendo os principais do nosso trabalho Tzvetan Todorov, Joseph Campbell, Christopher Vogler, Aristóteles e Propp. Realizamos uma leitura coletiva analítica da obra e, à medida que a leitura se destrinchava, discutimos e analisamos detalhes no romance a fim de

³ Graduando em letras pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA

⁴ Profa. Dra Maria Aracy Bonfim. Professora Adjunta no Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Líder do Grupo de Pesquisa Grifo - Estudos Literários, UFMA. Pesquisadora do Grupo de Estudos Osmanianos, UnB. Professora colaboradora na PPGLetras da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA; Pós-doutorado em Literatura na Temple University, Filadélfia, Pensilvânia, Estados Unidos da América.

identificar os elementos apontados por estes autores como componentes estruturais de uma construção narrativa.

A leitura do texto de Lins nos permite identificar uma série de elementos estruturais da formação de uma narrativa representados de forma alegórica no texto. Iniciemos com os componentes básicos da premissa de *Avalovara*: as três mulheres de Abel, e a maneira com que este personagem se relaciona a elas. A saber:

- 1) ANNELIESE ROOS é, na linha temporal diegética do romance, o primeiro grande amor do protagonista. Descrita por Abel como uma mulher com o corpo feito de cidades, todas estas sendo cidades europeias que ele visita ou planeja visitar durante a sua estadia no velho continente. Roos acompanha Abel em seu percurso como observador e contemplador das mais diversas formas artísticas, como pintura, arquitetura e escultura. Podemos logo perceber que dentro da alegoria estrutural, se Abel representa o autor, Roos representa o elemento do cenário na construção narrativa, sendo apresentada como o primeiro elemento básico da ficção. Entretanto, é descrita pelo próprio Abel como “intangível” e “inalcançável”. Roos está ali para compor a narrativa que se formará na completude do romance, entretanto, ela por si só é inalcançável para Abel por não se tratar das cidades palpáveis a qual ele visita na história, senão as suas representações textuais que serão feitas em sua escrita. A formação da imagem de Roos a constrói como um elemento lírico e apaixonante, entretanto ela nunca será completa, pois, este elemento por si só não sustém a narrativa. Por isso descrita como “cidades vazias de seres humanos” no decorrer do romance.
Roos representa os três tipos de cenários elementares que conhecemos na estrutura narrativa: realista, geoficcional e fantástico. Roos é o cenário realista quando percorremos com Abel as diversas cidades que ele visita e conhece, e nos descreve com detalhes suas formações; ela é o cenário geoficcional quando leva Abel a refletir sobre a criação das cidades reais a partir de cidades imaginárias; e por último, é o cenário fantástico quando nos apresenta as próprias cidades vazias, inabitadas, e não-naturais pelo seu corpo.
- 2) CECÍLIA é o segundo amor de Abel, descrita como uma mulher com o corpo feito de pessoas. É dupla, homem e mulher ao mesmo tempo, revelando sua natureza imaterial e comportando todo e qualquer ser do mundo. Com Cecília, Abel não somente se apaixona, como acaba por se envolver em movimentos de trabalhadores e a observar o mundo de forma mais crítica. Ao contrário de Roos, Cecília é tangível, e com ela Abel chega a gerar um filho.
Podemos observar que Cecília representa o segundo elemento básico e essencial de uma narrativa: os personagens. Lins ainda nos mostra além de somente representar este elemento, como aponta que para compreender e construir uma narrativa com plenitude, é necessário que o autor entre em contato com os indivíduos que o cercam, e compreenda-os de forma íntima, humana, social e política. E é com Cecília que Abel se aproxima cada vez mais da figura da morte, que está presente durante toda a sua linha narrativa, não somente representando a sua inevitabilidade, como demonstrando que, diferente dos cenários, personagens são mortais, e a eles este elemento pode atingir de fato.
- 3) A MULHER SÍMBOLO é o terceiro e último amor de Abel. Apesar de não sabermos o seu nome, sabemos que é feita de palavras, que é dupla (“nascida e nascida” como descrita no romance) e que é casada com um militar chamado Olavo Hayano. Tendo o corpo feito de palavras, pode-se inferir que a Mulher Símbolo representa alegoricamente o narrador. Verifica-se que tal suposição está incompleta. As vozes narrativas de Abel e da Mulher Símbolo se misturam e interpolam entre os dois. A narrativa se faz com narrador e palavra. Portanto, Abel e a Mulher Símbolo juntos estão representando simultaneamente, com uno o papel alegórico de narrador no romance.

A alegoria vai mais a fundo quando tomamos em conta o período em que a história foi escrita, e o período em que ela se passa. A palavra está refém da censura e do militarismo dentro da analogia da Mulher Símbolo estando casada contra a própria vontade com o militar Hayano. E a sua libertação, literal e simbólica, se dá através da sua rebeldia contra o casamento e na consolidação do amor com Abel. Ambos são assassinados no final do romance no ano diegético de 1969. A Mulher Símbolo e Abel consolidam os três tipos de narradores presentes no romance: onisciente, incluso ou participante e oculto ou ausente.

Temos, então, os três elementos básicos da narrativa: cenário, personagem e narrador. Se analisarmos na perspectiva dos quatro módulos da narrativa primordial de Todorov, de acordo com o postulado em seu livro *As Teorias Narrativas*, podemos afirmar que a apresentação destas três personagens constitui o primeiro módulo. Ora, sabemos que o primeiro módulo narrativo apresenta os personagens, o espaço e o tempo. Nos atentemos, então às linhas narrativas em que as personagens são apresentadas ao leitor.

Avalovara possui oito linhas narrativas que subdividem o romance. Cada uma destas linhas, denominada por uma letra do quadrado SATOR⁵, apresenta uma seção diferente da história, marcadas por uma temática cada. Organizadas de forma visual, o índice de capítulos do livro segue a ordem em que a espiral toca as letras no quadrado.

Acerca da análise temática de cada uma das linhas narrativas, podemos dizer que a linha S apresenta a tese do romance: trata-se da história de Loreius e Publius Ubonius, escravo e senhor, respectivamente, (situada temporalmente em Pompeia a.C.) se desafiam um ao outro a solucionar o enigma do quadrado, apostando a liberdade do escravo. A temática do desvendamento textual como artifício de liberdade está diretamente espelhada na decodificação dos elementos ficcionais representados no romance de Lins. Além desta linha extremamente metaficcional, notamos que a linha P apresenta o tempo. Desta maneira, o primeiro módulo todoroviano da estrutura de *Avalovara* se apresenta da seguinte maneira:

Linha S — Introdução

Linha A — Apresentação do espaço

Linha T — Apresentação dos personagens Primeiro módulo (Exposição)

Linha O — Apresentação da palavra

Linha P — Apresentação do tempo

Identificamos, portanto, os primeiros elementos estruturais principais da narrativa representados por Lins. Sabemos agora que as cinco primeiras linhas pertencem ao módulo expositivo, servindo de introdução e apresentação do espaço, do tempo e dos personagens que regem o romance. Restam três linhas narrativas em nossa análise. A linha R (Encontros, percursos e revelações) pode ser analisada como o desenvolvimento do enredo central do romance. Temos nesta linha a história dos encontros amorosos de Abel com a Mulher Símbolo em suas viagens, partindo de Ubatuba até São Paulo. Surge também o conflito: a Mulher Símbolo é casada com Olavo Hayano, um militar. O que se dará deste relacionamento? O conflito escala para o momento em que Abel vai se encontrar com a Mulher Símbolo para que tenham uma tarde de amor em cima do tapete bordado com animais, na casa de Hayano.

A linha E narra o amor dos dois, culminando na morte dos protagonistas por parte de Olavo Hayano, que os assassina à tiros. Somos puxados então para a linha narrativa N, que finaliza o romance, nos apresentando os dois personagens adentrando o paraíso acompanhados pela ave

⁵ Conhecido como Quadrado Mágico ou Quadrado Sator, trata-se de quadrado composto por 25 quadrados que contém uma letra. Seu conjunto forma uma frase palindrômica apresentada no frontispício do romance, sobreposta por uma espiral.

mística nomeada *Avalovara*. Podemos então notar que as próximas linhas seguem o seguinte esquema Todoroviano:

Linha R — Segundo módulo (Conflito)

Linha E — Terceiro módulo (Clímax)

Linha N — Quarto e último módulo (Desfecho)

Temos aqui, portanto, os quatro módulos Todorovianos delimitados pela obra. É possível reconhecer que, apesar de identificarmos os módulos na obra, não identificamos as Leis Estéticas pressupostas por Todorov em sua tese no livro analisado. Pelo contrário, em *Avalovara* temos inúmeras rupturas das leis, sobretudo da Lei da Não-Repetição, por visitarmos diversas passagens do texto repetidas vezes, cada vez com detalhamentos diferentes, em diferentes capítulos.

Reconhecidos os elementos estruturais de Todorov na obra, passamos então a analisar os símbolos físicos e arquetípicos propostos por Lins em seu romance. A partir do estudo de *A Jornada do Escritor*, de Vogler, e *O Herói de Mil Faces*, de Campbell, podemos definir os personagens de *Avalovara* a partir dos seguintes arquétipos narrativos:

HERÓI

Também conhecido como “velho sábio”, o mentor exerce função narrativa de preparar o herói para as provações que ele virá a passar durante sua aventura. Seu desempenho psicológico traz a representação simbólica das aspirações e da consciência do espectador/leitor. Na história da personagem símbolo, o pássaro Avalovara desempenha esta função ao “presentear-la” com seu segundo nascimento, e então “prepara” a mesma para desempenhar sua função dentro da alegoria. Este papel também pode ser exercido pela personagem Cecília, na trajetória de formação de Abel.

MENTOR

Também conhecido como “velho sábio”, o mentor exerce função narrativa de preparar o herói para as provações que ele virá a passar durante sua aventura. Seu desempenho psicológico traz a representação simbólica das aspirações e da consciência do espectador/leitor. Na história da personagem símbolo, o pássaro Avalovara desempenha esta função ao “presentear-la” com seu segundo nascimento, e então “prepara” a mesma para desempenhar sua função dentro da alegoria.

O GUARDIÃO DO LIMIAR

Guardiões do Limiar são antagonistas e provações que o herói deverá enfrentar durante a sua jornada, podendo ser desde ajudantes do vilão principal, como até obstáculos físicos, geográficos ou mentais durante a aventura. Sua função narrativa é apresentar testes para avaliar o desenvolvimento e o aprendizado do herói durante sua travessia, e psicologicamente representam as neuroses do leitor/espectador. Em *Avalovara* temos diversos Guardiões do Limiar, alguns físicos, como a cisterna, o iólipo, o quadrado SATOR, alguns em forma de personagens, como a família de Cecília, o próprio Olavo Hayano, e alguns metafísicos e simbólicos, como a sua distância para com Roos.

ARAUTO

O arauto na narratologia é o elemento ou personagem que anuncia uma necessidade ou iminência de mudança. Sua presença marca a aproximação de um ponto de virada dentro da linha narrativa, e psicologicamente ele simboliza uma motivação para a saída de seu estado letárgico ou de sua zona de conforto. Este é um dos arquétipos que podem ser considerados chave no romance *Avalovara*, já que sua função é desempenhada por diversos personagens e elementos importantíssimos

para a trama. O próprio pássaro *Avalovara*, se na história da Mulher Símbolo desempenha função de mentor, aqui exerce função de arauto, talvez sendo nesta função seu maior papel dramático dentro da alegoria. Temos outros elementos que se encaixam nesse aspecto, como o mecanismo da Mulher Símbolo, o relógio, o unicórnio, entre outros.

CAMALEÃO

De aspecto ambíguo, o camaleão é um arquétipo que muda de posicionamento e alinhamento moral no decorrer da trama. O camaleão representa a aporia, e deve trazer o confronto entre animus e anima. O camaleão em *Avalovara* pode ser representado por Roos, personagem de moral ambígua, que nunca temos certeza do que sente por Abel.

SOMBRA

A sombra muitas vezes é confundida com o vilão. Mesmo que o vilão geralmente represente, de fato, o arquétipo da sombra em uma obra, a sombra é, na verdade, o oposto moral ao que busca o herói. Geralmente a sombra representa tudo o que é de contrário ao herói, se o mesmo busca a ordem, a sombra é o caos, se o mesmo busca a paz, a sombra é a guerra. Em *Avalovara* a sombra é a censura, que pode ser representada analogicamente pelos iólipos, pelo caos, pelo tempo e pela própria inevitabilidade da morte, visto que a busca de Abel é marcada pela liberdade e a ordenação do caos.

ALIADO

O aliado é aquele que irá ajudar o herói em sua jornada, oferecendo-lhe ajuda, companhia, apoio e outros fatores importantes que irão avançar seu desenvolvimento na trama. Em *Avalovara* temos diversos aliados de Abel, mas é possível identificar sua principal aliada como a personagem da Mulher Símbolo.

O discurso em *Avalovara* é pautado num estilo de narrativa indireta livre, muitas vezes combinando diversas vozes de personagens (tanto ocultos quanto bem definidos) em suas linhas de narração. Este recurso é chamado de “Polifonia”, do grego *poliphonias*, que significa “som de muitos instrumentos ou vozes”, e inicialmente pode-se equivocadamente inferir que tal polifonia no romance é uma escolha puramente estética ou desproposital.

Entretanto, ao analisar a estrutura da obra, vê-se que a narrativa polifônica acaba sendo não somente a ideal, como também possivelmente a única que conseguiria transpor ao leitor a ideia proposta no romance. Sabe-se que, ao longo da obra, *Avalovara* conta com a presença de cerca de oito vozes narrativas, alternando-se estas entre narrador onisciente e narrador personagem de forma constante. A utilização destas múltiplas vozes se relaciona, direta e estruturalmente, à representação da natureza polifônica da própria palavra. Todo discurso é uma representação virtual e verbal de uma realidade, e uma realidade é composta por diversos indivíduos.

Os romancistas podem lançar mão na natureza polifônica do texto. Eles podem mesclar sua própria voz com a dos personagens usando a abordagem de fala indireta gratuita. Isso é o que Bakhtin chama de “discurso de dupla orientação”, no qual a linguagem define e imita um certo estilo de fala ou escrita. Isto se relaciona diretamente à tese argumentativa de Lins dentro da construção alegórica do próprio romance. Podemos perceber aqui que a utilização da estrutura narrativa polifônica é aplicada para transcrever as muitas vozes que residem dentro do autor na obra. Lins coloca-se como uma ferramenta de transcrição das narrativas virtuais que existem ao seu redor, servindo como uma espécie de canalizador da palavra. A construção é feita de forma consciente: Abel, o narrador primário, acompanhado da Mulher Símbolo que o completa, e a partir dele surgem outros narradores, como a personagem Natividade, as narradoras Hermelinda e Hermenilda, o narrador onisciente das linhas S e P, etc.

Segundo Karl Morgenstern, que criou o termo Bildungsroman, a obra de romance de formação pode ser classificada como tal devido ao seu conteúdo, que retrata o desenvolvimento do protagonista desde o início e a trajetória em direção a um certo grau de perfectibilidade. Distingue-se como uma obra com uma tendência mais universal e abrangente na construção do homem.

E onde estão as etapas de formação na obra analisada aqui? Se observarmos o percurso teórico da Profa. Leny da Silva Gomes e do Prof. André Luis M. da Silveira em seu portal “Uma Rede no Ar — Os fios invisíveis da opressão em *Avalovara*”⁶, podemos entender que a obra caracteriza um romance de formação perpassando diversas etapas que constrói um personagem. Entretanto, esta formação não molda somente o Abel, nosso narrador e protagonista, como também mostra a construção do próprio romance. Acompanhamos a trajetória do protagonista a partir de seu afastamento do meio familiar, começando por sua experiência de quase morte na cisterna de sua casa aos dezesseis anos.

Já pouco depois, ainda na linha narrativa T, temos a próxima etapa da formação da obra, nas primeiras menções a grandes questões que surgem nesse tema: o dualismo de Cecília, a introdução de Abel como escritor e o julgamento de sua obra. Abel também é apresentado a Cecília pelas irmãs Hermelinda e Hermenilda como um filósofo, alguém que morou no exterior, expatriou e retornou. Podemos ver neste itinerário que a formação de Abel já começou, e ele começou a exercer uma vocação, aprimorando um talento específico. Cecília, por outro lado, é prefigurada como um mentor.

A próxima etapa de *Avalovara* como um romance de formação se mostra não com Abel, mas com os personagens Loreius e Publius Ubonius na linha S. Os dois protagonistas desta história estão em uma encruzilhada histórica entre o helenismo e o cristianismo. Loreius tenta expressar dois conceitos que compõem a ordem do mundo em uma única linha, sobrepondo o infinito às restrições da condição humana e suas criações. O romance começa com a mutabilidade dos personagens para recriar a realidade, a concretude do mundo.

Agora, se o caminho da formação percorre todo o romance, embora não necessariamente via Abel, podemos deduzir que *Avalovara* trata da formação de algo muito maior do que ele. O narrador, a obra e o narratário são os três elementos que estão em formação no livro. Nós, leitores, passamos pelo nosso próprio crescimento como aspectos essenciais da obra, o que leva à construção do próprio romance, que é o centro fundamental do livro.

Considerações finais

Avalovara, de Osman Lins, é um romance metaficcional alegórico que apresenta seu sistema de formação ao mesmo tempo que em flui a narrativa. Traz em sua premissa, personagens e situações, elementos da estrutura componente de uma narrativa primordial representados ali. Concluímos que *Avalovara* narra o processo de formação do próprio gênero narrativo do romance, relacionando (literal e metafóricamente) autor com cenário, espaço, tempo e palavra. Podemos também concluir que a sequência de linhas narrativas S-A-T-O-P-R-E-N corresponde à sequência diegética temporal principal desta ideia. Seguindo a leitura nesta ordem poderemos compreender de maneira eficaz este objetivo que buscava o autor na confecção do texto.

Identificamos traços narratológicos que não necessariamente foram aplicados pelo autor intencionalmente, a partir de teorias, mas que se desenhou em nossa leitura, de modo interessante: Lins posiciona seus personagens arquetípica e estrategicamente de acordo com o seu protesto político, retratando a censura, o militarismo e a opressão como elementos vilanescos e estruturalmente posicionados como barreiras para se atingir o objetivo principal do protagonista na

⁶ <http://www.um.pro.br/avalovara/>

obra: a busca pela liberdade. Desta forma, *Avalovara* se mostra como uma obra atemporal, e ao mesmo tempo extremamente sintonizada com o período em que foi escrita, social e politicamente.

Referências bibliográficas

- ARISTÓTELES. Poética. Tradução Eudoro de Sousa. 7 ed edição. Imprensa Nacional – Casa da Moeda. 1990. Série Universitária. Clássicos de Filosofia.
- BAKHTIN, Mikhail. Problemas da poética de Dostoiévski. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- CAMPBELL, Joseph. O Herói de Mil Faces. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. 1 ed edição. São Paulo: Pensamento, 2007.
- CAMPBELL, Joseph. O Poder do Mito: com Bill Moyers; org. por Betty Sue Flowers. Tradução de Carlos Felipe Moisés. 32ª edição. São Paulo: Palas Athena, 2017.
- CAMPBELL, Joseph. O voo do pássaro selvagem: ensaios sobre a universalidade dos mitos. Tradução de Ruy Jungman. 1ª edição. Rio de Janeiro: Ed Rosa dos Tempos. 1997.
- LINS, Osman. *Avalovara*. 6ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- LODGE, David. A Arte da Ficção. Tradução de Guilherme da Silva Braga. 1ª edição. Porto Alegre: L&PM, 2017.
- LUKÁCS, Georg. A teoria do romance. São Paulo, Editora 34, 2000.
- MAAS, Wilma Patrícia. O cânone mínimo: O 'Bildungsroman' na história da literatura. São Paulo, Ed UNESP, 2000.
- PROPP, Vladimir. Morfologia do Conto Maravilhoso. Tradução de Jasna Paravich Srhan. 1ª edição. Rio de Janeiro: Ed Forense Universitária, 1984.
- REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. Dicionário de Teoria da Narrativa. São Paulo: Ática, 1988.
- TODOROV, Tzvetan. A Gramática do Decameron. Tradução de Eni Orlandi. 1ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- TODOROV, Tzvetan. As Estruturas Narrativas. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 4ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- TODOROV, Tzvetan. Introdução à Literatura Fantástica. Tradução de Maria Clara Correa Cadello. 4ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- VOGLER, Christopher. A Jornada do Escritor: Estrutura mítica para escritores. Tradução de Petê Rissatti. 3ª edição. São Paulo: Aleph, 2015.

Enviado em 31/08/2022

Avaliado em 15/10/2022

ADEQUAÇÃO DE CONTEÚDOS DIDÁTICOS PARA LIBRAS COMO MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO

Erivania do Nascimento Coutinho Majeski⁷

Amanda Pereira⁸

Isabel Matos Nunes⁹

Resumo

O presente trabalho tem por finalidade apresentar um relato de experiência no qual foram utilizados recursos tecnológicos para adequação de conteúdos didáticos destinados a um estudante surdo na educação profissional. Os conteúdos das disciplinas de inglês e mecanização foram traduzidos do português para Libras e disponibilizados em vídeo por meio da plataforma Moodle, com intuito de atender as demandas das APNP's no curso técnico de Agricultura integrado ao Ensino Médio, no Instituto Federal do Espírito Santo, campus Centro-Serrano, em Santa Maria de Jetibá, interior do Espírito Santo. Optou-se, em utilizar o estudo de caso como pressupostos metodológicos e, como referencial teórico, utilizou-se das contribuições de Vygotsky e da perspectiva histórico-cultural (1987, 1994, 2005, 2010). Neste sentido, podemos afirmar que para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos, ferramentas culturais podem ser utilizadas, visando a aproximação do conteúdo ensinado com a comunidade e a cultura comuns dos surdos, utilizadas como estratégias pedagógicas agentes de mediação para melhor desenvolvimento do processo de significação das aprendizagens.

Palavras-chave: Educação de surdos; Ensino profissional; Agentes mediadores; Libras.

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo presentar un relato de experiencia en el que se utilizaron recursos tecnológicos para adaptar contenidos didácticos destinados a un estudiante sordo en formación profesional. Los contenidos de las asignaturas de Inglés y Mecanización fueron traducidos del portugués para Libras y puestos a disposición en video a través de la plataforma Moodle, con el fin de atender las demandas de las APNP en el curso técnico de Agricultura integrado a la Enseñanza Media, en el Instituto Federal de Espírito Santo, campus Centro-Serrano, en Santa Maria de Jetibá, en el interior de Espírito Santo. Optamos por utilizar el estudio de caso como supuestos metodológicos y, como marco teórico, utilizamos los aportes de Vygotsky y la perspectiva histórico-cultural (1987, 1994, 2005, 2010). En este sentido, podemos decir que para el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes sordos, se pueden utilizar herramientas culturales, con el objetivo de acercar los contenidos enseñados a la comunidad y la cultura común de los sordos, utilizados como estrategias pedagógicas, agentes de mediación para un mejor desarrollo. del proceso de significación del aprendizaje.

Palabras llave: Educación para sordos; Educación vocacional; agentes mediadores; libras.

⁷ Formação em Letras Libras / Especialização em docência no ensino médio e técnico. Mestranda em educação Básica pela UFES /CEUNES. E-mail. erivania.letraslibras@gmail.com

⁸ Formação em Pedagogia / Especialização em Educação especial/ inclusiva e em Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Mestranda em educação Básica pela UFES /CEUNES. E-mail. amandapjaguare@hotmail.com

⁹ professora da Universidade Federal do Espírito Santo -Ceunes. Formação em Pedagogia, mestrado e Doutorado em Educação pela UFES. E-mail. Isabel.nunes@ufes.br

Introdução

Com o surgimento do novo Coronavírus 2019, popularmente conhecido como COVID-19 e, todas as consequências da pandemia que começou em 2020, o cotidiano da sociedade precisou ser repensado. Ao mesmo tempo, as convenções escolares e as propostas pedagógicas não foram isentas dessas novas reflexões, ao passo que a situação vivida em todo o mundo influenciou diretamente a prática escolar. Com a inserção do ensino remoto ou aula remota que se configura, segundo Moreira e Schlemmer (2020) como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes. O ensino regular sofreu impactos consideráveis no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, ainda mais o ensino, no âmbito da educação especial, que se deparou com desafios e desdobramentos ainda maiores.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo apresentar um relato de experiência, em que os conceitos de Vygotsky serão contextualizados a partir da mediação, caminhos indiretos de aprendizagem para pessoas com deficiência, entre outros. O desenvolvimento deste trabalho teve como base os conteúdos adquiridos na disciplina de Ensino, Diversidade e Inclusão na Educação Básica, o Curso de Pós-Graduação em Educação Básica, Mestrado da Universidade Federal do Espírito Santo, Campus de São Mateus, Centro Universitário Norte do Espírito Santo - CEUNES. Neste relato de experiência, a metodologia utilizada foi o estudo de caso que visa estudar de forma aprofundada os contextos em que os participantes estão inseridos (YIN, 2001). Desta forma, o presente trabalho apresenta recursos tecnológicos para a inclusão e acessibilidade de um estudante surdo na educação profissional.

Foram traduzidos do português para Libras conteúdos das disciplinas de inglês e mecanização e disponibilizados em vídeo por meio da plataforma Moodle, como forma de tornar acessível as Atividades Pedagógicas não Presenciais - APNPs no ano de 2020, no curso de Agricultura no Instituto Federal do Espírito Santo, campus Centro-Serrano, em Santa Maria de Jetibá.

As estratégias pedagógicas foram desenvolvidas por cada professor em suas respectivas disciplinas, juntamente com a intérprete de Libras. Neste trabalho, destaca-se as disciplinas de Inglês dada as dificuldades encontradas por se tratar de uma língua estrangeira sendo ministrada a um estudante surdo usuário da Libras e mecanização por se tratar de uma disciplina referente ao ensino profissional.

O texto a seguir é composto por cinco seções, a primeira intitulada por introdução, que é um enfoque inicial contextualizando o leitor sobre o tema a ser abordado. Em seguida, temos a justificativa, que apresenta a relevância das reflexões sobre as peculiaridades linguísticas do surdo e a legislação que permeia a Libras, posteriormente apresentamos o referencial teórico que se baseou nas contribuições de Vygotsky e sua perspectiva histórico-cultural. Na quarta sessão, os Caminhos Metodológicos que nortearam os fios que tecem este texto. Na seção seguinte, são apresentados os resultados e as discussões, que consistem na análise e reflexões sobre o estudo, ao final, temos uma reflexão com subsídios para repensar a importância do planejamento do corpo pedagógico no amparo ao estudante surdo que posteriormente será inserido no mercado de trabalho.

O indivíduo surdo e a Libras

Ao iniciarmos a discussão sobre a educação de surdos, devemos levar em consideração a importância da Língua Brasileira de Sinais - Libras para a comunidade surda, atentando às especificidades da língua como direito comunicacional. Neste sentido, A Língua Brasileira de Sinais – Libras é reconhecida como língua através da lei 10.436/2002 que estabelece as seguintes definições::

[...] meio legal de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

A Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos - FENEIS define a Libras como a língua natural dos surdos, caracterizada pelas suas convenções gramaticais, lexicais, semânticas, dentre outras. Desta forma, é uma língua viva e autônoma, reconhecida pelo campo da linguística. Quadros (2009) aponta que a Libras apresenta uma complexidade semelhante às línguas faladas, enfatizando assim, a analogia de sua língua de sinais. Porém, ambas possuem modalidades distintas: Libras na modalidade visual-espacial (visual -motora) e o português na oro-auditiva.

Em relação ao indivíduo surdo o Decreto 5.626/05 traz a seguinte definição: “[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005).

Segundo Skliar (2011) Comunidade surda está relacionada à comunidade linguística. Grupo social que compartilha uma mesma língua, cultura e costumes. Não se trata necessariamente de espaço geográfico.

O autor diz ainda que não se deve pensar numa comunidade surda homogênea, pois a comunidade é composta por diferentes indivíduos com suas singularidades e culturas diversas, assim, o sujeito surdo se constitui através das diferentes experiências que são vivenciadas com os demais sujeitos, sejam eles surdos ou não (Skliar,1998 e Perlin, 1998).

Referencial teórico

Para Vygotsky (1994) é importante compreender que as palavras constituem um papel fundamental quando tratamos de pensamento e linguagem. Sob este prisma, o significado está relacionado às experiências individuais, sendo que para o indivíduo surdo estas experiências se dão através do contato social com a comunidade surda e portanto, é fundamental que os conteúdos educacionais possam ser realizados por meio da sua língua de instrução, no caso a Libras.

O desenvolvimento da linguagem serve como paradigma de todo o problema examinado. A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança. (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 114)

O autor aborda a educação no contexto escolar, na qual o professor realiza suas mediações para descobrir as "vias de acesso" à constituição de conhecimentos e valores do estudante com deficiência. Nessa proposta, o professor necessita conhecer o que está íntegro e, por essa via, elaborar recursos que promovam o ensino e aprendizagem do estudante atendido. Com uma perspectiva que ultrapassa a deficiência, não estabelecendo limitações do que o estudante é ou não capaz de aprender.

Nesse contexto de surdez, podemos propor o conceito de mediação que é bastante discutido a partir do trabalho do professor por uma via de trabalho colaborativo. Este professor é visto como um mediador do conhecimento, ele funciona, então, como um agente que traz todo esse conhecimento de uma área específica. Em analogia, segundo o autor, assim como o homem usa ferramentas físicas em seu trabalho como um martelo, uma agulha; ele também usa ferramentas para

trabalhos de natureza mental, como desenho, mapeamento, escrita e números (VYGOTSKY, 2005, p.4).

Vygotsky (1987, p.28) propõe ainda que: “[...] a educação para a criança com deficiência deveria se basear na organização especial de suas funções e em suas características mais positivas, ao invés de se basear em seus aspectos mais deficitários”.

Assim, pode-se dizer que para o desenvolvimento dos processos mentais superiores do estudante surdo, deve-se utilizar ferramentas culturais; que neste caso podemos citar, entre outros a aproximação com a comunidade surda e sua cultura, utilizadas como atividades pedagógicas para melhor desenvolvimento das competências de planejamento e melhor percepção e raciocínio que no processo de aprendizagem de um discente surdo, geram um novo movimento de trabalho no qual esse estudante se interessa em desenvolver essa aprendizagem. No entanto, sabemos que a figura do professor em si não pode ser vista como um único dos mediadores possíveis; e nesse contexto como parte da comunidade e cultura surda, há outros agentes mediadores, entre eles o tradutor e intérprete de Libras que atua no âmbito educacional. A atuação de mediação do intérprete de Libras no campo educacional, vigora-se segundo as perspectivas de Vygotsky como um agente social que compõe um dos elementos presentes do viver da pessoa surda.

No contexto do relato de experiência apresentado é importante ressaltar que não podemos limitar a língua de sinais apenas a uma ferramenta de mediação, pois o uso da Libras pelo surdo, constituiu-se como um direito linguístico, como dito na seção anterior. As ferramentas mediadoras apresentadas neste trabalho foram o uso de recursos tecnológicos para disponibilização dos conteúdos didáticos em vídeo traduzidos e interpretados do português para Libras, destinados a um estudante surdo em sua própria língua de instrução. O que propiciou o uso de artefatos culturais comuns da comunidade surda, provocando entre os agentes mediadores, um trabalho colaborativo resultando em um conteúdo composto de conhecimento técnico e culturalidade.

Metodologia

Para realização deste trabalho, optou-se pela abordagem qualitativa em que Yin (2001) suscita que o pesquisador possa apresentar, de forma profunda, um panorama do contexto estudado, interagindo assim com pessoas, grupos, comunidades, organizações e outros. De tal modo, a pesquisa constitui em um estudo de caso, como ferramenta de investigação científica e “[...] a utilização desta para compreender processos na complexidade social nas quais estes se manifestam: seja em situações problemáticas, para análise dos obstáculos, seja em situações bem-sucedidas, para avaliação e outros” (p. 21).

Além disso, o estudo de caso, conforme explicita o autor é:

[...] uma investigação científica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos; enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidência [...] e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise dos dados. (YIN, 2001, p. 32-33).

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal do Espírito Santo, tendo como participante da pesquisa um estudante surdo usuário da Língua Brasileira de Sinais, matriculado no curso técnico em agricultura integrado ao ensino médio.

Resultados e discussões de dados

Apresentaremos um recorte do trabalho desenvolvido nas disciplinas de Inglês e Mecanização, no curso do 2º ano de técnico integrado ao Ensino Médio em Agricultura. As ações destinadas a um estudante surdo sinalizante. Com o objetivo de suprir o modelo regulamentado nas normativas de implementação das atividades pedagógicas não presenciais - APNPs, em cursos do Instituto Federal do Espírito Santo- Ifes (IFES, 2020).

As ações observadas neste trabalho foram desenvolvidas em um contexto epidêmico, provocado pela proliferação do covid-19, onde as atividades escolares foram presencialmente interrompidas e passaram a ser realizadas de maneira remota. Para as aulas assíncronas, foi utilizada a plataforma do moodle e com o intuito de proporcionar autonomia ao estudante surdo, as aulas expositivas ofertadas na plataforma em formato de slides, foram traduzidos em língua brasileira de sinais. Com isso o discente além do tradutor e intérprete de Libras, disponível nas aulas síncronas também utilizaria como recurso os vídeos em Libras respeitando as características linguísticas do discente.

Nas atividades os docentes responsáveis pelas disciplinas disponibilizaram aos estudantes, slides com a explicação do conteúdo e em seguida esses estudantes deveriam cumprir uma atividade referente a aula proposta. Tendo em vista as peculiaridades linguísticas do discente surdo, as atividades eram traduzidas da Língua Portuguesa para a Libras.

Porém, notou-se que ao tentar responder às questões da atividade, os alunos precisavam consultar as informações contidas nos slides, e por não conseguir acessar as informações em sua língua de instrução, o estudante surdo encontrava dificuldades, necessitando da intervenção do intérprete constantemente. Dessa forma, percebeu-se que para uma aplicação mais adequada, o aluno deveria ter acesso às informações disponíveis sobre o assunto, assim como os demais alunos. Foi considerada a possibilidade de traduzir o conteúdo didático para a Libras e colocá-lo à disposição do aluno na plataforma, tendo em vista a autonomia desenvolvida durante os estudos.

Devido à adequação do conteúdo didático que foi traduzido do português para a Libras, houve um maior interesse do discente surdo nas aulas, pois foram aplicados incentivos culturais oriundos da comunidade surda, o que refletiu em seu interesse em compreender o que estava sendo dito. Foi percebido um retorno positivo na proposta, mediante sua frequência em desempenhar as atividades das disciplinas.

Figura 1: Slide aula de mecanização



Fonte: Acervo da autora (2020)

No contexto da disciplina de mecanização, apresentava-se o funcionamento de um motor a diesel e combustão desse combustível. Neste caso, consideramos o fato de o estudante residir em uma área rural. Durante a tradução foi pensado em exemplos que remetesse suas experiências cotidianas, dando exemplos das Tobatas (veículo comumente utilizado como recurso na lavoura). Os sinais escolhidos na tradução foram simples, fazendo uso de vários classificadores, considerando o conhecimento linguístico do estudante.

Figura 2: Slide aula de Inglês



Fonte: Acervo da autora (2020)

Já na disciplina de inglês, a aula abordou alguns termos, tendo como cenário a arte de rua (street art). Foram apresentados alguns exemplos como dança, música, entre outros. E com intuito de aproximar esta realidade ao estudante surdo, durante a tradução, também foram citados alguns movimentos de arte de rua promovidos pela comunidade surda, como por exemplo, os encontros de poesia sinalizada, organizados por poetas surdos, que ocorrem periodicamente na Lapa no estado do Rio de Janeiro. O intuito era aproximar o estudante surdo da compreensão da temática em sua própria cultura. Neste sentido, Martins e Rabatini (2011, p. 356) salientam que: “O indivíduo nessa perspectiva é o produtor da cultura e ao mesmo tempo o produto de suas internalizações, por conseguinte, os processos de internalização balizam a qualidade de seu desenvolvimento.” Portanto, na perspectiva Vigotskiana, a cultura é um elemento constitutivo do desenvolvimento humano, mediados através da linguagem e da produção de sentidos.

Considerações finais

A adequação de conteúdos didáticos privilegia as potencialidades de cada estudante com necessidades educacionais especiais e promove de forma democrática, ações que visam estimular a formação de competências, com o objetivo de inserir e manter, com mais equidade, a pessoa com deficiência no contexto escolar e posteriormente no mercado de trabalho. Adequação não significa empobrecer as atividades, ou reduzir conteúdos. Não significa torná-la mais fácil. Mas sim, articular o conteúdo ao estudante, para favorecer a construção do conhecimento.

No reconhecimento das diferenças individuais é preciso compreender que toda pessoa é única, com potencialidades e limitações, expectativas e objetivos diversos para os quais se mobilizam ao longo da vida.

No contexto da educação o aumento na demanda no atendimento a estudantes surdos acontece devido ao crescimento da representatividade da pessoa surda em diversos espaços. Essa nova conjuntura político-social ganha visibilidade quando esse grupo minoritário conquista o direito à acessibilidade linguística. Esta proposta de adequação de recurso didático será uma oportunidade de expandir uma ação de responsabilidade social, eliminando barreiras comunicacionais que conflitam com os processos educacionais e delimitam fronteiras no ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação. **Decreto nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**, e o art.18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Brasília, 22 dez. 2005.
- INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - IFES. **RESOLUÇÃO DO CONSELHO SUPERIOR Nº 1/2020, DE 07 DE MAIO DE 2020**. Regulamenta e normatiza a implementação das atividades pedagógicas não presenciais em cursos presenciais, técnicos e de graduação do Ifes, em função da situação de excepcionalidade da pandemia do novo Coronavírus (Covid19). Vitória, 2020.
- MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A Concepção de Cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **PSICOLOGIA POLÍTICA**. VOL. 11. Nº 22. PP. 345-358. JUL. – DEZ. 2011.
- MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, 2020.
- PERLIN, Gladis. **Histórias de vida surda: identidades em questão**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS/FACED. Porto Alegre, 1998.
- QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Artmed Editora, 2009.
- SOARES, Magda B. **Alfabetização no Brasil: o Estado do Conhecimento**. Brasília: INEP/Santiago: Reduc, 1989.
- SKLIAR, C. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação. 1998.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11.ed. São Paulo: Ícone, 2010.
- VYGOTSKY, L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** São Paulo: Ícone, 1992.
- VYGOTSKY, L. S. Thinking And Speech - The Collected Works Of L.S. Vigotski (Vol I: **Problems Of General Psychology**). (Rieber, R. & Carton, A., eds.). New York: Plenum Press, 1987.
- VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 3ª Ed., 2005.
- Yin RK. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniela Bueno. Revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

Enviado em 31/08/2022

Avaliado em 15/10/2022

AS VOZES E AS METÁFORAS DO VÍRUS: ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DOS BLOCOS SEMÂNTICOS

Giovana Reis Lunardi¹⁰

Resumo

O objetivo deste artigo é sustentar que as metáforas são construções argumentativas e a elas podem ser aplicados os preceitos da Teoria da Argumentação na Língua (TAL) e Teoria dos Blocos Semânticos (TBS) para, a partir dos Blocos Semânticos identificar os sentidos possíveis dos enunciados selecionados. O sentido é constituído por discursos evocados por determinadas entidades linguísticas associadas por um conector, denominados pela TBS como *encadeamentos argumentativos*. Serão analisados enunciados formados por metáforas em reportagens oriundas da internet e encontradas através de pesquisa utilizando *sites* e *software* de busca. Identificados os encadeamentos argumentativos possíveis a partir das metáforas e/ou enunciados metafóricos, que correspondem a diferentes enunciadorees, é possível demonstrar como o enunciado é polifônico, ou seja, apresenta diferentes pontos de vista chamados por Ducrot (1987) de enunciadorees sendo que um deles é assumido. Propomo-nos a analisar as metáforas do vírus enquanto encadeamentos argumentativos. O artigo está construído em cinco partes, quais sejam: a introdução, a revisão teórica sobre a metáfora; a revisão teórica sobre a TAL; as análises e as considerações finais.

Palavras-chave: Metáfora. Vírus. Argumentação e Polifonia.

Abstract

The purpose of this article is to sustain that, metaphors are argumentative constructions and, the ADL/TBS precepts can be applied to them (1983; 1988; 1987; 1992; 2005) so that, from the Semantic Blocks, identify the possible meanings of the selected utterances. The meaning consists of speeches evoked by certain linguistic entities associated by a connector, called by TBS as argumentative chains. Statements formed by metaphors in reports from the internet and found through research using websites and search software will be analyzed. Identified the possible argumentative chains from metaphors and/or metaphorical utterances, which correspond to different enunciators, is possible to demonstrate how the utterance is polyphonic, which means that, it presents different points of view called by Ducrot (1987) as enunciators, one of which is assumed. We propose to analyze the metaphors of the virus as argumentative chains. The article is built on five parts, namely: the introduction, the theoretical review of the metaphor; the review theory about ADL; analysis and final considerations.

Keywords: Metaphor. Virus. Theory of Argumentation in the Language and Polyphony.

Introdução

Além do apreço pelos estudos linguísticos, o interesse em produzir esta pesquisa surgiu após observar diversas publicações atuais acerca do vírus como metáfora. No contexto da pandemia, muito se tem publicado no meio acadêmico sobre a situação mundial de assombro, medo, isolamento, dúvida e insegurança acerca do surgimento e propagação do coronavírus. Diante das constantes notícias na mídia, alguns renomados autores observaram as construções discursivas propagadas na mídia. Este estudo propõe uma aproximação dos estudos e Teorias sobre a Metáfora, conforme Moura (2007; 2008; 2010) e Vico (1979) com a Teoria da Argumentação na Língua (TAL), – na fase da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), desenvolvidas por Oswald Ducrot, (1983; 1988; 1987; 2005) e Marion Carel (1992; 1997). Embora essa teoria continue em desenvolvimento, com a fase

¹⁰ Doutoranda – Programa de Pós-Graduação em Linguística – UFSC.

denominada Teoria Polifônica da enunciação (TAP), o recorte teórico realizado neste estudo vai até a TBS, uma vez que serão identificados os encadeamentos argumentativos correspondentes aos enunciados metafóricos selecionados. Conforme Carel (1992), cada encadeamento argumentativo é constituído por dois segmentos, *A e B*, unidos por um conector: *A CONECTOR B*.

As metáforas conceituais caracterizam-se por criarem novas categorizações a criação de novos conceitos e, portanto, um processo entre a linguagem e a mente. O fato de as metáforas originarem-se das relações sintagmáticas (nessas relações é que são construídas e percebidas) e paradigmáticas faz com que pensemos que as metáforas podem argumentar linguisticamente ou, construir a argumentação, como defendem os preceitos da TAL, a partir da *interdependência semântica* entre dois segmentos. A primeira associação que pode ser feita entre a Metáfora e a TAL se dá no eixo das relações sintagmáticas (as combinações) e no eixo das relações associativas (a seleção); a metáfora seleciona traços comuns a dois significados que coexistem, formando um novo conceito.

Os enunciados que constituem o *corpus deste estudo* serão analisados como recursos argumentativos sob o viés da TBS, tendo em vista que, as relações sintagmáticas são essencialmente relevantes para a descrição linguística da significação.

As metáforas e o vírus

Traçamos, para iniciar esta seção, algumas considerações sobre a metáfora, de modo geral e específico. Considerada como uma maneira de criar novos sentidos, a metáfora foi definida pela Retórica Clássica como “o emprego de uma palavra concreta para exprimir uma noção abstrata, na ausência de qualquer elemento que introduz formalmente uma comparação” (FIORIN, 2008, p. 71). Trata-se da criação de um signo conotado, pelo “acréscimo de um significado a outro” (FIORIN, 2008, p. 71), quando entre eles há uma relação de interdependência, de semelhança entre algumas de suas características. Na medida em que acrescem ao significado, as metáforas organizam o sentido do discurso e encadeiam os segmentos discursivos.

A metáfora é composta por um *tópico* e um *veículo* (MOURA, 2010), associando diferentes ou semelhantes campos semânticos (conjuntos de palavras). Uma metáfora pode fazer com que seja construída outra metáfora e outros sentidos, a partir de combinações sintagmáticas dentro de uma frase. O tópico da metáfora será entendido neste artigo como o segmento A e o veículo, como sendo o segmento B, cuja interdependência constrói o encadeamento argumentativo, formando assim o sentido da metáfora. Muitos teóricos, dentre eles Fiorin (2008) defendem que a metáfora é um procedimento de construção do sentido, pois os tópicos do texto vão se encadeando metaforicamente. Sendo assim, é pertinente a relação feita entre a metáfora e os encadeamentos argumentativos da TBS/TAP, proposta neste estudo.

A metáfora é oriunda de um sentido conotativo da palavra, o qual não se manifesta de maneira isolada, mas decorre de um *fato discursivo*, isso porque é a não pertinência de um sentido denotado que faz com que se entenda o sentido conotado. Tomando essa pertinência sob a perspectiva da TAL, o encadeamento argumentativo na metáfora ocorre a partir do sentido conotado, enquanto, polifonicamente (DUCROT, 1987) o sentido denotado também poderia ser assumido.

Os artigos científicos pesquisados têm em comum a identificação do vírus com metáfora e a consideração de metáforas do Coronavírus, causador da Covid-19. Ao reconhecer a metáfora pela abordagem cognitivista, alguns autores reforçam a ideia de que os mapeamentos metafóricos ocorrem no pensamento e na língua (ROCHA e CURTI-CONTESSATO, 2021). Ademais, sabendo do poder dos efeitos persuasivos da metáfora a partir de sua veiculação nas redes sociais e na internet, novas criações em defesa de um ponto de vista. Nesse sentido, buscamos analisar, sob o viés da Semântica Argumentativa, as possibilidades de construção do sentido argumentativo-polifônico.

Para Lopes de Silva e Moura (2021, p.65-66), as metáforas sobre o vírus são ancoradas numa perspectiva pela qual os eventos se desenrolam no tempo e como são compreendidas cognitivamente a partir dessa concepção. Os principais traços semânticos identificados pelos autores são: infiltração, propagação e dano. Visto como um *inimigo invisível e sorrateiro*, o vírus é associado às construções imagéticas de guerra em enunciados que circulam nos meios de comunicação, de modo a constituir o cenário. Sendo a guerra biológica um fenômeno no qual se contempla a imagem de uma destruição em massa diante de um inimigo o qual não podemos vencer porque é onipresente, invisível e invencível.

Embora as metáforas do vírus sejam apenas metáforas (LOPES DA SILVA e MOURA, 2021, p. 74) é a construção dos sentidos e das possibilidades de manifestação de diferentes pontos de vista que as tornam relevantes. Isso porque, a utilização das metáforas é fundamental para explicar e compreender o que nos é praticamente inexplicável ou incompreensível. Dito de outro modo, para que a sociedade possa manifestar suas opiniões e sentimentos diante da pandemia e da noção de vírus, faz-se necessária a utilização da metaforização como recurso linguístico de significação. Nesse sentido, é através do uso da língua, enquanto materialização da enunciação, que o sentido é construído: não há compreensão dos fatos do mundo fora da linguagem.

A Teoria da Argumentação na Língua: da estrutura linguística ao sentido polifônico

A Teoria da Argumentação na Língua (em francês “*Argumentation dans la Langue*”, abreviado TAL) foi fundada no ano de 1983, pelos franceses Oswald Ducrot e Jean Claude Anscombre, visando à elaboração de uma descrição semântica da língua, a partir da própria língua. Com base em seus estudos sobre a pressuposição, a teoria tem como principal postulado que “*a argumentação está na língua*” (DUCROT, 1988, p. 32). Não se trata de uma argumentação retórica, mas sim linguística e de caráter estruturalista, por isso, vinculada à Ferdinand de Saussure, de maneira que a escolha lexical intervém na determinação do sentido construído no discurso; as palavras têm função essencialmente argumentativa. O estruturalismo saussureano é aplicado à TAL na medida em que, para Saussure, o significado de uma expressão se encontra nas relações dessa com outras expressões da língua, ou seja, relações entre o significado de um signo com outros signos da língua. Assim, o enunciado pode ter várias conclusões, que não estão “prontas” e não seguem um padrão de verdade; para a TAL, o *valor argumentativo* da palavra é a orientação que ela dá ao discurso, é o conjunto de possibilidades de continuação discursiva.

O primeiro momento da teoria é chamado de Forma Standard, e, na intenção de defender o postulado-base, ela segue sendo desenvolvida pelos teóricos e seus colaboradores. A TAL conta com as seguintes fases no seu desenvolvimento: a forma *Standard* (1983); a forma *Standard Ampliada* (1988); a *Teoria dos Topos e a Teoria Polifônica da Enunciação* (1987); a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS) (a partir da tese de Marion Carel de 1992) e, atualmente, a Teoria Polifônica da Argumentação (TAP). Trata-se de uma teoria que explica o sentido argumentativo dos enunciados, de modo que as palavras são descritas não a partir de um conhecimento prévio da realidade, mas sim de suas potencialidades discursivas.

A maneira como o enunciado dirige o discurso para diferentes direções constrói os possíveis sentidos. Assim, o sentido é concebido em termos de argumentação e, para a teoria, argumentar é formar blocos semânticos a partir de encadeamentos argumentativos. (CAREL, 2007). Ressalta-se que, dentre vários conceitos da teoria, serão apresentados aqui somente os utilizados nas análises. Os discursos que manifestam o sentido de uma entidade linguística são denominados pela TAL/TBS de *encadeamentos argumentativos*, formados a partir da relação entre um *segmento A* com um *segmento B*, cuja interdependência semântica constrói o sentido do enunciado. Pode-se afirmar que as metáforas também funcionam assim. Os *normativos* são encadeados por conectores em *donc* (abreviado por DC), palavra francesa traduzida como “portanto”, de modo que se percebe que são conclusivos. Já os

transgressivos são encadeados por *pourtant* (abreviado por PT), traduzidos como “mesmo assim”, e entendidos como adversativos. Esses conectores produzem uma interdependência semântica entre os segmentos que unem. Para a TBS, o sentido de uma expressão (seja uma palavra ou enunciado) é constituído pelos discursos que essa expressão evoca (CAREL e DUCROT, 2005, p. 29), ou seja, o sentido está nos encadeamentos. A partir de *A DC B* podem ser construídos oito conjuntos de encadeamentos que são chamados de *aspectos argumentativos*, agrupados em dois blocos semânticos, cada um composto de quatro aspectos, sendo bloco semântico 1 e 2 (BS1 e BS2). Esse bloco de aspectos foi denominado por Carel (1992) de quadrado argumentativo, sendo que o primeiro agrupamento, chamado doxal (BS1) e o segundo bloco chamado paradoxal (BS2), os quais se configuram com os seguintes encadeamentos:

Quadro 1. Blocos Semânticos Doxal e Paradoxal

Aspectos do BS1 (doxal):	Aspectos do BS2 (paradoxal):
A DC B	A DC neg-B
A PT neg-B	A PT B
Neg-A PT B	Neg-A DC B
Neg-A DC neg-B	Neg-A PT neg-B

Elaborado pela autora.

A forma Standard da teoria considerava apenas as relações normativas, mas; os estudos de Marion Carel apontaram que; na regra está a exceção, por isso o sentido de uma entidade linguística consiste em argumentações normativas e também transgressivas. Ao dizer *Faz sol, portanto vamos passear*, estabelece-se o bloco cuja relação semântica relaciona Fazer sol/Ser agradável passear, ou seja, o encadeamento é normativo (A DC B), mas também pode ser transgressivo, dando-se o aspecto chamado converso (A PT neg-B) *Faz sol, mesmo assim não vamos passear*. É possível ainda formular mais dois aspectos do bloco, que serão observados na análise das metáforas. A proposição que menciona a *interdependência semântica*, com relação à metáfora, Moura (2008, p. 189) dá respaldo através do trecho:

Um segundo argumento contra a autonomia da palavra em relação à frase é que a interpretação de uma metáfora depende da combinação sintagmática dentro de uma frase e não apenas de paradigmas lexicais considerados fora do contexto. Uma mesma palavra pode receber diferentes interpretações metafóricas dependendo do tópico com o qual se combina. (MOURA, 2008, p. 189).

A combinação sintagmática está para a escolha do encadeamento assumido pelo locutor, em que há uma interdependência semântica entre o tópico e o veículo. Uma mesma palavra, como por exemplo, (MOURA, 2008, p. 189), um verbo, pode gerar, utilizando-se dos conectores pilares da TAL, diferentes *discursos argumentativos*; em “*Eles querem engessar o juiz*”; e “*Engessar a felicidade daquela mulher*”, tem-se: *Engessar DC não agir*. E, com diferente sentido: *Engessar DC não acontecer*. O sentido, em ambos os exemplos, não-literal (conotativo) do verbo *engessar* constrói diferentes possibilidades, conforme a combinação sintagmática dentro de uma frase. No primeiro enunciado o tópico é *um ser humano (juiz)* e o verbo é entendido no sentido de não-agir. Já no segundo enunciado o tópico é um conceito abstrato (felicidade) e deve ser compreendido no sentido de *acontecer*.

Sobre a Polifonia, para Ducrot (1987), a negação e a pressuposição são indícios dela; a pesquisa de Aldrigue (2007) insere nesses recursos linguísticos outro demarcador da polifonia, trata-se da *metáfora conceptual*. Isso porque nas expressões linguísticas usadas pela metáfora conceptual o E1 precisa entender o sentido literal e o E2 vai entender/ativar o uso metafórico. A TAL não separa a conotação da denotação, defendendo o conceito de *valor argumentativo*, que é a orientação que as palavras dão ao discurso. O fato de o discurso metafórico ser polifônico é observado diante dos aspectos do Bloco Semântico construído a partir do tópico e veículo da metáfora, que podem ser assumidos de maneira conotativa ou denotativa.

Compreendemos as metáforas como construções argumentativas, pelos dois seguintes motivos: primeiramente, a mudança de categoria como tentativa de definição do tópico através da escolha analógica do(s) veículo(s) pretende “convencer”, argumentar em favor dessa construção metafórica, diga-se, da nova definição. A segunda hipótese é dada pela possibilidade de identificar encadeamentos argumentativos a partir da relação entre o tópico e o veículo, correspondendo a um aspecto *A CON B*.

Contrário à unicidade do sujeito no enunciado, Ducrot (1987) apresenta *Esboço de uma teoria polifônica da enunciação*, na obra *O Dizer e o Dito*, propondo uma teoria segundo a qual o enunciado apresenta diferentes pontos de vista. Influenciado pela classificação de Mikail Bakhtin, para quem a literatura é tomada como carnavalesca, porque o autor assume máscaras diferentes, Ducrot (1987, p.149) assevera que “a cena linguística se revela como a cena teatral”. Nas conferências de Cali (DUCROT, 1988, p.15), encontramos a explicação que menciona Bakhtin e tal filiação; este teórico empregou a metáfora da polifonia para opor e caracterizar duas formas de literatura: a *dogmática* com uma só voz, a do autor e a *polifônica* (popular ou carnavalesca), pois há vários personagens que se apresentam por si mesmos, sem que o escritor dê a entender o seu próprio ponto de vista (as obras de Dostoiévski foram as primeiras analisadas nessa perspectiva). A encenação dos personagens/enunciadores é, no sentido teatral, a representação dos diferentes pontos de vista no interior do discurso, permitindo que se tirem conclusões de uma asserção sem a responsabilidade ser atribuída por (L) diretamente, mas sim a outro enunciador. É a diversidade de pontos de vista que podem conter no enunciado que recebe a denominação de polifonia. Desse modo, na função do *enunciador* é que se delinham as ideias sobre a polifonia,

[...] todo enunciado apresenta um certo número de pontos de vista relativos às situações das quais se fala. [...] Descrever o sentido de um enunciado consiste, a meu juízo, entre outras coisas, em responder a diversas perguntas: o enunciado contém a função locutor?, a quem se atribui essa função?, quais são os diferentes pontos de vista expressados, é dizer quais são as diferentes funções de enunciador presentes no enunciado?, a quem se atribui eventualmente essas funções?¹¹ (DUCROT, 1988, p. 19-20, tradução nossa).

Ao oferecer as figuras discursivas do locutor e dos enunciadores, a teoria polifônica da enunciação faz com que a língua adquira um “caráter polêmico, de enfrentamento de indivíduos. Nesse sentido, falar é tratar de impor aos outros uma apreensão argumentativa da realidade” (FREITAS, 2009, p. 256).

Neste estudo, em suma, utilizamos os conceitos apresentados pertinentes à Teoria Polifônica da Enunciação, quais sejam: locutor, enunciadores e a posição do locutor diante desses enunciadores. Da TBS, os conceitos utilizados foram de encadeamento argumentativo, argumentação externa e interna, bloco semântico, interdependência semântica e quadrado argumentativo. Atualmente, o conjunto das fases de estudo de Ducrot e seus colaboradores é visto como um todo; podemos claramente percebê-lo quando, ao apresentarmos o quadrado argumentativo nos seus quatro aspectos referentes à sua estrutura geométrica, o movimento polifônico dado pelos diferentes pontos de vista expressos pelos enunciadores no discurso.

¹¹ “[...] todo enunciado presenta en cierto número de puntos de vista relativos a las situaciones de las que se habla. [...] Describir el sentido de un enunciado consiste, a mi juicio, entre otras cosas, en responder a diversas preguntas: ¿el enunciado contiene la función locutor?, ¿a quién se le atribuye esta función?, ¿a quién se asimila el locutor?, ¿cuáles son los diferentes puntos de vista expresados, es decir, cuáles son las diferentes funciones de enunciador presentes en el enunciado?, ¿a quién se atribuyen eventualmente estas funciones? (DUCROT, 1988, p. 19-20).

Análise das metáforas através da TBS e da Polifonia

À luz da Semântica Argumentativa são identificados, primeiramente, os encadeamentos normativos oriundos das metáforas dos títulos selecionados. Em busca do sentido assumido no enunciado pelo locutor, sentido oriundo da interdependência semântica entre um *segmento ou entidade A e um segmento B*, como já mencionado. Posteriormente serão construídos os Blocos Semânticos correspondentes ao encadeamento que melhor reflete a intenção do locutor, ou seja, por ele assumido. O discurso metafórico é polifônico, isso pode ser observado diante dos aspectos do Bloco Semântico construído a partir do tópico e veículo da metáfora. Tais aspectos são possibilidades que o enunciador pode assumir ou não.

Como já mencionado, para Ducrot (1988) a argumentação está na língua e não nos fatos, e o valor argumentativo de uma palavra (ou entidade linguística) é o nível principal da descrição semântica, além de consistir no papel desempenhado pela palavra no discurso. O papel desempenhado pelo veículo da metáfora é que construirá o encadeamento a partir do qual se tem o sentido do enunciado.

Se os enunciados podem fazer sentido de maneira conotativa ou denotativa, é o encadeamento assumido que indicará o sentido pretendido com a construção metafórica. A partir do que se pode compreender que não basta considerar o significado das palavras oriundo dos dicionários, é preciso analisar discursos mecanismos discursivo-enunciativos de significação, conforme o que defende a TAL.

Após a investigação e pesquisa teórica, procuramos metáforas do vírus, utilizando do recurso da *web*, por acreditar que manifesta um *corpus* atual e de circulação global, mais especificamente o site da *google* a ferramenta Webcorp. A metodologia de análise do *corpus* desse artigo prevê:

- Selecionar construções metafóricas sobre o vírus;
- Identificar os encadeamentos argumentativos, em *donec pourtant* formados a partir das metáforas;
- Identificar os enunciadores e demonstrar a polifonia(as marcas de polifonia) presente(s) no discurso;
- Apresentar o encadeamento argumentativo de vozes discursivas que corresponde ao enunciado selecionado.

Cada enunciado traz uma qualificação da enunciação, descrita para encontrar-se o sentido, a necessidade dessa descrição semântica. Conforme a linguística de corpus, foi utilizado o software chamado Webcorp para identificar as ocorrências lexicais

Foram pesquisados enunciados com a estrutura “o Coronavírus é” e enunciados com a estrutura “o vírus não é”, dentre eles o recorte teórico apresenta a seguinte imagem:

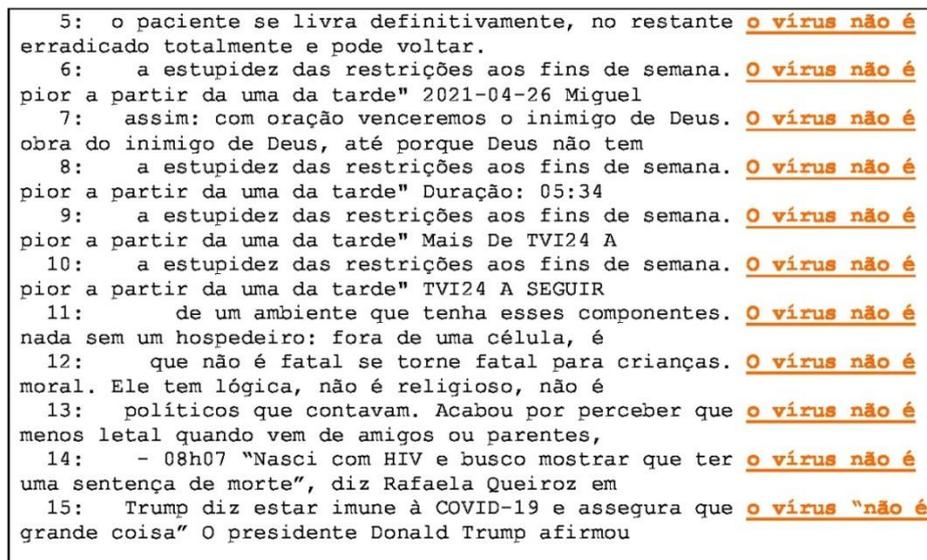


Imagem 1. “o vírus não é”

Fonte:

<https://www.webcorp.org.uk/live/search.jsp?search=o+v%C3%ADrus+n%C3%A3o+%C3%A9&ci=on&span=c50&api=bingCog7&bingLang=xx&bingNewsLang=en-GB&info=on&site=&filter=>

Os enunciados metafóricos ou as metáforas selecionadas da Imagem 1 para análise do sentido argumentativo são:

- (1) “A estupidez das restrições aos fins de semana o vírus *não é* pior a partir de uma da tarde”. (enunciados 8,9 e 10)
- (2) O vírus *não é* moral. Ele tem lógica, *não é* religioso.

Durante a pandemia ocorreram diversas situações de lockdown, ou seja, confinamento das pessoas e fechamento do comércio, com o intuito de diminuir ou controlar a propagação do vírus. Pela primeira vez na história nacional houve um tempo tão longo de restrições e de quarentena que obrigou as pessoas a não saírem de casa. Nesse contexto, a mídia apresentou diferentes noticiários, dentre os quais, selecionamos para análise (1). Ocorre que, por sua característica biológica e pelos dados de grande contaminação, sabemos que vírus não tem dia nem hora exatos para contagiar, não é mais grave durante a semana e menos grave a partir da uma da tarde. Ocorre uma crítica aos horários das restrições (1), mesmo que se consideram as aglomerações nos fins de semana em eventos festivos, todavia, durante a semana há o fluxo da população ao trabalho que também aglomera. A imagem 1 apresenta definições que apresentam a negação, ou seja ao invés de *o vírus é*, investigamos *o vírus não é*. Apresentamos assim a relação existente nos blocos semânticos e a construção da argumentação a partir da negação. O vírus *não é* pior a partir de uma da tarde DC o vírus é ruim em qualquer hora. Dado o discurso que estabelece a interdependência semântica entre *a estupidez das restrições nos fins de semana e o vírus a uma da tarde* sendo o primeiro segmento considerado *A* e o segundo considerado *B*, têm-se no discurso os seguintes encadeamentos argumentativos:

- (1) “A estupidez das restrições aos fins de semana o vírus *não é* pior a partir de uma da tarde”.
(enunciados 8,9 e 10)
- (1.1) É fim de semana DC o vírus é pior. (A DC B)
 - (1.2) É fim de semana PT o vírus não é pior. (A DC neg-B)
 - (1.3) Não é uma da tarde PT o vírus é mortal. (Neg-A PT B)
 - (1.4) É estúpido restringir nos fins de semana PT tem restrição. (A PT B)

A argumentação se constrói em dois segmentos inseparáveis que, juntos, constituem o sentido do encadeamento, podendo ser normativo ou transgressivo, a partir dos conectores *donc* (DC) e *pourtant* (PT), mais a negação. Ao identificar os enunciadores percebemos como funciona a polifonia, ou seja, as vozes presentes no discurso. Dentre os encadeamentos normativos assumidos pelo enunciador, àquele que representa mais aproximadamente o sentido do enunciado, qual seja, o encadeamento (1.2). A polifonia se manifesta na medida em que encadeamento argumentativo identificado apresenta seu aspecto converso, recíproco e transposto no quadrado argumentativo, o que corresponde às relações discursivas. São considerados conversos os aspectos (a) e (d) e (b) e (c); os aspectos (a) e (b) e (c) e (d) são recíprocos e os aspectos (a) e (c) e (b) e (d) são transpostos, essas relações correspondem às relações discursivas. Os encadeamentos *recíprocos* consistem em negar os termos que se encontram de um lado e do outro do conector. Nos *conversos* muda-se o conector e o segundo termo é negado e nos encadeamentos *transpostos* nega-se o primeiro termo, muda-se o conector, mantém-se o segundo termo. Considerando também a proposta da TBS sobre o quadrado argumentativo doxal e paradoxal, foi possível observar o movimento argumentativo oriundo do enunciado. Ao demonstrar os outros aspectos do bloco semântico, confirma-se a hipótese de que a metáfora é uma construção argumentativa. Além disso, as metáforas são polifônicas, porque um ponto de vista é assumido, em detrimento da possibilidade de outros enunciadores evocarem diferentes encadeamentos. Para a Polifonia em Linguística, proposta por Ducrot, o autor do enunciado nunca se expressa diretamente, mas põe em cena, no mesmo enunciado, personagens, sendo que o sentido desse enunciado é resultante da confrontação das diferentes vozes que nele aparecem.

Para analisar o enunciado metafórico (2), primeiramente é preciso compreender a personificação do vírus como sendo dotado de moral ou teor religioso, algo que não se poderia admitir literalmente em face de seu caráter não-humano. Caso tivesse moral não contagiaria as pessoas e no caso de ser religioso selecionaria a quem contagiar, fatos inverídicos uma vez que o vírus tem sua lógica de contágio, qual seja, a toda população com quem tiver contato. Assim, identificamos alguns encadeamentos argumentativos presentes no enunciado.

- (2) O vírus *não é* moral. Ele tem lógica, *não é* religioso.
- (2.1) Ser vírus PTter moral. (A PT B)
 - (2.2) Ser vírus DC não ter moral. (A DC neg-B)
 - (2.3) O vírus tem lógica DC não é religioso. (A DC neg-B)
 - (2.4) Ter lógica DC não ser religioso. (A DC neg-B)

Ao afirmar que o *vírus não é moral nem religioso*, temos na negação a afirmação considerada que *é moral e religioso*. Essa metáfora é oriunda de uma predicação evocada pelo sujeito; ser moral e religioso possui, entre outros, os seguintes traços semânticos: a moralidade em fazer o que é certo; a opção pelo bem daquele que é religioso; as regras de boa conduta, neste caso, o vírus não respeita nada disso. Logo, o vírus é amoral, mal, cruel e nada religioso, por isso justifica que aniquile a humanidade.

O conhecimento lexical, a estrutura sintática e também o conhecimento de mundo fazem compreender cada metáfora; compreender se são aptas e amaneira como *fundem o real com o ficcional*. Buscando similaridade entre os dois conceitos associados, a metáfora constrói um novo conceito ou nova categorização para o tópico. A existência de traços comuns a ambos os segmentos é que estabelece uma compatibilidade e torna o sentido mais tônico. Assim, ao dar ao sentido tonicidade, ou seja, ao concentrar significados, a metáfora tem forte valor argumentativo (FIORIN, 2011). Os enunciadores (pontos de vista) e a posição do locutor frente a eles, quais sejam, a polifonia e o movimento argumentativo que descrevem e constroem o sentido do discurso.

Compreender a metáfora é um processo cognitivo, dá-se mentalmente e, pode-se afirmar que na maioria das vezes as metáforas são entendidas rapidamente, de maneira quase automática. As palavras ganham novos sentidos com as metáforas, conforme o encadeamento que assumem como esquemas de representação; a palavra pode ser tópico ou veículo, entretanto, está sendo usada em seu sentido conotativo ou metafórico e não literal. Conforme a TAL/TBS, somente o discurso pode dar sentido às palavras. Para a TBS (DUCROT e CAREL, 2005) o sentido é constituído pelos discursos que uma dada expressão evoca, discursos esses chamados de *encadeamentos argumentativos*. Caso seja entendida no sentido literal, a palavra não funcionará como veículo de uma metáfora, porque o enunciado metafórico extravasa, não tem condições de verdade com o mundo, mas relação.

A seguir, na imagem 2, serão analisadas as metáforas decorrentes da busca pela construção “o coronavírus é”, para comprovar mais uma vez a hipótese de que as metáforas são construções argumentativas nas quais o sentido se forma através dos encadeamentos de sentido no discurso.

Imagem 2. “o coronavírus é”

1: contra o novo coronavírus A vacina contra o coronavírus é o principal método de prevenção contra a
2: Saúde Ciência Tecnologia #SalaSocial Vídeos 'O coronavírus é um professor cruel porque ensina matando', diz o
3: que os retiram do seu ambiente natural. 5. Mito: o coronavírus é uma invenção para prejudicar a economia
4: Internacional Maioria dos russos considera que o coronavírus é uma "arma biológica" Num inquérito, 64% dos
5: V Quase dois terços dos russos acreditam que o coronavírus é uma "arma biológica" criada por humanos, de
6: Comentários Maioria dos russos considera que o coronavírus é uma "arma biológica" Facebook Twitter Partilhar

Fonte:

<https://www.webcorp.org.uk/live/search.jsp?search=o+coronav%C3%ADrus+%C3%A9&ci=on&span=c50&api=bingCog7&bingLang=xx&bingNewsLang=en-GB&info=on&site=&filter=>

A partir da busca por metáforas construídas com “o coronavírus é”, conforme a imagem 2, selecionamos os dois seguintes enunciados:

- (2) “o coronavírus é um professor cruel porque ensina matando”.
- (3) “Maioria dos russos considera que o coronavírus é uma ‘arma biológica’”.

Ao identificar os enunciadores cujas vozes se fazem reconhecer nos enunciados selecionados, buscamos demonstrar como as estratégias argumentativas são usadas quando os locutores fazem ouvir os enunciadores de que se utilizam no discurso. No caso do exemplo (3), que associa o

coronavírus com um professor, a metáfora se constrói mediante a relação de ensino e morte e os sentidos evocam os seguintes enunciadores metafóricos:

- (3.1) Ser professor DC ensinar bons conteúdos. (A DC B)
- (3.2) Ser professor PT ensinar matando. (A PT B)
- (3.3) Ser professor PT não ensinar. (A PT neg-B)

Sabemos que o vírus não é um professor, mas a metáfora (3) associa o conteúdo ensina à morte daquela que é contaminado pelo vírus. Os encadeamentos identificados são algumas das vozes oriundas do enunciado, que projetamos sentidos interpretáveis a partir da metáfora. Em (3.2) identificamos um professor transgressivo, que ensina matando: o conteúdo a ser ensinado implicaria a própria morte daquele que é contagiado. Logo, em (3.3) o coronavírus é um professor e, em contrariedade a (3.1) não ensina. Lembrando que “[...] o que o locutor procura impor é o ponto de vista da personagem à qual o enunciador é assimilado” (DUCROT, 2008, p. 08), a compreensão leitora (interpretação) dessa metáfora pode ser observada na identificação dos encadeamentos argumentativos.

O emprego de uma palavra torna possível uma continuação do fluxo do discurso e, por conseguinte, dos efeitos de sentido; assim, notamos com a construção dos blocos semânticos a potencialidade argumentativa da metáfora.

- (4) “Maioria dos russos considera que o coronavírus é uma ‘arma biológica’”.
- (4.1) É o coronavírus DC é uma arma biológica. (A DC B)
- (4.2) É uma arma biológica DC matará as pessoas. (A DC B)
- (4.3) Ter uma arma biológica DC declarar guerra. (A DC B)

A metáfora de guerra que associa o vírus à arma veicula diversas vozes à constituição de seu sentido, identificados algumas delas pelas quais é possível compreender a polifonia inerente. Em (4.1) o aspecto normativo declara o coronavírus como uma arma biológica disparada a todas as pessoas do mundo, de modo similar ao cenário de guerra que temos visto na mídia. Em (4.2) ocorre a manifestação da certeza de que a arma matará pessoas e em (4.3) uma guerra declarada. Uma vez que ocorre a superposição de diversas vozes, o locutor é o sujeito responsável (4) e os enunciadores identificados (4.1) a (4.3) são os diferentes pontos de vista no interior do enunciado. A produção de metáforas passa pela semântica de uma dada língua, convocando todo um *paradigma de signos*, dito de outro modo, o sentido é construído a partir da relação entre sentenças.

Partindo das análises e da identificação dos encadeamentos pertencentes aos Blocos Semânticos parafraseando Ducrot (1988), a argumentação está na metáfora. Entendendo-a também como um enunciado metafórico, formar os encadeamentos argumentativos dos diferentes aspectos de um Bloco Semântico permite que se perceba a argumentação. Os quatro enunciados metafóricos selecionados para análise, do total de 17 pesquisados, associam o vírus a algo mortal, imoral, não-religioso, algo sem horário específico, logo sem controle.

A heterogeneidade de pontos de vista é uma manifestação da polifonia, uma vez que cada um deles contempla as possibilidades de todos os aspectos de um bloco semântico doxal e um paradoxal. A seleção das palavras no discurso e o uso consciente da linguagem tem grande importância social uma vez que é capaz de formar opiniões, para além de simplesmente informar.

Considerações Finais

Já no início das análises foi possível observar como as metáforas agem mentalmente, ou seja, a maioria delas é compreendida, é quase automático entender uma metáfora, para explicá-la é preciso buscar o sentido do veículo a partir do encadeamento. A intenção de identificar os encadeamentos argumentativos presentes nos enunciados selecionados é de demonstrar o movimento argumentativo das metáforas. Dito de outro modo, as marcas de polifonia presentes em cada enunciado fazem com que uma pluralidade de sentidos seja possível a partir de um mesmo enunciado, de modo que cada leitor pode assumir a compreensão da maneira que escolher, conforme a compreensão de mundo. Assim, os sentidos que são difundidos podem corroborar com efeitos diferentes e consequências sociais que atingem a compreensão do mundo. Após a aplicação dos conceitos da Teoria da Polifonia com a TBS, podemos afirmar que a polifonia é um recurso primíssimo para a compreensão leitora e pode ser aplicado a outros poemas como *corpus* de análise. Assim sendo, entendemos que esse artigo pretende ser um motivador para o desenvolvimento de novos estudos acerca da leitura e da compreensão leitora, para a construção cultural do indivíduo e da sociedade, analisada por bases teóricas dos estudos linguísticos.

A afirmar que as metáforas são construções argumentativas confirma-se porque as construções metafóricas dos títulos, ao redefinir o tópico, pretendem “convencer”, argumentar em favor dessa construção analógica, diga-se, da nova definição. Também foi possível identificar vários encadeamentos argumentativos a partir da relação entre o tópico e o veículo, correspondendo a um aspecto *A CON B* e, à luz da TBS, compreender como é construído o sentido através da interdependência semântica entre dois termos. As vozes sobre o vírus correspondem à polifonia inerente ao discurso e as metáforas do vírus constituem diferentes sentidos possíveis, conforme as análises pela Teoria da Argumentação na Língua.

Nessa sobreposição de vozes que está o caráter dialógico que caracteriza a polifonia. Percebeu-se empiricamente que cada enunciado traz uma qualificação da enunciação, que precisa ser descrita para encontrar-se o sentido, sendo que o “valor linguístico fundamental” é argumentativo. Portanto, a aplicação da TAL/TBS na análise de metáforas é viável e auxilia na compreensão da intenção semântica de categorização de um tópico. É pertinente, após as análises, afirmar que as metáforas são construções argumentativas nas quais o sentido se forma através da continuação do discurso.

Referências Bibliográficas

- ALDRIGUE, Natália de Sousa. **A metáfora conceptual como recurso argumentativo em folderes turísticos**. Dissertação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, abril/2007.
- BARBOSA CA; BERTAO, LPS; PASSINHO, LS. **Os inimigos invisíveis: a doença como metáfora**. Inter Educação Saúde. 2020: 4(2): 100-104. <http://dx.doi.org/10.17267/2594-7907ijhe.v4i2.3330>
- CAMPOS, Cláudia Mendes. O percurso de Ducrot na Teoria da Argumentação na Língua. **Revista da Abralín**, v. 6, n.2, p. 139 – 169, jul./dez, 2007.
- CAREL, Marion. O que é argumentar? **Desenredo**, Passo Fundo: UPF, v. 1, n. 2, p. 77-84, jul./dez. 2005.
- CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. **La semántica argumentativa. Una introducción a la teoría de los Bloques Semánticos**: Edición literaria a cargo de María Marta Negroniy Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005.
- DUCROT, Oswald. **Polifonía y argumentación**. Conferencias del Seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1988.
- FIORIN, José Luiz. **Metáfora e Metonímia: dois processos de construção do discurso**. In: *Em busca do sentido: estudos discursivos*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 70 - 91

LÍNGUA PORTUGUESA: revista mensal. São Paulo: Segmento, n.63, janeiro de 2011. Artigo de reportagem, FIORIN, José Luiz. A força da metáfora. p. 33.

LOPES DA SILVA, Fábio; MOURA, Heronides. O vírus nos ronda: metáforas sobre vírus e corrupção. **Revista Porto das Letras**, Vol. 07, N° 02. 2021.

MOURA, Heronides. Relações paradigmáticas e sintagmáticas na interpretação de metáforas. **Linguagem em (Dis)curso**, 7-3, 417-452. 2007.

_____. Desfazendo dicotomias em torno da metáfora. **Revista de Estudos da Linguagem**, 16-2, 8-32. 2008.

ROCHA, Jean, Michel Pimentel e CURTI-CONTESSATO, Beatriz. Coronavírus é como: relações de sentido a partir de metáforas por símile. **Calidoscópio**, 19(2021): 131-142. <https://doi.org/10.4013/cld.2021.191.10>.

Enviado em 31/08/2022

Avaliado em 15/10/2022

AS METÁFORAS NO DISCURSO JORNALÍSTICO E LITERÁRIO: COMO SE CONSTRÓI UM ENUNCIADO METAFÓRICO?

Giovana Reis Lunardi¹²

Resumo

Esse artigo investiga como se constrói e com quais características é formado um enunciado metafórico, a partir do *decálogo da metáfora*. Conforme Moura (2007, 2008, 2010) e da Teoria da Metáfora Conceptual. Serão analisadas metáforas retiradas das revistas Istoé (2010) e Veja (2011), pertencentes ao gênero jornalístico e também ao literário, estas retiradas da obra *Leite Derramado* (2009) de Chico Buarque.

Palavras-chave: Metáfora; Interpretação; Léxico.

Abstract

This paper investigates how to build and which features a metaphorical statement is formed from the decalogue of metaphor. According to Moura (2007, 2008, 2010) and the Theory of Conceptual Metaphor. Will be analyzed metaphors taken from magazines Istoé (2010) and See (2011), belonging to the journalistic genre and also the literary works taken from Spilt Milk (2009) by Chico Buarque.

Keywords: Metaphor; Interpretation; Lexicon.

*“[...] se a metáfora é uma habilidade, um talento, é um talento de pensamento.” (RICOEUR, 1989, p. 125).
“A metáfora é um erro categorial calculado.”
(GOODMAN, 1976)*

Introdução

O funcionamento da metáfora é algo que estudiosos de diferentes áreas (Filosofia, Linguística, Literatura, dentre outras) buscam explicar. As metáforas estão presentes desde muito tempo na linguagem humana, a fim de denominar objetos ou seres e de explicar as palavras, sentimentos e ideias. Falar utilizando-se de metáforas é tão cotidiano que não se analisa da sua presença no uso da língua e tampouco se pedem explicações sobre elas. Dificilmente um falante da Língua Portuguesa perguntará o que significa: “*Vamos economizar tempo com isso*”; “*Este trânsito é uma droga*”. Ou, “*Estou estourando de raiva*”. Mesmo sendo díspares, os conceitos, abstratos ou não, relacionados (tempo e dinheiro; automóveis e entorpecentes; emoções e pressão num receptáculo), é possível compreender o sentido das frases. Esses sentidos figurados são usos não-literais das palavras e expressões da língua. Desse modo, as metáforas são recursos retóricos, não apenas estilísticos (a fim de adornar a linguagem), mas com poder de significação na linguagem – tornando as ideias mais expressivas. Trata-se de um sentido não-literal no uso da linguagem, ao que se poderia perguntar como as ideias podem ser mais expressivas. De quê expressividade se fala? Elas não precisam ser explicadas porque *funcionam mentalmente* (MOURA, 2008), na medida em que nosso pensamento ativa ambos os conceitos que são associados. Essas *metáforas mentais* fazem parte da cultura de uma comunidade linguística, com elas é possível entender melhor como são atribuídos conceitos ao mundo, às pessoas e aos sentimentos. É graças às metáforas que se aprende a enxergar com mais senso crítico os acontecimentos sociais e políticos, elas trazem um dicionário de possibilidades.

¹² Doutoranda – Programa de Pós-Graduação em Linguística – UFSC

As epígrafes deste artigo fazem pensar na metáfora como uma construção do pensamento, tese de defesa de Ricouer (1989), dada a necessidade de uso cognitivo, para se ativar um ou outro conceito e lembrar-se de sua significação. Elas são consideradas por Moura (2008) como *um erro categorial* porque fazem surgir novos conceitos, mudando a categoria da palavra tomada como tópico, aproximando campos distintos.

Diariamente, o ser humano fala utilizando-se de metáforas, por exemplo, quando menciona ao assistir o noticiário que: “as grandes cidades sofrem mais com o *círculo vicioso do crime*” e a “*onda de assaltos*”, do que as pequenas, difícil é atribuir referência bibliográfica às metáforas, porque são muito utilizadas pelos falantes da Língua Portuguesa. Além do uso cotidiano, a Literatura Brasileira tem vários exemplares de obras com muitas construções metafóricas, inclusive, a Literatura muitas vezes toma para si a metáfora, como se fosse um recurso de uso unicamente literário, mas a mídia demonstra que não, pois também se apropria muito do uso metafórico. Voltando à Literatura, sabe-se que a personagem da obra *Dom Casmurro* de Machado de Assis, Capitu, é um bom exemplo para o uso de metáforas, já que a obra é toda carregada de enunciados metafóricos. Encontraríamos várias metáforas ao investigá-la, como a frase ícone, quando Tio Cosme menciona os olhos de Capitu com sendo “olhos de cigana oblíqua e dissimulada” (ASSIS, 2010, p. 85).

Este artigo analisa como são construídas quatro metáforas e quais as suas características principais, elas foram selecionadas de duas revistas de circulação nacional e um livro de literatura nacional; a utilização de diferentes suportes textuais como *corpus* permite perceber a presença dessa figura de linguagem no meio social. Uma vez que essas metáforas são interpretadas a partir do *decálogo da metáfora* e que os sentidos se constroem pelas associações entre *tópico* e *veículo*, serão explicados através da análise de cada uma das metáforas os sentidos que elas constroem. Primeiramente se apresenta uma revisão teórica dos estudos sobre a metáfora, a apresentação da metodologia e, em seguida transcorre a análise do *corpus*. A palavra na metáfora pode ser tópico ou veículo, entretanto, está sendo usada em seu sentido conotativo ou metafórico e não literal. Caso seja entendida no sentido literal, a palavra não funcionará como veículo de uma metáfora, porque o enunciado metafórico extravasa o sentido denotativo, não tem condições de verdade com o mundo, mas relação com esse.

Percentual teórico: a metáfora e suas principais características

Os estudos da Gramática Tradicional nem sempre dão a devida importância à metáfora, tratam de explicá-la resumidamente. Para uma das mais importantes gramáticas atuais, a de Cegalla (2007, p. 614): “metáfora é o desvio da significação própria de uma palavra, nascido de uma comparação mental ou característica comum entre dois seres os fatos.” É um conceito aceitável, embora não traga características da estrutura de formação da metáfora. Dessa mesma maneira repete-se em outras gramáticas, que não são trazidas nesse momento porque a intenção é de investigar o que as teorias linguísticas propõem sobre as metáforas.

As três teorias mais tradicionais sobre a metáfora são a Pragmática (caracterizada pelos atos de fala de Searle), a Interacionista e a Conceptual (teoria atual), embora com características diferentes, elas concordam com a univocidade da metáfora. Além da teoria da Referência Dual e a Teoria Contextual. Estudando teoricamente as características da Metáfora, à luz de diferentes teorias é que se pode perceber o quão importante e presente na linguagem ela é. Os autores, que são referência nesses estudos, como Lakoff & Johnson (1980 *apud* ALDRIGUE, 2007) classificam a metáfora em três tipos: as estruturais, as orientacionais e as ontológicas. No artigo “Desfazendo dicotomias em torno da metáfora” (MOURA, 2008) explica-se que as metáforas são construídas quando utilizam os recursos de dois pólos, chamados de dicotomias, sendo o “pensamento *versus* linguagem” e a “palavra *versus* sentença”. Assim, é construída a metáfora pelo pensamento que se apropria de relações semânticas existentes no sistema lexical da língua, e será a escolha das palavras o que determinará

uma adequada construção metafórica, uma vez que as relações semânticas são inesperadas. Não olvidando de que é preciso pertencer (ou conhecer) a determinada comunidade linguística para compreender a metáfora e ela funcionar. A dicotomia *pensamento versus linguagem* foi discutida a partir dos estudos de I.A Richards, para os quais *o pensamento* está no plano conceptual (que relaciona conceitos) e *a linguagem* no plano da expressão (as palavras são usadas para exprimir conceitos). Reafirmando essa primeira dicotomia, para Max Black (1993) *apud* Moura (2008, p. 182) “a metáfora é um ‘instrumento cognitivo’, uma espécie de “lente que nos permite ver o mundo de uma forma determinada.”

Posteriormente pesquisas passam a olhar para a metáfora como *uma maneira de interpretar o mundo*, segundo Pinker (2007, p. 238 *apud* MOURA 2008, p. 183), “pensar é compreender uma metáfora”. Ou seja, é estreitada a relação entre o pensamento e a linguagem no processo de compreensão de uma metáfora, é preciso pensar para compreendê-la e, para construí-la também, pois se ativam conhecimentos de outros conceitos que são relacionados. É com o pensamento que se associam conceitos e, na linguagem dá-se a criação de “paradigmas lexicais no uso de analogias metafóricas”. (MOURA, 2010). Para haver analogia são necessárias relações de semelhança entre os elementos que são associados e suas características, podendo ser de natureza abstrata, ou seja, conceitual. Pinker (2007, p.238 *apud* MOURA 2008, p. 185) observa que:

[...] a analogia metafórica corresponde a uma intuição da mente humana sobre correspondências estruturais entre domínios diferentes da realidade. Essas analogias metafóricas podem alimentar inferências sofisticadas e não apenas as óbvias, ou seja, o poder analógico da metáfora tem um evidente valor heurístico para o trabalho da mente, em sua relação com o mundo.

É praticamente inerente à construção das metáforas que elas estejam embasadas em analogias dos pares associados, por exemplo, ao dizer que “seus olhos são pérolas”, há alguma semelhança entre as características dos olhos e das pérolas. Sobre a dicotomia entre a palavra e a sentença, é representante dessa tradição o estudioso Ullmann (1964), autor que argumenta ser *a metáfora originada das relações semânticas entre as palavras*. Para ele, *apud* Moura (2008, p. 188): “[...] a metáfora é uma fonte constante de polissemia, ou seja, de rearranjos nos paradigmas lexicais de uma língua. [...] a metáfora é definida como uma **mudança de sentidos das palavras**¹³, gerada pela vagueza intrínseca das significações.” Diga-se o sentido literal e o não-literal (o metafórico) entrecruzam-se na construção da metáfora. A produção de metáforas passa pela semântica de uma dada língua, convocando todo um *paradigma de signos*; o paradigma é a lista de palavras que podem ser escolhidas para montar o sintagma. Sendo assim, o falante constrói novas possibilidades de sentido conforme as escolhas feitas diante do léxico. Moura (2008, p. 189) argumenta com relação autonomia da palavra diante da frase, porque a interpretação da metáfora depende da combinação sintagmática dentro de uma frase e não apenas de paradigmas lexicais isolados.

A metáfora é composta por um *tópico* e um *veículo* (MOURA, 2010), relacionando-se a diferentes ou semelhantes campos semânticos (conjunto de palavras). O veículo na metáfora possui dupla referência, uma literal e outra metafórica; a interpretação depende da relação entre ele e o tópico. São dois elementos relacionados por alguma afinidade ou alguma característica em comum que faz um representar o outro. A compreensão é um processo cognitivo, até porque nem o pensamento nem a palavra por si só bastam para ser compreendido um jogo metafórico. Uma metáfora pode originar a construção de outras, a partir de combinações sintagmáticas dentro de uma frase. As dicotomias devem ser entendidas como relacionadas colaborando para a produção das metáforas, porque as proposições (que são pensamentos) precisam das palavras para se materializar (MOURA, 2008, p. 190). Essa tradição de base estruturalista atribui à palavra o centro da metáfora,

¹³ Grifo nosso.

já a tradição oposta (a Interacional) considera a frase, ou seja, *os enunciados como sendo metafóricos*. Conforme Moura (2008, p. 198):

O pensamento está vivo em cada metáfora. Mas entre a habilidade cognitiva de identificar analogias metafóricas e a construção de um enunciado metafórico real, o usuário da metáfora leva em conta o meio expressivo de que dispõe e do qual não pode fugir: a sua própria língua. (MOURA, 2008, p. 198)

A interpretação de uma metáfora é, nesse sentido, parte da cognição, ou seja, são as associações mentais que identificam a analogia que constrói a metáfora. Após investigar teorias sobre o conceito e as características da formação de uma metáfora, é preciso compreender como se transmite o conteúdo cognitivo através da metáfora, esse é um dos questionamentos encontrados na maioria dos estudos sobre a Metáfora (MOURA, 2007, 2008; VICO, 1979), além de se tentar entender como as metáforas são interpretadas.

Dentre as teorias da Metáfora, a vigente é a Teoria da Metáfora Conceptual (TMC) que deslocou a metáfora do âmbito da linguagem para o âmbito do pensamento. Outrora se tomava a metáfora apenas como uma função estilística, ornamental, mas ela não significa apenas trocar palavras, já como figura de linguagem, é um recurso cognitivo (VENEZA, 2010, p. 06) que necessita da ativação de conhecimentos para ser compreendida. Embora sob diferentes perspectivas teóricas, há outros autores, como Veneza (2010, p.10), que concordam com o fato de a metáfora ser um recurso argumentativo, pelo qual o locutor defende um ponto de vista. A referida autora estuda a metáfora relacionada ao discurso (e não apenas à linguagem e ao pensamento), estabelecendo que o *locus* da metáfora é o discurso, “conceito como espaço em que aspectos sócio-cognitivos e linguísticos se encontram para tecer a figuratividade, entre outras formas de criação de sentidos”.

Os estudos de Vico sobre a metáfora

O italiano Giambattista Vico (1668-1744) destacou-se nos estudos sobre o *conteúdo significativo da metáfora*, além da tese de existência de uma *língua mental*, caracterizada por ser uma maneira de assimilação linguística presente na mente do ser humano, independente do idioma que fale, porque tem certa base que faria originar a linguagem. Estudando a história a partir da linguagem é que ele percebeu a relação entre a metáfora e o pensamento, relacionados à imaginação e à paixão. Para Vico, (*apud* MOURA, 2010) “a linguagem é a chave da ciência”; essa metáfora se estenderá ao passo que é a utilização da linguagem que permite os avanços científicos. Até porque é através da linguagem que as coisas do mundo são referenciadas e explicadas. A Linguística, em busca da relação entre as palavras e as coisas que elas precisam representar, foi estudada por Vico (1979) sob a perspectiva da Metáfora. As expressões metafóricas criam ligações poéticas com aquilo que nomeiam, fazendo com que o nomeado tenha *mais significação*, porque atingem também os sentidos do homem, por isso, a metáfora relaciona a *paixão e a significação* (MOURA; SANTOS, inédito). Trata-se de uma *interpretação mais emocional da linguagem*, que se utiliza dos sentidos do homem e da capacidade de fazer associações. As coisas, para Vico (1979) teriam nomes a partir das “similitudes, da percepção conceitual, da imaginação, dos sentidos e da paixão”.

No que diz respeito à relação entre o *pensamento e a linguagem*, já mencionada como dicotomia da metáfora, também é estudada por Vico, além das relações entre *a língua e a história*. Ao estudar a história têm-se as fábulas e os mitos como recursos de representação e de analogia, fazendo com que a metáfora seja entendida como parte da *gênese da linguagem*. Ele defende que a metáfora mantém o cetro na representação de conceitos e na formação de palavras. E a mitologias seriam metáforas das possibilidades da experiência humana. O ciclo da história é descrito por Vico (*apud* MOURA, 2010) em três idades: a *idade dos deuses* (metaforizavam os fenômenos naturais através de mitos), a *idade dos*

heróis (tudo era pensado em termos heróicos) e *a idade dos homens*. Nessa última é que o homem consegue, com clareza, diferenciar o sentido figurado do literal.

Metodologia de análise do *corpus*

Diante da estrutura dicotômica e dual da metáfora, é que se propõe neste artigo identificar como o(s) sentido do(s) enunciado(s) metafórico(s) é construído, a partir da identificação do *tópico* e *veículo* e da análise das características destes que compõe a metáfora. Cada metáfora será interpretada e dela demonstradas algumas das características propostas pelo decálogo (MOURA, 2010), posteriormente são definidos os *tópicos* e *veículos* em uma tabela. Após a revisão teórica sobre os estudos e características da Metáfora, dadas as leituras principalmente de Moura (2007, 2008 e 2010) e Vico (1979) segue a metodologia da pesquisa que consiste em definir a qual categoria semântica (nominal ou verbal) ocorre na posição de veículo nas metáforas que serão analisadas, elas foram encontradas nas revistas *Veja* (2010) e *Istoé* (2011) e na literatura nacional contemporânea. Pretende-se analisar se há padrões de interpretação nas ocorrências de metáforas com um mesmo item lexical na posição de veículo. As metáforas serão analisadas conforme o “decálogo da metáfora” (MOURA, 2010) e identificados os tópicos e veículos de cada uma delas. O Decálogo da Metáfora (MOURA, 2010) é composto pelos seguintes elementos que caracterizam construções metafóricas: 1. Estrutura binária, 2. Categorização, 3. Choque semântico, 4. Assimetria, 5. O veículo contém informação nova, 6. A metáfora é uma analogia, 7. Interação entre tópico e veículo, 8. Existem metáforas mais aptas, 9. A metáfora cria paradigmas e 10. A metáfora funde real e ficção.

Análise da ocorrência de metáforas

O *corpus* de uma pesquisa é composto por um conjunto de textos que servem para uma determinada análise, aqui, trata-se de enunciados metafóricos, sendo que as metáforas foram retiradas das revistas *Veja* (2010) e *Istoé* (2011), pertencentes ao gênero jornalístico e, pertencente ao gênero literário foram retiradas metáforas da obra *Leite Derramado* (2009) de Chico Buarque. As metáforas têm como veículo uma construção nominal e pretendem definir, dar um conceito ao tópico no contexto em que estão inseridos.

Quando não se consegue exprimir uma idéia com as palavras em seu sentido denotado, cria-se uma metáfora. Ela terá sempre dois conceitos possíveis, um metafórico e outro literal, entretanto é apenas um deles que vigora na maioria das vezes aquele que apresenta seu sentido conotado, lembrando que a metáfora não permite inversão entre o lugar do tópico e do veículo. Seguem os enunciados metafóricos:

- (1) “*A educação é a chave mestra* para destravar o potencial de crescimento do Brasil”. (ISTOÉ, 2011, p. 45)
- (2) “*Maus PMs são uma praga*” (VEJA, 2010, p. 19)
- (3) “[...] *a memória é uma vasta ferida*”. (BUARQUE, 2009, p. 10)
- (4) “[...] *a memória é deveras um pandemônio*”. (BUARQUE, 2009, p. 41)

As metáforas têm uma *estrutura binária*, composta de *tópico* e *veículo*, ocorre uma *categorização*, pois o que é tópico muda de categoria quando é associado ao veículo. Em (1), por exemplo, o tópico deixa de ser um substantivo abstrato “educação”, para tornar-se um substantivo concreto “chave-mestra”. Vê-se que há dois níveis de categorização, portanto não ocorre uma comparação (quando a relação é entre elementos de um mesmo nível), mas sim uma *asserção categorial* (MOURA, 2010, slide 23). A comparação é como entendemos, muitas vezes superficialmente (apenas pelo uso da conjunção ‘como’).

Diferente de comparar, “A metáfora faz uma categorização inesperada” (MOURA, 2010, slide 11), isso se refere ao *choque semântico*; os conceitos associados são inesperados. Já a característica que menciona que as metáforas não são reversíveis é a *assimetria*, na maioria das circunstâncias, por exemplo, em (3) não se pode dizer ao contrário: “que a vasta ferida é uma memória”, de maneira que a definição vale para um dos termos apenas, o tópico. Muitos autores defendem que a *metáfora é uma analogia*, porque “faz uma comparação abstrata entre dois conceitos” (MOURA, 2010, slide 23). As metáforas trazem idéias novas a partir de comparações de ideias similares, essa é a grande diferença. Parte-se a seguir para as análises de cada enunciado metafórico, conforme as características que se julgarem relevantes dentre o decálogo da metáfora.

- (1) “A educação é a chave mestra para destravar o potencial de crescimento do Brasil”. (ISTOÉ, 2011, p. 45)

Uma chave mestra serve para abrir qualquer lugar, portanto a educação serviria para que fosse aberta qualquer porta. Nesse caso pode ser a porta do desenvolvimento, do conhecimento, da aprendizagem, o que formaria outra metáfora. Nota-se que, conforme a quinta característica do decálogo (MOURA, 2010, slide 18), o *veículo contém informação nova*, isso ocorre em todas as metáforas, dá-se a relação entre a velha e a nova informação. A metáfora em (1) é apta, pois a analogia respeita fatores conceituais e lexicais, além de que o veículo é um *protótipo da categoria*, ou seja, a metáfora não funcionaria bem se fosse trocado o veículo por “chave inglesa”. Porque deve haver relação explicável entre os elementos relacionados, aqui se relaciona educar/objeto que abre. Também poderia ser usado esse eixo do paradigma e associar a educação com coisas que abrem espaço, como por exemplo, as janelas ou as portas. Poder-se-ia dizer que “a educação é a porta para destravar o potencial de crescimento do Brasil”; o sentido metafórico seria respeitado e a metáfora seria apta. Há a fusão entre o *real e a ficção*, como postula a décima característica do decálogo da metáfora (MOURA, 2010, p. 37). Ocorre a inferência metafórica quanto à função de uma chave-mestra e da educação, se constrói: *educação abre portas*. A característica comum, então entre a educação e a chave é essa de abrir portas ou possibilidades de trabalho, de futuro. Para a construção da metáfora, entre *educação* e *chave mestra* há os seguintes traços comuns:

- a) Ambas abrem “portas” /possibilidades;
- b) Ambas são fundamentais para abrir espaços;
- c) Ambas abrem todas as portas.

Com relação ao traço “c”, que menciona a possibilidade de abrir todas as portas que tem os elementos relacionados, pode-se fazer analogia à necessidade de desenvolvimento e de abrir as portas de dificuldades e necessidades do país.

- (2) “Maus PMs são uma praga”. (VEJA, 2010, p. 19)

Essa metáfora associa dois conceitos, precisamos ativar um para entender o outro, trata-se de uma *metáfora conceptual estrutural* (LAKOFF & JOHNSON, 1980 *apud* ALDRIGUE, 2007), ou seja, é preciso saber o que é uma praga para compreender a relação. É preciso recorrer ao texto para entender que essa metáfora se forma para mencionar como são prejudiciais para o trabalho da polícia (Rio de Janeiro, no caso da matéria) os policiais militares que fornecem armas para os bandidos, que roubam, fraudam e até assassinam usando as fardas de trabalho. A nova predicação/informação relacionada aos PMs é que são pragas, ou seja, são algo ruim para a sociedade, sabe-se que uma praga transmite doenças, causa mortes e dissemina rapidamente. Uma praga é uma calamidade pública, é algo nocivo e pode ser dito da pessoa que é inoportuna, ou seja, ela também tem seu sentido denotado e conotado, a escolha é da combinação. Na matéria o comandante da Polícia Militar do Rio menciona que muitos confrontos, nos morros, são brutais porque os traficantes detêm milhares de fuzis, conseguidos com a própria polícia, ou melhor, com os maus PMs. Não se pode entender esse

enunciado de maneira literal, é preciso saber os policiais são categorizados como pragas porque cometem más ações. A categorização “praga” é que carregará todo o sentido do enunciado metafórico; dado como conceito relacionado aos policiais, eles são vistos a partir da ótica das coisas que causam prejuízos e calamidades. O alinhamento das funções dos elementos relacionados se dá por PM/males. Está evidente que não se pode generalizar, nesta construção linguística, pois não são *todos* os PMs que são “pragas”, apenas os maus. Então há uma construção de argumentação restritiva, o veículo contém como é característica da metáfora, uma informação nova (veículo); ela é assimétrica e não fará sentido (não será apta) se trocar de posição com o tópico.

No contexto da metáfora, entre *PMs* e *praga* há os seguintes traços comuns:

- a) Ambos são daninhos;
- b) Ambos fazem mau;
- c) Ambos causam calamidades;
- d) Ambos são nocivos à sociedade.

É possível notar como é adequada a afirmação de Fiorin (2010, p. 26) sobre as metáforas, para quem “a tensão resultante de uma predicação ‘inadequada’ põe em movimento a inovação semântica no discurso.” Permitido-se assim, que palavras e conceitos distantes sejam associados.

- (3) “[...] *a memória é uma vasta ferida*”. (BUARQUE, 2009, p. 10)
- (4) “[...] *a memória é deveras um pandemônio*”. (BUARQUE, 2009, p. 41)

Duas novas definições de memória, duas buscas de conceitos correspondentes a esse elemento abstrato que faz parte dos seres vivos. É associada a memória a uma parte do corpo/ferimento/confusão. Ou se pode falar em classes de partes do corpo humano e a categoria de reuniões a que pertence um pandemônio. É possível notar como há a intenção do autor na construção estética da frase, com mais poeticidade em (3), ao relacionar a memória com a dor; a memória é que guarda as lembranças e, elas podem causar a dor de uma ferida. A memória é vista a partir da ótica das coisas que doem, ou em (4) das coisas que causam confusão. As lembranças também podem ser relacionadas a um pandemônio, significar confusão, balbúrdia, um tumulto. Para construir um novo sentido, a metáfora apropria-se de conceitos que tem entre si, traços em comum, abaixo são enumerados quatro traços dos objetos relacionados. Para a construção da metáfora, entre *memória* e *vasta ferida* há os seguintes traços comuns:

- a) Ambas doem, isto é, fazem sofrer;
- b) Ambas são vastas, ou seja, largas, compridas;
- c) Ambas são esquecidas com o passar do tempo;
- d) Ambas deixam cicatrizes.

Já entre *memória* e *pandemônio* há os seguintes traços comuns:

- a) Ambos têm confusão, bagunça;
- b) Ambos têm várias pessoas e barulho;
- c) Ambos são tumultuados e não estão organizados;
- d) Ambos são confusos.

Têm-se informações novas nos veículos, que categorizam o tópico e as metáforas são aptas. Sobre a metáfora criar paradigmas, significa que é possível que sejam construídas outras relações com doenças ou ferimentos do corpo; *a memória é um câncer, é um fundo corte, é uma chaga*, e assim por diante. As palavras bem escolhidas são essenciais à metáfora, graças a elas que são construídos os sentidos metafóricos e que eles funcionam. É curioso que muitas vezes uma palavra pode passar a fazer parte, ou, ingressar no vocabulário de uma comunidade linguística a partir do seu sentido metafórico.

Com relação ao contexto onde estão essas metáforas, por se tratar de um livro no qual a personagem principal, em um leito de hospital relata suas lembranças, ora para uma enfermeira, para filha e para o leitor, as metáforas (3) e (4) são bastante significativas, pois a leitura da obra demonstra como a memória tem sim, relação com *uma vasta ferida e um pandemônio*. Inclusive o título da obra pode ser tomado de maneira metafórica, pois o que é o “leite derramado” para alguém que está enfermo, no fim de sua vida, senão a própria vida que já foi derramada, dentre as muitas coisas que não deram certo? Poderia ser proposta a metáfora: *a vida é um copo de leite derramado*. A relação entre vida/coisas que terminam é viável. Bem como a relação mencionada entre memória/coisas que doem é bem contextualizada na obra, ao saber que o personagem principal sofre com as lembranças da mulher que o abandonou e de muitas lembranças de sua vida, que se misturam ao presente, atormentando-o.

Conforme os autores Lakoff & Johnson (1980 *apud* ALDRIGUE, 2007), essas duas metáforas são classificadas como *metáforas ontológicas*, nelas um conceito abstrato é transformado em entidades, objetos ou substâncias. A memória, que é um conceito abstrato, é transformada em objeto *ferida e pandemônio*.

Segue o quadro de tópicos e veículos das metáforas mencionadas, para facilitar a visualização dos termos relacionados na construção dos enunciados metafóricos e que, nota-se não são necessariamente da mesma família semântica nem da mesma classe gramatical.

Quadro de Tópicos e Veículos

Tópico	Veículo
(1) A educação	Chave mestra
(2) Maus PMs	Praga
(3) A memória	Vasta ferida
(4) A memória	Pandemônio

Fonte: elaborado pela autora

Os veículos trazem, todos, informações novas sobre os tópicos, esse quadro demonstra como diferentes elementos são associados visando uma nova categorização que construa o sentido metafórico. Esse sentido busca construir um novo conceito dito pelo locutor. Nos enunciados propostos como *corpus*, os veículos pertencem todos à categoria semântica nominal.

Considerações Finais

A produção desse artigo, após as leituras e pesquisas teóricas propiciou a percepção de que a metáfora está na raiz do desenvolvimento da linguagem, construindo representações das palavras, visando capturar o significado das coisas. Com relação ao *corpus* foram selecionadas metáforas presentes nas revistas Veja (2010) e Istoé (2011) e na obra literária *Leite Derramado* (2009), para comprovar a presença desse tipo de construção na linguagem cotidiana, qual seja a jornalística e também na literária, demonstrando como se estruturam a partir de um tópico e um veículo. Definida a categoria semântica (nominal) na posição de veículo foram encontradas quatro metáforas. Nota-se que há padrões de interpretação nas ocorrências de metáforas com um mesmo item lexical na posição de veículo.

A construção do enunciado metafórico pode ser compreendida como um conjunto de características resumidas no Decálogo da Metáfora e, na construção de enunciados a partir do sintagma e do paradigma. O enunciado nos permite utilizar a linguagem de maneira exploratória, buscando combinações que podem explicar-se ou criar novos conceitos. Ao identificar os tópicos e veículos de cada metáfora foi possível perceber as diferenças entre os substantivos e relacionados e como a categorização pode fazer novo sentido vir à tona na linguagem. As metáforas são mentais,

saem do nível do linguístico porque não podem ser entendidas conforme seus sentidos literais. Elas estruturam os discursos e, muitas vezes o uso dos conceitos metafóricos são mais relevantes que o uso literal, nos casos de (3) e (4) não seria relevante para a obra literária usar-se do conceito dicionarizado de memória. Os tópicos educação e memória são personificados ao serem associados com *ferida* e *chave-mestra*.

De maneira que a interpretação da metáfora é responsável pela construção da argumentação discursivamente, com recurso linguístico-cognitivo, uma abordagem do sistema para o uso da língua. As metáforas estão presentes no cotidiano da maioria das pessoas, como quando, por exemplo, se utiliza uma metáfora ao retirar galhos de um caminho e se afirma *retirar as pedras do caminho, parafraseando Drummond*. Trata-se de uma bela metáfora, dicotômica, aliás, porque também pode ser pensada em seu sentido literal.

Um enunciado metafórico é construído por alguma relação de semelhança entre dois elementos, para construí-la é preciso ativar o pensamento, que, a partir do conhecimento de outros conceitos fará a relação mental que será transferida para a estrutura sintática de um enunciado. A cognição é, por isso, determinante na formação e compreensão das metáforas.

Este estudo pretende ser motivador de novas pesquisas acerca da metáfora, entendendo que se trat de um recurso bastante utilizado tanto na comunicação cotidiana quanto em sala de aula. Ademais, a compreensão leitora da metáfora faz parte do processo de construção do conhecimento tanto cultura quando social de uma nação.

Referências Bibliográficas

- ASSIS, Machado de. *Dom Casmurro*. I&PM: Porto Alegre, 2010.
- ALDRIGUE, Natália de Sousa. *A metáfora conceptual como recurso argumentativo em folders turísticos*. Dissertação.
- BUARQUE, Chico. *Leite Derramado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- CAMPBELL, Joseph. Metáfora e mistério religioso: o significado do mito. In: *Isto és tu: redimensionando a metáfora religiosa*. São Paulo: Landy, 2002.
- FIORIN, José Luiz. *O estudo das figuras*. In: LÍNGUA PORTUGUESA: revista mensal. São Paulo: Segmento, n.62, dez./2010. Artigo de reportagem, p. 26.
- ISTOÉ, São Paulo: Três editorial, Ano 35, n.2147, 05 de janeiro/2011, p. 45.
- MOURA, Heronides. *Relações paradigmáticas e sintagmáticas na interpretação de metáforas*. Linguagem em (Dis)curso 7-3, 417-452, set./dez. 2007.
- _____. *Desfazendo dicotomias em torno da metáfora*. Revista de Estudos da Linguagem, 16-2, 8-32. 2008.
- _____. *Metáfora: o que ela nos ensina sobre a linguagem?* Slides Curso de Mestrado, UPF, 2010.
- MOURA, Heronides e SANTOS, Valéria dos. *A metáfora em Vico: reconhecendo o desconhecido*. Inédito.
- VEJA, São Paulo: Abril, 2182 ed. Ano 43, n. 37. 15 de setembro/2010, p. 19.
- VENEZA, Solange Coelho. Metáfora e Argumentação: uma abordagem cognitivo-discursiva. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, v. 7, n. 3, p. 487-506, set./dez. 2007.
- Enviado em 31/08/2022
Avaliado em 15/10/2022

N(A) SIGNIFICAÇÃO DAS BORDADEIRAS DA CIDADE DE PARACATU-MG: DO FALAR AO DIZER

Hélder Sousa Santos¹⁴
Fabiane Silveira Araújo¹⁵

Resumo

O trabalho analisa o funcionamento discursivo do bordado produzido por artesãs da cidade de Paracatu – MG, em peças de tecido, sobre a atividade de mineração na cidade. Em estrito, constrói interpretações para tratar da hipótese que o enreda: embora o discurso da ação de bordar histórias pressuponha sentidos da ordem do criar - livre de determinações *a priori* -, consideramos a existência de uma demanda exterior controlando ali a significação, “seu” modo de (se) dizer do mundo, da realidade. A análise, em tese, explicita ao olhar leitor a opacidade constitutiva dessa materialidade, pela óptica da Análise de Discurso francesa: o ato de minerar ouro em Minas Gerais é (d)enunciado-bordado como prejudicial ao homem, à natureza.

Palavras-chave: Bordado. Discurso. Funcionamento. Mineração.

Abstract

The work analyzes the discursive functioning of the embroidery produced by embroiderers from Paracatu - MG, in pieces of fabric, on the mining activity in the city. Mainly, it constructs interpretations to speak the hypothesis that entangles it: although the discourse of embroidery presupposes meanings of the order of creating - free from *a priori* determinations -, we consider the existence of an external demand controlling its meaning, "its" way of (itself) saying of the world, of reality. The analysis, in theory, shows all this, explaining to the reader the constitutive opacity of the embroidery in question, from the perspective Discourse Analysis: the act of mining the gold, in Minas Gerais – Brazil, is (d)enunciated/embroidered as harmful to man , the nature.

Keywords: Embroidery. Speech. Operation; Mining.

Introdução:

Sob perspectiva da Análise de Discurso de matriz francesa, este trabalho constrói gestos de interpretação para peças de bordados em tecido produzidas por bordadeiras da cidade de Paracatu – MG, Brasil. Mais especificamente, a partir de representações imagéticas da ação humana de minerar ouro em terras mineiras. Essas imagens tocaram-nos, desde nosso primeiro contato, sobremaneira pela forma com que os sentidos são trabalhados ali, materialmente: linhas, pontos, formas entrecruzam-se sob efeito do silêncio e do dizer que recortam e tencionam a história do já-dito, dando com tudo isso mostras da significação historicamente construída a respeito da reação desatenta do homem com a natureza, o meio ambiente.

Ora, o bordado, semelhante a qualquer outra expressão de cunho artístico, presta-se à manifestação de histórias em ato, ao inter-agir por meio linguagem imajada (não verbal), pela ética da vivência que se assume no e pelo olhar-e-ver o mundo singularmente. Assim, sabendo que tal linguagem é efeito de subjetividade - porque demanda esforço, responsabilidade de quem a engendra -, seu discurso nunca é ausente de ideologias. Mas o artista, de quem é esperado uma produção resultante de dúvidas, de questionamentos a propósito do (uni)verso que o constitui(u), pode não

¹⁴ Doutorado em Estudos Linguísticos (2016) pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - Campus Paracatu

¹⁵ Iniciação Científica - Instituto Federal do Triângulo

responder ao esperado, ou seja, uma questão de política de sentidos pode sim obrigá-lo a calar sua voz eloquente, imputando-lhe uma fala dirigida “exclusivamente” para a significação sedimentada na história.

Foi justamente isso que percebemos, quando aconteceu nossa primeira visita aos sentidos do bordado das bordadeiras da cidade de Paracatu – MG. Algo ficava de fora daquele trabalho artesanal: o real da atividade mineradora desenvolvida na cidade, seus efeitos infelizmente marcados negativamente no corpo paracatuense, social e naturalmente. Elas, as bordadeiras, veremos adiante, dão cor de indeterminação, repetidamente, à água, ao ouro, ao corpo humano, tentando com isso driblar um dizer inconsciente: “minerar tem tudo a ver com perdas... e nem tanto com ganhos...”. Mas por que razão isso? Hipoteticamente diríamos que - daremos relevo à questão em momento da análise - por uma demanda externa às próprias bordadeiras; elas pintam um bordado-resposta para a mineradora paracatuense *Kinross*, grande investidora em os trabalhos de arte e cultura em Paracatu – MG. Empresa “atuante nas atividades de pesquisa e desenvolvimento mineral, mineração, beneficiamento e comercialização de ouro em Paracatu - MG - Brasil. É uma das maiores produtoras de ouro do Brasil, responsável por 22% da produção nacional” (KINROSS, 2021).

Sendo assim, nosso trabalho, inscrito em pressupostos teóricos discursivos (AD), assumiu o desafio de compreender e de explicitar sentidos (d)enunciados no texto bordado por mulheres de Paracatu-MG, observando influências da mineradora local nesse processo de significação da cidade (na cultura) e seu papel assumido enquanto motor estruturante de memórias paracatuenses. Veremos na análise que mineradora dita uma política de sentidos para a arte mineira em estudo (o bordado): da fala cidadina, em nosso caso específico, a fala das bordadeiras, ecoam sentidos de comunhão, de benfeitorias oriundas da mineração. Nesse (ter de) falar assim (e assado) surge um dizer, efeito do real da mineração, que manifesta sentidos contrários às obras “progressistas” da *Kinross*.

Enfim, para proceder a tudo isso, construímos objetivos: geral: (i) compreender e explicitar o funcionamento discursivo do bordado das bordadeiras de Paracatu-MG. Específicos: i) apresentar uma (re)leitura de conceitos constitutivos no bojo de trabalhos da AD francesa; ii) problematizar questões da política discursiva que atravessa, (re)formula e faz circular o bordado das artesãs em estudo; iii) verificar o efeito ideologia no gesto de significação do texto-bordado.

A seguir, vejamos o exposto por meio de dois mo(vi)mentos: 1º fundamentação teórica, que retoma noções/teorias da A.D francesa fundada por Michel Pêcheux (1990) e 2º análises, nas quais o olhar do leitor é exposto à opacidade constitutiva do discurso das bordadeiras de Paracatu – MG.

Fundamentos teóricos da Análise de Discurso francesa (AD):

Nesta primeira seção, faremos um breve excuro por fundamentos da AD francesa fundada por Michel Pêcheux, na França, e desenvolvida por estudiosos interpelados por questões semelhantes as do autor no Brasil. Trata-se, vale frisar, de fundamentos/noções, e não de conceitos, já que vão além do limite imposto pela ideia literal de significado.

i) A noção de representação:

Inicialmente, a noção de representação foi pensada e formulada pelo estudioso Michel Foucault (2007), ao se deparar com a necessidade de observar rigorosamente a linguagem de um ângulo que não fosse o da *mimeses* aristotélica, ou seja, o da mera repetição de realidades. Para o autor, a linguagem não é exatamente representação do real, pois o signo verbal apresenta-se sempre atual, em sua arbitrariedade, em relação aos objetos a que refere (FOUCAULT, 2007). Dessa óptica, compreende-se que o ato de representar coisas, pessoas, realidades pode até trazer à cena a simples

identificação com a unidade, o “mesmo”, mas não se fixa aí; isso porque não seria cópia do real, e sim uma semelhança e uma diferença, concomitantemente, em um determinado espaço simbólico.

Do viés foucaultiano, então, a representação é composta por uma dupla face, qual seja: a da *repetição* - qualquer gesto humano de repetir acaba por criar o novo - e a da *criação* do novo (por meio da não semelhança com o real). SOUZA (2011). Em outras palavras, importa enfatizar, há operação da interpretação em qualquer fato de linguagem. A linguagem sempre reclama sentidos, (d)escrivem analistas de discurso.

Ademais, o “mesmo” conceito foi expresso por René Magritte em sua célebre obra "Ceci n'est pas une pipe" (Isto não é um cachimbo), em que o artista surrealista representa a figura de um cachimbo, e sob ela afirma que aquilo (o objeto representado) não é um cachimbo. Embora no campo da arte a ideia de representação seja pensada como uma forma de recriar e de definir a realidade, como uma cópia, o quadro em questão demonstra grande afinidade com a estrutura de pensamento desenvolvida por Foucault, pois Magritte nos mostra que a imagem (representação) de um objeto não é o mesmo que o próprio (do) objeto. Por tal motivo, a representação não corresponde à ideia de igualdade entre o real e o representado, mas sim, se faz pelas diferenças entre os dois. O filósofo Paul Ricoeur (2000) corrobora com esse pensamento ao afirmar que não é possível existir imitação da natureza, já que o ato de imitar, (des)envolve o ato de fazer, e cada "fazer" baseia-se na diferença. Olhamos as mesmas coisas, contudo vemos-as de modos variados, resumindo.

Enfim, é por meio dessa noção que podemos perceber os escapes de sentidos (o novo) gerado pelo ato de repetição, e identificar ali a subjetividade do sujeito que os representa, pois, como afirmado acima, o gesto de representar implica o verbo fazer, sendo, pois, cada fazer um acontecimento único, deixando assim evidente as diferenças entre o real e o modo como o sujeito (re)organiza realidades. Isso, ainda veremos aqui, permitir-nos-á entender melhor o dito pelo não dito: os escapes de sentido que constituem nosso objeto de estudo, o discurso das bordadeiras de Paracatu – MG, (n)o bordado (pinturas).

ii) A noção de ideologia:

Nas palavras da analista de discursos E. Orlandi (1998, p. 48), “ideologia não se define como o conjunto de representações, nem muito menos como ocultação de realidades. Ela é uma prática significativa; sendo necessidade da interpretação, não é consciente – ela é efeito da relação do sujeito com a língua e com a história em sua relação necessária, para que se signifique”. Com efeito,

é a ideologia que fornece as evidências pelas quais todo mundo sabe o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado queiram dizer o que realmente dizem e que mascaram, assim, sob a transparência da linguagem. Aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados (PÉCHEUX, 1988, p. 160).

Para a AD francesa, então, a ideologia não significa um conjunto de ideias, crenças, convicções - conforme é designada no campo da Sociologia -, mas sim os discursos e as práticas envolvidas na construção dos sentidos que suscitam ideias/sentidos/significações. Ela é um modo de repartição e de (re)organização do complexo discursivo como um todo (PÉCHEUX, 1990). A ideologia é função da política de sentidos que direciona o olhar do sujeito para a percepção de significações determinadas de acordo com a posição que ele ocupa. Por isso, a materialidade histórica molda os discursos dos sujeitos, que imprimem nele a ideologia que lhes foi apresentada, ocupando também posições discursivas pré-determinadas, embora o discurso parta do pressuposto da liberdade

do dizer na qual o sujeito se faz “senhor” da sua fala. Em outras palavras, "apaga-se para o sujeito o fato de ele entrar nessas práticas histórico-discursivas já existentes” (MARIANI, 1998, p. 25).

Ademais, a noção de ideologia pressupõe outra noção, a de memória discursiva, pois as imagens que temos, por exemplo, de um operário, de patrão, de fábrica e etc., como lembra Pêcheux acima, são construídas via repetição e padronização de enunciados historicamente constituídos dentro de determinada formação discursiva.

iii) A noção de memória discursiva:

A noção de memória para a AD francesa difere das formulações construídas, por exemplo, pela Psicologia e pela Psicanálise; e muito das do senso comum, em que memória está atrelada a parte do complexo mente-cérebro. Assim, enquanto para aquelas memórias significa conjunto de lembranças individuais, para esta memória (discursiva) equivale a um corpo de sentidos construídos a partir da repetição e da incorporação de enunciados que evocam sentidos pré-construídos (ideologias), a fim de criar uma regularidade discursiva. Em poucas palavras, memória é o entrecruzamento da memória mítica, da memória social e da memória histórica, discursivamente dizendo.

Retomando Pêcheux (1999, p. 52), “a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita”. Esses implícitos - ainda de acordo com Michel Pêcheux (idem), baseado em Pierre Achard - não se apresentam como um discurso estável, pois a memória é afetada por acontecimentos que modificam as séries enunciativas (modos de dizer, singularidades). No entanto, o efeito de série produzido pela repetição cria uma regularização, na qual os implícitos se manifestam na forma de remissões, retomadas e efeitos de paráfrase. Sendo assim percebemos a relação entre memória discursiva e história, pois cada período histórico e cada contexto social constituem corpo de sentidos (ideologias) que serão absorvidas pela memória discursiva.

Pelo arcabouço dessa noção é possível pensarmos melhor a subjetividade do sujeito e as ideologias que marcam seu discurso; além, claro, do contexto sócio-histórico em que sujeitos estão inseridos e aquilo que os levou à construção, incorporação e expressão de certas ideologias, política de sentidos. Grosso modo, a noção de memória discursiva é uma importante ferramenta teórica para a compreensão de questões que tocam analistas de discurso, sobretudo aquelas que o farão observar trajetos de sentidos, isto é, algum poder em ato sobre determinado modo de agir, de pensar e de falar do (e sobre o) mundo.

Conforme veremos adiante, a noção de memória discursiva é fulcral a este estudo, pois para compreendermos o discurso do bordado, cumpre analisar implícitos presentes nele, a fim de entender quem é o sujeito que o produz e qual é a ideologia com a qual este se identifica. A análise do sujeito e de sua ideologia só se fazem possíveis se pensarmos aspectos do processo de memória discursiva. No caso, pela vida daquilo que falam as ideologias (significações) e, com isso, constrói a posição sujeito-bordadeira (seu dizer).

iv) A noção de sujeito:

Para a AD francesa a concepção de sujeito vai muito além da compreensão semântica de pessoa no mundo, que seria a de quem se fala ou quem executa determinada ação dentro de dado contexto. Discursivamente, o termo sujeito não diz respeito a uma pessoa física, mas de uma posição, uma imagem que se assume para enunciar certo sentido, demonstrando com isso uma identificação com determinada ideologia. Michel Pêcheux mobilizou - vale destacar isso - ativamente o conceito

de ideologia formulado pelo estudioso Althusser para pensar o estatuto do sujeito assujeitado, não produtor de sentido, atravessado por diversas formações discursivas, posicionado dentro de formações ideológicas e sem controle sobre aquilo que diz ou que pensa.

O sujeito, assim, não é fruto de escolhas pessoais e, ao mesmo tempo, não é resultado da formação do caráter humano ou de sua moral. Ele é um sempre-já sujeito, mas não é um sujeito natural, pois seu lugar de sujeito depende do assujeitamento a que é submetido via aparelhos do Estado. Trata-se de um assujeitamento ao outro, àquilo com quem faz laço (ideologia) (PÊCHEUX, 1997).

Corroborando o pensamento de Pêcheux, o linguista francês Émile Benveniste, afirma que a condição para a existência do sujeito é a linguagem. Sendo assim, é por meio da linguagem que o indivíduo se constitui como sujeito, e a partir dela enuncia as ideologias que controlam seu modo de ser, estar, pensar e agir no mundo.

Esse modo de pensar “do” sujeito no permite compreender os processos discursivos que o constituíram e qual a política de sentidos que orienta tal construção. Disso conclui-se a importância do conceito em nosso trabalho, pois ao analisar o texto bordado, buscamos compreender a posição ideológica que o sujeito-bordadeira ocupa e ainda as demandas exteriores ao seu dizer (constituindo-os).

v) A noção de materialidade linguística:

A partir do trabalho desenvolvido no livro “A Ideologia Alemã”, especificamente em Marx e Engels (1987), no qual está formulada a ideia de que a linguagem é essencialmente um fenômeno social, indissociável de sua concepção materialista da história, a AD francesa incorporou aos seus estudos o conceito de materialidade linguística.

Para Courtine (1982, p.21), "o discurso materializa o contato entre o ideológico e o linguístico, na medida em que ele representa no interior da língua os efeitos das contradições ideológicas e onde, inversamente, manifesta a existência da materialidade linguística no interior da ideologia." Sobre a mesma questão, a analista de discursos Eni Orlandi (1996) afirma que a língua corresponde ao lugar material em que se realizam efeitos de sentido. Por isso, escreve a autora, o linguístico vai além do caráter material, já que há ali incompletude, e esta é um dos fundamentos essenciais da linguagem: não se pode dizer tudo, há sempre que se deixar algo por não dizer, ou no implícito, ou no que foi dito; não é possível considerar, pois, em um discurso, todos os pontos de vista.

O linguístico para a AD, por conseguinte, é a via inicial, porta de entrada para compreendermos os processos discursivos, aquilo que estrutura a significação do dizer e com ela engendra um jogo de sentidos entre o “mesmo” e o diferente. Aqui, importa lembrar outra noção de AD francesa, qual seja: o silêncio. Este tem caráter fundante na formação discursiva, porque “[...] a parte voltada ao silêncio é, sempre, em qualquer conjuntura histórico-social, mais importante do que o que se diz” (ORLANDI, 2017, p. 10). Estar no silêncio corresponde a um modo de estar no sentido (ORLANDI, idem). O silêncio fundador garante os movimentos, os escapes de sentido, que acabam dizendo, (re)velando aquilo que o silêncio constitutivo e local (uma força externa que manipula o dizer) tenta disfarçar ou esconder (ORLANDI, ibidem). Estar no sentido é, então, não estar nele.

A análise: material e método

Nosso trabalho foi empreendido com base no método descritivo-interpretativo, no caso, via batimento: análise, interpretação e descrição do bordado construído por artesãs bordadeiras da cidade de Paracatu-MG (nosso material de estudo). Isso - damos destaque - é fruto do gesto analista a quem cabe compreender (mover-se em direção à história) trajetórias de sentido com apoio em ferramentas teórico-metodológicas. Em outras palavras, a análise abaixo (se) movimenta (entre) noções teóricas arroladas na seção precedente e aspectos do chamado método hipotético-dedutivo.

i) Primeira análise: tela n.1



FONTE: fotografia realizada pelo pesquisador durante visita à Casa de Cultura, na cidade de Paracatu - MG

Produzida a partir de tecido de materiais - algodão para bordado, meadas em cores amarelo, azul, branco, creme, marrom, preto, verde e vermelho, utilizando as técnicas de bordado em contorno e rococó - a tela n.1 representa como fundo a Igreja Matriz de Santo Antônio, um dos cartões postais da cidade de Paracatu - MG, e como plano central duas mulheres curvadas, estando com os pés imersos em água e desenvolvendo a atividade mineradora.

Ao analisarmos essa tela, sob a óptica da AD francesa, percebemos que ela é transpassada por construções ideológicas relativas à mineração e(m) seus impactos na vida da população paracatuense. A representação da mineração, colocada aos pés da igreja, aventa-nos sentidos de que o ato de minerar ouro é produção abençoada, por isso legítima e, com efeito, permitida/bem vista pela instituição igreja e pela sociedade local. Aspecto que reforça, no caso, a ideologia religiosa burguesa, a que organizou histórias, sobretudo no Antigo Regime vivido em nosso país: Deus predestina algumas pessoas à oração, outras ao combate de maus hábitos do homem e a maior parte delas, ao trabalho. Ora, isso demonstra perfeitamente o controle da produção de sentidos da classe dominante da cidade de Paracatu - MG, que faz coro com a significação da mineradora presente na cidade, a *Kinross*: todos trabalhado para o bem de todos!

O uso de cores alegres, em tons vibrantes, como o amarelo canário e o vermelho, demonstram uma tentativa de eliminar, subtrair as cores que compõem o cenário da realidade da mineração, em estrito, os tons preto e cinza. Ação que com certeza escamoteia os sentidos de extração, de uso excessivo e desgastante da natureza, aquilo que realmente diz d(a) mineração. Também, pode-se notar no bordado em questão o uso de traços finos e de formas delicadas, contrariando ali a ideia real, a de um cenário árido, duro, frio; tudo isso convergindo para o imaginário, para um cenário harmônico, ordenado e delicado. Esse processo de mascaramento de sentidos é observável no deslocamento da cor amarela, que historicamente remete a ouro, para o vestido da bordadeira à direita, o qual assume a significação de riqueza oriunda da mineração, sem mostrar, no entanto, seus efeitos nefastos, como o da poluição de águas, que na imagem, permanecem limpas, cristalinas, azuis.

O uso das cores em análise, enfim, tenta expulsar da tela n.1 sentidos “inexistentes” no imaginário de mineração que constitui as bordadeiras de Paracatu – MG. Mas cria uma contradição ali, entra em ato o dizer delas, a experiência que certamente têm com a realidade. O efeito de tudo isso produz uma regularidade discursiva, sim. No entanto, a repetição explícita escapa de sentido que acabam apontando para a história da mineração como um todo: o irreversível. Isso porque a contradição constitutiva entre realidade e representação trabalha nessa tela. As próximas análises dão ênfase à questão.

ii) Segunda análise: tela n.2



FONTE: fotografia realizada pelo pesquisador durante visita à Casa de Cultura, na cidade de Paracatu – MG

Esse outro bordado representa um homem, aparentemente idoso, realizando a atividade da mineração. A peça bordada é feita utilizando as técnicas de contorno e ponto cheio e explora as cores azul - em três tons (vermelho, laranja, marrom), verde e dois tons da cor creme.

Novamente, de posse do arcabouço teórico da AD francesa, podemos perceber modos de mobilizar/escolher sentidos para a composição da tela n.2. Agora a representação de um homem idoso, por exemplo, apaga a noção de mineração como um trabalho árduo e penoso, requerente de força braçal, com certo esforço físico, e manifesta o ato de minerar ouro como atividade simples, praticável por qualquer ser humano. Ora, trata-se aí de uma visada alcançada pela posição-bordadeira via uso de cores que ressaltando tons claros de azul constroem leveza, pureza para a tela. Isso, em tese, apaga, ainda uma vez, o modo historicamente determinado de vermos a mineração enquanto atividade que polui as águas e degrada o meio ambiente; ao contrário, a tela n.2 atua no imaginário de seu receptor afirmando-lhe águas claras e limpas de um rio.

Pelo que acabamos de formular no parágrafo precedente, percebe-se que o conceito foucaultiano de representação - mobilizado pela AD francesa - torna-se elucidativo via tela n.2, justamente porque ao se representar os sentidos x, y, z do imaginário de mineração das bordadeiras de Paracatu-MG, não demonstra igualdade com a realidade local, não se constitui como mera cópia, mas sim, está baseada na diferença. E é ela uma parte do princípio do fazer. Nesse fazer da posição-bordadeira, a representação é, pois, interpeladora de sentidos e construtora subjetividades, a de quem a fez (tela n.2).

Ainda sobre a tela em exame, verifica-se que a subjetividade para posição-sujeito bordadeira mostra-se em todos os elementos da composição, desde o uso das cores, como exposto acima, que suscita a ideia de pureza e de leveza “da” mineração, até a escolha do modo como esses elementos se dispõem na tela. A mineração ganha o destaque e a posição central da obra, exprimindo sentido de grande importância que se atribui a ela. Em segundo plano da fotografia da tela vê-se a representação da Igreja Matriz de Santo Antônio (Cf. análise n.1) evidenciando novamente a noção de que essa atividade é abençoada e autorizada por Deus: a posição curvada do homem expressa sentidos de serviço, de obediência e submissão à igreja e ao próprio Deus.

Essa significação anterior, damos destaque aqui, é fruto da memória histórica e discursiva que se constituiu na cidade de Paracatu-MG durante o período Ciclo do Ouro, ocorrido exatamente durante a época chamada de Brasil Colônia. Nesse tempo, a cidade foi imensamente explorada pela coroa portuguesa em razão da grande quantidade de ouro encontrada ali. Desde então se associa à mineração à imagem de riqueza e de prosperidade humanas. Isso explica também a sua associação com a Igreja, pois nesse tempo além da mineração, Portugal também implementou no Brasil a fé católica, construindo uma cultura fortemente marcada pela necessidade de bênçãos e de validação divinas.

iii) Terceira análise: telas n.3, n.4 e n.5



FONTE: fotografia realizada pelo pesquisador durante visita à Casa de Cultura, na cidade de Paracatu – MG



FONTE: fotografia realizada pelo pesquisador durante visita à Casa de Cultura, na cidade de Paracatu – MG



FONTE: fotografia realizada pelo pesquisador durante visita à Casa de Cultura, na cidade de Paracatu – MG

Feitas em tecido étamine (branco), as telas n.3, n.4 e n.5 constituem-se de traços simples que redesenham um rio com plantas à sua beira, uma estrela e um homem usando chapéu de palha (na linguagem das bordadeiras: tudo em ponto cheio) - exceto a tela n.4, em que há apenas um homem, representado em “harmonia” com a natureza em sua ação/mineração.

O homem da tela n.3 encontra-se com os pés imersos na água, segurando uma peneira, na qual se há o mineral ouro. O bordado disso esconde a parte negativa da mineração e recorre ao uso intenso da cor dourada para criar a ideia de riqueza, sem mostrar, no entanto, os verdadeiros efeitos da mineração no meio ambiente. De modo parecido, as telas n.4 e n.5 recorrem ao uso do dourado para simbolizar o ouro e com ele a beleza e os benefícios da mineração. Chamou-nos a atenção a repetição no uso dessa cor (ouro), já que escamoteia outras cores que fazem parte do cenário n.3, n.4 e n.5. Tudo isso remetendo à exploração, à degradação e à poluição ambiental; os tons em preto, cinza e o marrom (tela n.4) corroboram a constatação. Em tese, tal tentativa de camuflar, esconder sentidos acaba por explicitar danos da atividade mineradora à cidade representada, Paracatu – MG. Exatamente porque acaba criando uma imagem de ideal de mineração que causa estranhamento no gesto leitor, em específico, pela falta desses elementos, já que é na repetição que ocorrem os escapes de sentido, onde a realidade apagada ganha destaque e evidências da realidade de mineração paracatuense.

Outro aspecto que merece destaque é a presença de flores às margens dos rios das telas n.3 e n.5. A presença delas explicita a opacidade da mineração, que “não” degrada o meio ambiente, “é” harmônica com a natureza, enfim, “não” é capaz de acarretar nenhum dano àqueles que a praticam, tampouco ao meio onde se desenvolve. Ademais, embora as personagens das telas se encontrem rodeadas por essa paisagem formosa, nenhuma delas parece contemplar as belezas naturais dali: todas aparecem em posição curvada, fitando o ouro em suas peneiras ou o leito do rio. A ação das personagens é, pois, completamente voltada ao ouro, em posição alheia ao derredor, enfatizando o metal precioso como a riqueza natural de maior importância a nossa vida. Especialmente, nas telas n.3 e n.5, nota-se que o material escolhido para bordar o ouro é mais brilhante e intenso que o tom dado às estrelas, reafirmando assim a preciosidade do material minerado.

Conclusão:

O estudo realizado trouxe-nos a confirmação da hipótese estabelecida inicialmente, demonstrando que, embora a ação-criação artesanal de bordar histórias em tecidos seja *a priori* livre de determinações, ocorre assujeitamento da posição-bordadeira a demandas que lhes são exteriores (a ideologia da classe dominante); fato que até tenta controlar o falar *de ouros...*, mas isso, como vimos em análise, não impede a emergência do dizer.

Os bordados n.1, n.2, n.3, n.4 e n.5 analisados fazem-nos notar a rigor a tese althusseriana, segundo a qual a ideologia, seu sistema de representações, constrói uma relação imaginária daquilo que os homens estabelecem com o mundo real. As artesãs bordadeiras de Paracatu – MG, em suas telas, idealizam um cenário, pintam ali a "Paracatu do ouro", “evitando” dizer das calamidades da exploração desse metal precioso. Esse processo se dá de forma inconsciente, já que elas são condicionadas por uma memória discursiva que enuncia a mineração como uma atividade benéfica e necessária para a comunidade em que estão culturalmente inseridas.

Embora as criações artísticas n.1., n.2, n.3, n.4 e n.5 aduzidos acima tenham sido formuladas vis-à-vis com a imagem romântica mineração, notamos dali, também, a resistência do sujeito que que as enuncia; tenta-se tornar velada uma realidade, todavia expõe-se o *a-mais* das telas, via escapes de sentido. A mineração, como exploração do meio natural, é mostrada negativamente na postura dos trabalhadores, sempre curvados, submissos. A mineradora paracatuense *Kimross* direciona o olhar leitor de Paracatu – MG para certos sentidos e até tenta controlar o falar das bordadeiras, para que vejam e falem *sobre* a mineração como produtora de riquezas para a comunidade. No entanto, as peças da arte bordado não deixam de retratar pessoas com roupas simples e descalças, mostrando que a riqueza material (o ouro) escapa de suas mãos. Este é de alguns muito poucos, infelizmente!

Referências:

- COURTINE, J.. Définition d' Orientations Théoriques et Méthodologiques en Analyse du Discours . In: **Philosophiques**, vol.IX.n-º2, Paris, 1982.
- FOUCAULT, M.. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. 9ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Tópicos).
- KINROSS, 2022. Disponível em: < <https://kinross.com.br/>>; Acesso em: Julho de 2022.
- MARIANI, B.. **O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais 1922-1989**. Rio de Janeiro: Revan/Unicamp,1998.
- MARX, K.. **A ideologia alemã: Karl Marx e Friedrich Engels**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ORLANDI, E. P.. **A leitura e os leitores**. Campinas. SP: Pontes, 1998.
- _____. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.
- _____. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis; RJ: Vozes,1996.
- PÊCHEUX, M.. **Delimitações, Inversões, Deslocamentos**. In: Cadernos de Estudos Linguísticos. Campinas, Unicamp, n.19. jan/jul., 1990.
- _____. O sujeito. In: **Colunas Tortas**. Campinas, n.01, jan./jul., 2017.
- _____. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (Org.). **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999.
- _____. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. E. P. Orlandi et al. – 3ª ed.. Campinas: Editora da Unicamp, 1999 (título original: Les Vérités de la Palice, 1975).
- Enviado em 31/08/2022
Avaliado em 15/10/2022

BREVE ANÁLISE DO DISCURSO DE RESISTÊNCIA EM CENÁRIO DE CRISE DEMOCRÁTICA

Janaína Buchweitz e Silva¹⁶

Resumo

O presente trabalho apresenta uma análise sobre práticas discursivas, partindo da análise de um discurso que defende a manutenção dos direitos humanos em oposição a outro que visa a manutenção das formas de dominação. Para tanto, se utilizará de apanhado teórico sobre princípios e procedimentos da análise do discurso, partindo dos fundamentos propostos por Orlandi (2010), além de considerações sobre interdiscurso, intradiscurso e memória discursiva, a partir de reflexões de Courtine (2014), e também da ideia de discurso enquanto possibilidade de exercício da violência simbólica a partir de Žižek (2014), apontando assim para a possibilidade do discurso enquanto forma de resistência em meio à crise democrática.

Palavras-chave: discurso político; resistência; memória discursiva

Abstract

The presente work aims to analyze discursive practices, starting from the analysis of a discourse that defends the maintenance of human rights a opposed to a discourse that aims at maintaining forms of domination. To do so, we will use a theoretical overview of the principles and procedures of discourse analysis, based on the foundations of discourse analysis proposed by Orlandi (2010), in addition to considerations on interdiscourse, intradiscourse and discursive memory, based on reflections by Courtine (2014), and also the idea of discourse as a possibility of exercising symbolic violence from Žižek (2014), thus pointing to the possibility of discourse as a form of resistance in the midst of the democratic crisis.

Keywords: political speech; resistance; discursive memory

Introdução

Partindo das premissas básicas da análise do discurso, tais como condições de produção, interpelação ideológica, memória discursiva, interdiscurso e intradiscurso, o presente trabalho visa analisar dois discursos: um do atual presidente da República Federativa do Brasil, Jair Bolsonaro, que na análise é considerado como relacionado à manutenção das formas de dominação, e outro manifestado através de nota da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), que na presente análise será considerado a partir da ideia de manutenção da defesa dos direitos humanos. Com isso, o corpus de pesquisa será composto por duas manifestações, uma oral e outra escrita, ambas realizadas no dia 29/07/2019. Será analisado o discurso do presidente da república Jair Bolsonaro, que no dia 29/07/2019, em entrevista a emissoras locais, fez polêmica declaração sobre o destino final de um desaparecido político do período da ditadura militar brasileira que ocorreu entre 1964 a 1985, sendo o referido desaparecido, Fernando Santa Cruz, o pai do então presidente da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), Felipe Santa Cruz.

Breve fundamentação teórica

O discurso é o lugar de produção de sentidos e também de processo de identificação de sujeitos, além do local em que o simbólico e o político se articulam através da linguagem, em uma prática social e histórica. Partindo da ideia de que o discurso é opaco e de que não há neutralidade

¹⁶ Doutoranda em Letras na UFPel – RS

em seu uso, a Análise do Discurso visa apresentar uma reflexão sistematizada sobre os sentidos do discurso e suas relações com o simbólico e o político. Nesse sentido, faz-se também importante a reflexão sobre as relações entre discurso e memória, na medida em que a partir do discurso algumas memórias serão estabelecidas e estabilizadas, e outras serão apagadas. Nas palavras de Orlandi (2010):

A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana. (ORLANDI, 2010, p.15)

Para tanto, o analista de discurso deve considerar as *condições de produção*, que compõem, dentre outros, as situações em que se produz o dizer e as relações entre a língua e os sujeitos que a usam. As *condições de produção* de um discurso compreendem fundamentalmente os sujeitos, a situação e a memória. Sobre as *condições de produção* de um discurso, Orlandi comenta que:

As condições de produção, que constituem os discursos, funcionam de acordo com certos fatores. Um deles é o que chamamos relação de sentidos. Segundo essa noção, não há discurso que não se relacione com outros. Em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há, nesse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis. (ORLANDI, 2010, p.39)

As circunstâncias da enunciação, em sentido estrito, dizem respeito ao contexto imediato; já o contexto sócio-histórico e ideológico dizem respeito ao sentido amplo das condições de produção. Pêcheux (1997, p.75) denomina o termo como “o estudo da ligação entre as ‘circunstâncias’ de um discurso”. No entanto, em outro momento, Pêcheux e Fuchs (1997) afirmam que essa noção pode ser ambígua. Para Courtine (2014), as *condições de produção* compreendem o conjunto de dados não linguísticos que organizam um ato de enunciação. Já sobre a *relação de forças* propiciada pelo discurso, Orlandi (2010) comenta que:

Finalmente, temos a chamada relação de forças. Segundo essa noção, podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno. O padre fala de um lugar em que suas palavras têm uma autoridade determinada junto aos fiéis etc. Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na “comunicação”. A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno. (ORLANDI, 2010, p.39-40)

Outro fator importante é a questão da interpelação ideológica: Orlandi fundamenta seus estudos a partir de Pêcheux (1975), para quem “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”, defendendo ainda que “o discurso é efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2010, p.21). A autora entende que a ideologia se caracteriza “pela fixação de um conteúdo, pela impressão do sentido literal, pelo apagamento da materialidade da linguagem e da história, pela estruturação ideológica da subjetividade.” (ORLANDI, 2012, p.22). Sendo assim, a instância ideológica que contribui para a reprodução das relações sociais vem do assujeitamento do sujeito, que se constitui a partir de suas condições de existência:

A Análise do Discurso visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido. A Análise do Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma “chave” de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender. (ORLANDI, 2010, p.26)

Também sobre a ideologia, Zizek (2014) menciona que certos traumas, atitudes e normas de vida deixaram de ser percebidos como ideologicamente marcados, tornando-se aparentemente neutros e não ideológicos. Sobre a tentativa de neutralização da ideologia, o autor comenta que:

Chamamos ideologia aquilo que não se inscreve nesse pano de fundo: o zelo religioso extremo ou a dedicação a uma orientação política particular. Em termos hegelianos, o importante aqui seria o fato de que é precisamente a neutralização de certos traços num pano de fundo espontaneamente admitido o que marca a nossa ideologia em seu grau mais puro e eficaz. A dialética “coincidência dos contrários” consiste no seguinte: a atualização de uma ideia ou de uma ideologia em seu grau mais puro coincide com ou, mais precisamente, manifesta-se como o seu contrário – como não ideologia. *Mutatis mutandis*, o mesmo vale para a violência. A violência simbólica social na sua forma mais pura manifesta-se como o seu contrário, como a espontaneidade do meio que habitamos, do ar que respiramos. (ZIZEK, 2014, p.41)

Assim, a Análise do Discurso possibilita a compreensão dos diferentes sentidos produzidos por um objeto simbólico, e sua significância para os sujeitos. Para que as relações entre sujeito e sentido sejam interpretadas, o analista deve formular uma questão que desencadeie uma análise, a partir da mobilização de conceitos diversos. Sobre as relações entre memória e discurso, Orlandi comenta que:

A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (ORLANDI, 2010, p.31)

Já para Courtine, “A noção de memória discursiva diz respeito à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos.” (COURTINE, 2014, p.105-106). Sobre a memória discursiva, o autor comenta que:

O mesmo acontece com os discursos políticos, a propósito dos quais a existência de uma memória discursiva remete a questões familiares à prática política (...): do que nos lembramos e como nos lembramos, na luta ideológica, do que convém dizer e não dizer, a partir de uma determinada posição em uma conjuntura dada, ao escrever um panfleto, uma moção, uma tomada de posição? (COURTINE, 2014, p.106)

Ainda segundo Orlandi (2010), o *interdiscurso* e o *intradiscurso* relacionam-se entre si, na medida em que o já dito sustenta a possibilidade de todo o dizer:

Disso se deduz que há uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo que é a que existe entre o interdiscurso e o intradiscurso ou, em outras palavras, entre a constituição do sentido e sua formulação. Courtine (1984) explicita essa diferença considerando a constituição – o que estamos chamando de interdiscurso – representada como um eixo vertical onde teríamos todos os dizeres já ditos – e esquecidos – em uma estratificação de enunciados que, em seu conjunto, representa o dizível. E teríamos o eixo horizontal – o intradiscurso – que seria o eixo da formulação, isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas. (ORLANDI, 2010, p.32-33)

Sobre o interdiscurso, Orlandi observa que: “Para que nossas palavras tenham sentido é preciso que já tenham sentido. Esse efeito é produzido pela relação com o interdiscurso, a memória discursiva: algo fala antes, em outro lugar, independentemente” (ORLANDI, 2012, p.59). Também sobre o interdiscurso, Courtine (2014) analisa que este opera regulamentando o deslocamento de fronteiras:

Para nós, o interdiscurso de uma FD deve ser pensado como um processo de reconfiguração incessante no qual o saber de uma FD é levado, em razão das posições ideológicas que esta FD representa em uma conjuntura determinada, a incorporar elementos pré-construídos produzidos no exterior de si mesmo, a depois produzir sua redefinição ou volta; a igualmente suscitar a lembrança de seus próprios elementos, a organizar sua repetição, mas também, eventualmente, a provocar seu apagamento, esquecimento ou mesmo sua denegação. O interdiscurso de uma FD, como instância de formação/repetição/transformação dos elementos do saber dessa FD, pode ser apreendido como o que regula o deslocamento de suas fronteiras. (COURTINE, 2014, p.100)

O autor define o intradiscurso de uma sequência discursiva como “o lugar onde se realiza a *sequencialização dos elementos do saber*” (COURTINE, 2014, p.101).

Análise do corpus

Entende-se que o discurso de um presidente da república em exercício, recentemente eleito por voto popular, represente e influencie grande parte da população brasileira, nesse sentido, é extremamente preocupante uma declaração deste teor vinda do maior representante da nação, tendo em vista a *relação de forças* (Orlandi, 2010) que um presidente da república recentemente eleito pode exercer sobre seu eleitorado e sobre a população como um todo, na medida em que o cargo que ocupa exerce autoridade e influência.

A seguir, parte do discurso proferido por Jair Bolsonaro às emissoras de TV e que será um dos objetos de análise, com vistas a caracterizar as circunstâncias da enunciação:

Um dia, se o presidente da OAB quiser saber como é que o pai dele desapareceu... no período militar eu conto pra ele. Ele não vai querer ouvir a verdade. Eu conto pra ele. Não é a minha versão. É a que a minha vivência... me fez chegar a essas conclusões naquele momento. O pai dele integrou a ação popular, o grupo mais sanguinário e violento da guerrilha lá de Pernambuco. Tá ok? Veio a desaparecer no Rio de Janeiro. (BOLSONARO, 29/07/2019)¹⁷

¹⁷ Transcrição feita a partir do vídeo disponível no link. <https://www.youtube.com/watch?v=Duj6YOsg&t=394s>.

Entende-se que o discurso proferido por Bolsonaro representa a posição de poder da classe dominante, além de representar o aparelho ideológico do estado e de funcionar como uma forma de violência simbólica. Por trás do discurso “isento” do presidente percebe-se uma série de falas de caráter preconceituoso, muitas delas inclusive instigando, de maneira implícita, a atos violentos. Nesse sentido, podemos entender que a não marcação da ideologia e da violência no discurso de Bolsonaro costumam caminhar juntas. Assim sendo, um interlocutor mais reflexivo e que esteja habituado e familiarizado com as falas de Bolsonaro tende a esperar dele manifestações de cunho agressivo e desrespeitoso; já um interlocutor mais ingênuo não conseguirá desenvolver este tipo de relação. Assim, cada sujeito fará sua interpretação de acordo com sua ideologia.

Já o discurso que defende a manutenção dos direitos humanos e que foi selecionado para a composição do corpus deste artigo consiste na nota lançada pela OAB após a declaração feita pelo presidente Jair Bolsonaro. Segue a nota de repúdio:

segunda-feira, 29 de julho de 2019 às 15h16

A Ordem dos Advogados do Brasil, através da sua Diretoria, do seu Conselho Pleno e do Colégio de Presidentes de Seccionais, tendo em vista manifestação do Senhor Presidente da República, na data de hoje, 29 de julho de 2019, vem a público, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo artigo 44, da Lei nº 8.906/1994, dirigir-se à advocacia e à sociedade brasileira para afirmar o que segue:

1. Todas as autoridades do País, inclusive o Senhor Presidente da República, devem obediência à Constituição Federal, que instituiu nosso país como Estado Democrático de Direito e tem entre seus fundamentos a dignidade da pessoa humana, na qual se inclui o direito ao respeito da memória dos mortos.
2. O cargo de mandatário da Chefia do Poder Executivo exige que seja exercido com equilíbrio e respeito aos valores constitucionais, sendo-lhe vedado atentar contra os direitos humanos, entre os quais os direitos políticos, individuais e sociais, bem assim contra o cumprimento das leis.
3. Apresentamos nossa solidariedade a todas as famílias daqueles que foram mortos, torturados ou desaparecidos, ao longo de nossa história, especialmente durante o Golpe Militar de 1964, inclusive a família de Fernando Santa Cruz, pai de Felipe Santa Cruz, atingidos por manifestações excessivas e de frivolidade extrema do Senhor Presidente da República.
4. A Ordem dos Advogados do Brasil, órgão máximo da advocacia brasileira, vai se manter firme no compromisso supremo de defender a Constituição, a ordem jurídica do Estado Democrático, e os direitos humanos, bem assim a defesa da advocacia, especialmente, de seus direitos e prerrogativas, violados por autoridades que não conhecem as regras que garantem a existência de advogados e advogadas livres e independentes.
5. A diretoria, o Conselho Pleno do Conselho Federal da OAB e o Colégio de Presidentes das 27 Seccionais da OAB repudiam as declarações do Senhor Presidente da República e permanecerão se posicionando contra qualquer tipo de retrocesso, na luta pela construção de uma sociedade livre, justa e solidária, e contra a violação das prerrogativas profissionais.

Brasília, 29 de julho de 2019

Diretoria do Conselho Federal da OAB

Colégio de Presidentes da OAB

Conselho Pleno da OAB Nacional¹⁸

¹⁸ Nota disponível em: <https://canalcienciascriminais.jusbrasil.com.br/artigos/737208555/oab-publica-nota-de-repudio-as-declaracoes-do-presidente-jair-bolsonaro>

O acionamento da memória discursiva explicaria a reação imediata dos mais diferentes segmentos da sociedade brasileira às declarações feitas pelo seu presidente da república, na medida em que grande parte da população e também das instituições repudia os fatos ocorridos durante o regime ditatorial brasileiro. Por se tratar de um tema relevante para a sociedade, na medida em que rememora um dos momentos mais violentos da história do Brasil, o discurso do presidente gerou uma série de novas declarações e manifestações sobre o assunto. Retomando-se a questão da formação discursiva, o leitor tende a esperar que uma instituição como a Ordem dos Advogados do Brasil, que zela pela manutenção do estado democrático de direito, e que está diretamente relacionada à fala do então presidente Felipe Santa Cruz (pessoa afetada pelo discurso de Bolsonaro) manifeste-se em prol da defesa dos direitos humanos, e conseqüentemente em repúdio ao que foi explanado pelo presidente da república. Analisando o funcionamento do texto que compõe a nota, a começar pelo título “nota de repúdio”, já podemos esperar por um conteúdo que será opositor ao que foi explanado por Bolsonaro. Ao passo que a nota se posiciona contra qualquer tipo de retrocesso, é acionado o interdiscurso a partir da memória, posto que menciona um tempo do qual não se deseja o retorno (a ditadura civil-militar brasileira).

Considerações finais

Partindo da ideia de *relação de sentidos* proposta por Orlandi (2010), entende-se que o discurso proferido por Bolsonaro está relacionado a uma série de outros discursos enunciados anteriormente, muitos deles, inclusive, pelo próprio presidente. A partir do discurso podemos interpretar que Bolsonaro (que foi militar no período da ditadura brasileira) tem acesso a informações sobre fatos ocorridos com o citado desaparecido político no período da ditadura desde a época de seu desaparecimento, que ocorreu na década de 70. O discurso de Bolsonaro insere-se em um contexto em que há uma mistura de ameaça e deboche: “Um dia, se o presidente da OAB quiser saber como é que o pai dele desapareceu... Eu conto pra ele.”, na medida em que ele ameaça prestar informações sobre o desaparecimento do pai do presidente da OAB mas não o faz, ocasionando um não-dito marcado pelo silêncio¹⁹, cujo tom de ameaça insere-se em uma política do medo. Zizek (2014) entende o medo enquanto um princípio mobilizador da contemporaneidade, em que: “A correção política é a forma liberal exemplar da política do medo. Uma (pós-) política dessa natureza assenta-se sempre na manipulação de um *objeto* ou de uma multidão paranoica: é a união assustadora de pessoas aterrorizadas.” (ZIZEK, 2014, p.46). Já Orlandi percebe o silêncio enquanto uma forma de manifestação no campo da análise do discurso, em que o silêncio não fala, mas significa: “Se traduzimos o silêncio em palavras há transferência, logo, deslizamento de sentidos, o que produz outros efeitos. Isto se deve ao fato de que mesmo se o silêncio não fala, enquanto forma significativa, ele tem sua forma material específica” (ORLANDI, 2012, p.129)

Analisando a questão do silenciamento e do não dito a partir do discurso de Jair Bolsonaro, podemos entender que se o presidente tivesse concluído a informação sobre o paradeiro do corpo de Fernando Santa Cruz, o pai do presidente da OAB, o efeito de discurso produzido teria sido totalmente diferente do que foi produzido pelo não dito, pelo insinuado.

Avaliando as condições de produção dos discursos deste estudo, ou seja, o contexto sócio-histórico e ideológico atual, é possível tecer algumas considerações que justificam o cenário de crise democrática atualmente vivenciado. Segundo Zizek (2014), a sociedade atual é imensamente frustrada, tanto do ponto de vista pessoal quanto coletivo, e está inserida em um processo de exclusão que propicia a violência sob suas mais diversas formas. Para o autor, a violência é composta por um

¹⁹ Seguindo a ideia de política do silêncio proposta por Orlandi (2012), este poderia ser classificado como um caso de silêncio constitutivo, na medida em que “nos indica que para dizer é preciso não dizer, em outras palavras, todo dizer apaga necessariamente outras palavras produzindo um silêncio sobre os outros sentidos.”(ORLANDI, 2012, p.128)

triunvirato que se relaciona de maneira bastante complexa: a violência subjetiva, a violência objetiva simbólica e a violência objetiva sistêmica, sendo a violência subjetiva a parte mais facilmente verificável. A violência objetiva sistêmica estaria relacionada às consequências do funcionamento dos sistemas econômico e político, e a violência objetiva simbólica estaria encarnada na linguagem e suas formas, e se faria evidente nos casos de dominação social que são reproduzidos pelo discurso. Zizek chama a atenção para o perigo da invisibilidade da violência objetiva: “A violência objetiva é uma violência invisível, uma vez que é precisamente ela que sustenta a normalidade do nível zero contra a qual percebemos algo como subjetivamente violento.” (ZIZEK, 2014, p.18). Para o autor, as atuais relações de dominação e exploração são sustentadas pela violência objetiva sistêmica, e tornam possível a violência real. Podemos compreender o discurso de Bolsonaro enquanto uma forma de violência objetiva simbólica, que se dá através do discurso do dominante.

Entende-se que o discurso do atual presidente represente o discurso do dominante, que além de branco, homem e heterossexual, ao longo de toda sua vida pública prestou uma série de declarações de cunho assumidamente preconceituoso, racista e homofóbico, caracterizando assim uma posição discursiva marcada pela manutenção das formas de dominação. Os discursos do presidente se relacionam entre si, sendo muitas das declarações preconceituosas constantemente retomadas por ele mesmo.

Ainda pensando no modo de funcionamento do discurso, a fala de Bolsonaro pode ser caracterizada como de teor autoritário, na medida em que o presidente se apropria da história vivenciada por outra pessoa (e que não está mais aqui para se defender), apresentando-se como o único detentor da verdade. Entende-se ainda que Bolsonaro coloca-se como agente exclusivo do discurso quando afirma ser o detentor da verdade, colocando assim o presidente da OAB em uma situação de apagamento. Além disso, por tratar-se de um sujeito que habitualmente manifesta-se de maneira inadequada e inapropriada perante os cargos que ocupa, o presidente faz parte de uma *formação discursiva* baseada em uma *formação ideológica* que se manifesta em expressões muitas das vezes desrespeitosas e preconceituosas. No entanto, em grande parte das vezes em que o atual presidente se manifesta, tende a marcar seu discurso como “politicamente correto”, e “isento de ideologia”.

Em uma fala aparentemente informal, em que o presidente não se planejou para fazer determinadas declarações (como faria em uma entrevista, ou coletiva agendada, por exemplo), podemos interpretar que o presidente tenha sido acometido por uma espécie de ato falho, e tenha prestado uma informação de caráter confidencial sem pensar nas consequências e na repercussão negativa de seu discurso. Bolsonaro utiliza-se ainda dos termos ‘sanguinário’ e ‘violento’ para caracterizar o grupo ao qual o desaparecido pertencia, como uma espécie de justificativa para seu desaparecimento, que ainda é descrito por Bolsonaro de maneira passiva: ‘veio a desaparecer’. Podemos interpretar ainda que a memória discursiva sobre o período ditatorial brasileiro está presente no discurso de Bolsonaro, que se apresenta enquanto um militar, e conseqüentemente o único detentor da verdade, ao menos para ele mesmo. Em uma relação entre interdiscurso e intradiscurso, em que a formulação é determinada pela constituição, aciona-se uma memória discursiva sobre o período da ditadura que possibilita o sentido do discurso do presidente da maneira como o concebemos, e que cada um interpreta de acordo com sua formação discursiva e ideológica.

Podemos entender, a partir das definições de Orlandi (2010) e Courtine (2014), que a nota da OAB é um intradiscurso que ativa o interdiscurso e a memória discursiva sobre o período ditatorial brasileiro, ao mencionar os mortos, torturados e desaparecidos políticos durante o período ditatorial. Assim sendo, podemos concluir que interdiscurso e intradiscurso irão se tocar dentro do enunciado proposto pela nota da OAB, estando o intradiscurso no nível da formulação discursiva apresentada na enunciação, enquanto o interdiscurso carrega a memória discursiva e os elementos do saber, tudo aquilo que já foi mencionado anteriormente, já que o sujeito faz parte de uma formação discursiva que se constitui pela memória. Entende-se, assim, que a posição sujeito apresentada na nota da OAB

aponta para formações discursivas e ideológicas que visam combater o discurso dominante, e por isso formula o que pode ser considerado como um discurso de resistência em um cenário de crise democrática.

Referências bibliográficas

COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EduFSCar, 2014.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 9ª edição. Campinas: Pontes Editores, 2010.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. 4.ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, Michel. *Análise automática do discurso (1969)*. In: GADET, Françoise; HAK, T Tony. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p.61-161.

_____. FUCHS, Catherine. *A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975)*. In: GADET, Françoise. HAK, Tony. (Orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 163-252.

ZIZEK, Slavoj. *Violência: seis reflexões laterais*. São Paulo: Boitempo, 2014.

Enviado em 31/08/2022

Avaliado em 15/10/2022

NARRATIVAS ORAIS DE HISTÓRIAS, MEDIAÇÃO DE LEITURA E DRAMATIZAÇÃO: PERFAZENDO CAMINHOS CONCEITUAIS

Kelyn Caroline Bueno²⁰

Resumo

O presente texto tem como tema principal a narração oral de histórias, com objetivo de realizar uma discussão entre a diferença dos termos narrar, ler e dramatizar histórias. Para tanto, a metodologia utilizada foi a bibliográfica, tendo como embasamento autores que tratam das temáticas em destaque. Pretende-se, com esse texto, contribuir para a densidade conceitual da narração oral de histórias, para que a mesma não seja considerada apenas uma leitura de livro ou um teatro, mas que seja reconhecida como Arte, que dissemina cultura e proporciona o desenvolvimento das crianças em suas funções psicológicas superiores, principalmente na imaginação criativa.

Palavras-chave: Narrativas orais. Mediação de leitura. Dramatização. Histórias.

Abstract

This text has as its main theme the oral narration of histories, with the objective of accomplishing a discussion between the difference of the words narrate, read and dramatize stories. Therefore, the methodology used was the bibliographical, having as basis authors that deal with the highlighted themes. It is intended with this text contribute to the conceptual density of the oral narration of stories, in such a way that it is not considered only the reading of a book or a theater act, but that it is recognized as art, that spreads culture and provides the development of the children in their superior psychological functions, mainly in their creative imagination.

Keywords: Oral narratives. Reading Mediation. Dramatization.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo discutir sobre a narração oral de histórias, especificamente as diferenciações conceituais entre ler, narrar e dramatizar, uma vez que essas atividades são confundidas no universo das narrações de histórias.

Para tanto, será utilizada a revisão bibliográfica tendo como aportes teóricos autores que tratam dos temas, bem como reflexões pertinentes à arte de narrar histórias.

O artigo abordará inicialmente sobre a narração oral de histórias como propulsora do desenvolvimento e da formação humana, elencando as diferenças entre narrar, ler e dramatizar histórias.

Pretende-se com esse trabalho enfatizar a importância de conhecer as diferenças conceituais entre os termos supracitados, a fim de não confundi-los e dar à narração oral de histórias seu reconhecimento como Arte e como propulsora para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na criança.

Narração de histórias e a formação humana

O ser humano teve na linguagem o aspecto primordial para sua formação. Ao aprimorar as formas de expressão, por meio dos signos, o homem foi constituindo de hominizado para

²⁰ Graduada em Pedagogia – Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – campus União da Vitória.

humanizado, ou seja, a linguagem é constituidora do sujeito, como mediadora do comportamento humano. Considera-se que a linguagem, como sistema de signos, promove uma profunda reorganização de todos os processos mentais, pois “A criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala.” (VIGOTSKI, 1994, p. 43).

Neste viés, nos primórdios, quando os antigos homens se uniam em volta das fogueiras para escutar as lendas, mitos, não apenas estavam atentos às narrações de histórias, mas, como cultura, estavam formando-se historicamente e bio-psicologicamente, ou melhor dizendo, tanto filo como ontogeneticamente.

A narração oral história, além de proporcionar o acesso à linguagem, à diversidade vocabular, o desenvolvimento da escuta atenta, também proporciona a reflexão dos diversos papéis sociais. Mesmo em histórias de tempos remotos, como as fábulas ou contos, possibilita a reflexão sobre as contradições sociais, para além apenas das relações entre bem ou mal.

De outra forma, a simples narração de histórias é uma estratégia preponderante para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as capacidades ou propriedades de ação de que dispõe o psiquismo no processo de captação da realidade objetiva. As funções psíquicas superiores não nascem, se constroem, se desenvolvem a partir dos processos intersíquicos. Essas são: sensação, percepção, atenção, memória linguagem pensamento, imaginação emoção e sentimento. Da relação com o outro, com a cultura, essas funções vão se tornando voluntárias e cada vez mais elaboradas.

Diante disso, como as narrações orais de histórias contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores? Em que aspectos a narração oral de histórias diferencia da mediação de leitura e dramatização em relação a esse desenvolvimento, principalmente da imaginação criativa?

É importante salientar que para esse texto, será focado na função psicológica superior, qual seja, a imaginação criativa, pois assim é possível verificar a diferenciação das abordagens.

Aponta-se que a qualidade da mediação determina a qualidade do desenvolvimento psicológico, neste viés, quanto mais acesso às experiências culturais, mais momentos de aprendizagem e mais elaborado o desenvolvimento. Assim, quanto mais participar de espaços e momentos que envolvem a linguagem, mais desenvolverá a atenção, percepção, memória, emoção, etc. “Quanto mais o aluno participa de momentos de narrativas orais, mais seu pensamento se torna lógico e, conseqüentemente, mais reflete sobre a linguagem.” (ZANLORENZI, SILVA, 2021, 219)

Neste sentido, as narrações orais de histórias são meios preponderantes para o desenvolvimento da imaginação criativa, uma das importantes funções psicológicas superiores para a formação humana, principalmente na projeção futura de ações do homem, na intenção da ação. Cabe, então, uma reflexão: qual qualidade de mediação está sendo feitas às crianças? Até que ponto, não ter a clareza conceitual das diferentes abordagens já supracitadas, não oportuniza o aproveitamento fundamentado e consciente de estratégias para o verdadeiro desenvolvimento do sujeito, especialmente, no período escolar? Neste sentido, corrobora-se com Machado, (2015, p. 49) ao apontar que a narração oral de histórias “[...] contribui para que as crianças possam forjar, pouco a pouco, um rico arsenal de imagens internas alimentadas pela arte da palavra, tanto oral como escrita.”

Vários são os autores que defendem que a narração de histórias, ou contação de histórias, tem um estatuto conceitual e metodológico diferente da mediação de leitura e da dramatização, seja, ao incorporar um personagem, sejam com artifícios como fantoches ou dedoches, pois conforme Ortiz (2004, p. 104),

Contar um conto não é ler um conto. A leitura em voz alta é uma atividade enriquecedora e muito apropriada para despertar o gosto pelos livros, mas, no âmbito em que trabalha o narrador, costuma ter algumas limitações. Também não é dizer um monólogo teatral. Além do mais, a fronteira entre uma e outra atividade é ambígua [...]. Ao narrar um conto empregamos nossas palavras, que podem ser diferentes a cada vez que contamos.

Neste viés, o próximo item desse artigo tratará das diferenciações, mesmo que brevemente, entre narração de histórias, mediação de leitura e dramatização.

Abordagens conceituais

Durante o processo de desenvolvimento, a criança entra em contato com histórias de diferentes modos e em ambientes variados, seja no meio familiar, social ou educacional. Neste sentido, é comum imaginar que as formas de transmissão de histórias, apesar de diferentes, sejam sempre denominadas “contação de histórias” e que por vezes são vistas com uma única finalidade seguindo os mesmos princípios.

Para tanto, busca-se lançar luz sobre a compreensão conceitual, mesmo que de forma breve, sobre alguns aspectos da narração de histórias, da mediação de leitura e da dramatização. Ressalta-se que estas três frentes de atuação contribuem para o desenvolvimento cognitivo e da imaginação das crianças, dado que, cada uma possui especificidades e relevância ao desenvolvimento humano.

A fim de traçar os caminhos conceituais, destaca-se a narração oral de histórias mais reconhecida como contação de histórias, como a arte de narrar. Assim Busatto (2003, p. 9) conceitua “Contar histórias é uma arte, uma arte rara, pois sua matéria-prima é o imaterial, e o contador de histórias um artista que tece os fios invisíveis desta teia que é o contar.”

A autora ao apresentar a definição, destaca que a matéria prima da narração é o imaterial, portanto, imaterial é o que não podemos tocar, sendo assim, o imaterial na narração de histórias é o que está na imaginação, e que por meio do narrador será transmitida aos ouvintes por meio da voz, que se pode relacionar aos fios invisíveis destacados pela autora, criando a teia que seria a história.

A narração oral é uma prática ancestral que vem se perdendo ao longo do tempo. Como o próprio termo sugere, a narração de histórias está voltada ao narrador, que conta com as suas palavras a história que leu ou ouviu, fazendo o uso de sua voz, seus gestos, olhar e expressões. Essa questão remete às rodas ao redor de fogueiras, nas quais muitas histórias eram narradas, disseminando a cultura local de um povo.

Para que ocorra a narração de histórias, Sisto (2001) elenca alguns elementos bastante relevantes para as narrativas orais, dentre eles: o conhecimento prévio do texto, reconhecendo as partes formadoras da história (começo, meio, clímax e desfecho), sabendo quem são os personagens, onde a história se passa, e os principais acontecimentos; o uso da voz em diferentes entonações; o uso dos gestos para enfatizar a fala (alto - mostrar com a mão para cima; formiga - mostrar com os dedos polegar e indicador que é pequena); uso das expressões corporais e faciais de acordo com as situações da história (expressão triste ao se falar de tristeza, expressão sorridente ao se falar de alegria); e o uso do olhar, como destaca Sisto (2001) o olhar é o “cordão umbilical do contador de histórias que o liga à sua plateia”, é preciso olhar no olho para que haja conexão no momento de uma narração de histórias.

A narração de histórias tem por principal objetivo instigar a imaginação dos ouvintes, pois o narrador não deve mostrar personagens prontos, ele deve descrevê-los, destacando as características dos personagens e do local onde se passa a história, incentivando o ouvinte a imaginar a história acontecendo. Portanto, a narração está intimamente ligada com as funções psicológicas superiores das crianças, estimulando a imaginação, memória, atenção, reflexão e a criatividade.

Se for apresentado às crianças todos os personagens prontos, impressos ou produzidos em materiais como e.v.a, feltro, palitoches, etc., não estará sendo proporcionado para a criança que ela imagine aquele personagem, pois já há algo pré-determinado, o que pode ser motivo para rótulos e padrões. Um grande problema destes personagens prontos apresentados às crianças são as estereotípias, por exemplo, uma vovó produzida com cabelo branco feito um coque, óculos na ponta do nariz, vestido e avental, todavia: as vovós são todas assim? Será que a criança que está vendo aquele personagem estereotipado conseguirá fazer relações da vovó da história com a sua vovó?

Narrar histórias sem mostrar personagens prontos sendo apresentados para as crianças é uma rica oportunidade de estimular a imaginação e proporcionar às crianças que se identifiquem nas histórias, com algum personagem, com a descrição do local onde a história acontece. É de extrema importância que a criança crie em sua mente a cena da história de acordo com o que o narrador está dando de subsídios para imaginar. Com isso, destaca-se que na narração de histórias a criança constrói um mundo onde tudo é possível, perpetuando a existência de seres fantásticos, vivenciando emoções e principalmente desenvolvendo a linguagem e o pensamento (FONSECA, 2012).

No que tange à frente da leitura ou mediação de histórias, Sisto (2001, p. 60) nos adverte destacando que “[...] o contador de histórias é aquele que conta histórias!!! Confusão comum é pensar que o contador de histórias é aquele que lê uma história diante de uma plateia!”. Isso nos remete a ideia equivocada e que muitas pessoas possuem de que “é tudo a mesma coisa”. Logo é preciso esclarecer que apesar de a matéria prima de ambas e até mesmo da dramatização ser a mesma, ou seja, as histórias, ainda sim há uma grande diferença entre elas e o modo como são exercidas e apresentadas.

Como supracitado, as três frentes são muito importantes e contribuem para o desenvolvimento das crianças. A vista disso, devemos garantir a leitura e a narração de histórias para os pequenos, mas devemos deixar claro qual ação será realizada nos diferentes momentos, para que assim a criança também compreenda e saiba aos poucos discernir o que é leitura e o que é narração de história. Este é um exercício que necessita ser realizado constantemente tanto pelo professor, a fim de que ele possa criar uma consciência sobre a atividade que será realizada, como também do professor frente aos seus alunos.

No que concerne, especificamente, à leitura, o professor, ao selecionar um livro para mediar uma leitura em sala de aula, não estará contando a história, mas sim lendo a história para seus alunos. Para isso ele estará respeitando todas as colocações postas pelo autor no livro impresso, devendo assim respeitar a todas as pausas, palavras e colocações, sem acrescentar ou retirar elementos da história. Certamente, ele pode colocar suas características enquanto mediador, mas não pode modificar as palavras e expressões.

Diante disto, é possível utilizar um livro para contar uma história? Uma prática possível e que pode ser utilizada e incorporada pelo professor a partir dos livros de literatura e contos infantis, é a de utilizar o livro no início ou final de uma narração de histórias para mostrar às crianças o suporte da história, podendo explorar aspectos de título, autor e ilustrador. Esta é uma forma de instigar a criança a buscar o livro no meio impresso após uma narração (FONSECA, 2012).

Para além da imaginação, a leitura também contribui com o processo formativo da criança no que tange os aspectos relacionados à alfabetização. A partir disso destacamos alguns pontos. Por meio da mediação de leitura a criança vai compreendendo que existem elementos que compõem o texto, dentre eles começo, meio, clímax e um desfecho, e que esta ordem disposta na história necessita ter sentido e coerência. As crianças também aprendem o uso da leitura e da escrita enquanto forma de registro da fala e do pensamento, como também uma forma de transmitir algo a alguém por meio de palavras e frases. Outro aspecto é o manuseio do livro, a forma de segurá-lo, de virar suas páginas, a ordem em que se lê o que está escrito, dentre outros aspectos. Em seguida, outra contribuição da leitura se dá pela compreensão da criança sobre os protocolos de leitura e escrita, quais sejam, ler e escrever no papel de cima para baixo, da esquerda para a direita. E por fim, tanto a leitura de forma geral como a narração de histórias contribuem para ampliar o repertório de palavras e expressões que podem ser utilizadas pela criança, como também contribuem para estimular a curiosidade e a pesquisa de palavras desconhecidas ou diferentes do seu vocabulário usual (BUSATTO, 2003); (FONSECA, 2012).

A dramatização é outra frente que se confunde com as demais mencionadas. Diante disso, narrar histórias e ler histórias é diferente de representar histórias. Busatto (2003), faz diversos apontamentos no que se refere a estas questões, destacando que a linguagem teatral busca realizar o gesto, voz e pensamento exato de cada personagem, logo, na narrativa o contador pode usar elementos distintos. Por conseguinte, os atores que compõem o teatro estão representando alguém que possui ações, neste sentido o ator realiza essas ações que estão descritas em um roteiro, deste modo o teatro apresenta essas ações, a narrativa as descreve.

No teatro usa-se e abusa-se da utilização de roupas, acessórios, cenário, maquiagem, personificação, para representar uma história ou uma cena. No que toca a narração de histórias, destaca-se que é possível apropriar-se de alguns elementos teatrais durante a contação, entretanto isso deve ocorrer de forma ponderada e com bom senso (BUSATTO, 2003), pois por mais que o narrador de histórias utilize a mudança da voz para falar de um personagem específico, ele continuará sendo o narrador da história e não passará a ser o personagem.

Após conceituar os termos elencados neste artigo, proporcionando uma reflexão sobre as práticas utilizando histórias, corrobora-se com Abramovich (1989, p.18) ao evidenciar que “[...] contar histórias é uma arte... e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro... Ela é o uso simples e harmônico da voz”.

Sendo assim, sabe-se que as três formas de apresentar as histórias para as crianças são diferentes, porém muito relevantes, cada qual com seus objetivos específicos. Enfatiza-se aqui a diferenciação conceitual, visto que a narração de histórias não deve ser confundida com mediação de leitura ou dramatização, mas sim, deve ser utilizada de maneira correta, dando-lhe seu posto de Arte.

Portanto, é de extrema importância utilizar a prática da narração de histórias para as crianças, proporcionando assim o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, principalmente da imaginação criativa, estimulando a linguagem e o pensamento.

Considerações finais

De acordo com as conceituações dos termos narração de histórias, mediação de leitura e dramatização abordados durante o artigo, deve-se destacar que as práticas de cada qual são diversificadas e possuem características e objetivos específicos, não devendo ser confundidas.

Enfatiza-se que a narração oral de histórias é um ótimo artifício para o estímulo e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, principalmente a imaginação criativa. Nesta direção a narração de histórias deve ser vista como arte e propulsora da disseminação da cultura.

Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil:** Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 1989.
- BUSATTO, C. **Contar e Encantar:** Pequenos segredos da narrativa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- FONSECA, E. **Interações:** com olhos de ler. Apontamentos sobre a leitura para a prática do professor de Educação Infantil. São Paulo: Blucher, 2012.
- MACHADO, R. A arte da palavra e da escuta. São Paulo: Editora Reviravolta, 2015.
- SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias.** Chapecó: Argos, 2001.
- ORTIZ, E. Ler, interpretar e recitar... In: GIRARDELLO, G. (Org.). **Baús e chaves da narração de histórias.** 2 ed. Florianópolis: SESC/SC, 2004.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1994
- ZANLORENZI, C. M. P.; SILVA, P. H. M. A contribuição das narrativas orais de histórias para aprendizagem: a visão do professor alfabetizador. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 218-231, jan./jun. 2021
- Enviado em 31/08/2022
- Avaliado em 15/10/2022

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DO INGLÊS PARA ALÉM DA CONCEPÇÃO DE *COMMODITY*²¹

Maíke dos Santos Silva²²

Resumo

Embora o inglês, neste século, vem sendo concebido como “mercadoria”, ou como insumo essencial para obter um excelente trabalho, seguido da ideia de boa remuneração, o presente artigo nos leva diante dessas concepções a refletir sobre ser necessário atinarmos para o ensino-aprendizagem da língua inglesa focado em fortalecer a concepção de uma linguagem mediada pela prática social, que esteja contextualizada ao cotidiano e, que contribua na formação humana e coletiva do indivíduo inserido nesse processo, além de viabilizar o desenvolvimento das suas habilidades e competências linguísticas.

Palavras-chaves: Educação. Ensino. Língua Estrangeira. Inglês.

Abstract

Although English, in this century, has been conceived as a “merchandise”, or as an essential input to obtain an excellent job, followed by the idea of good remuneration, this article leads us in front of these conceptions to reflect on the need for us to focus on teaching and learning. English language learning focused on strengthening the conception of a language mediated by social practice, which is contextualized in everyday life and that contributes to the human and collective formation of the individual inserted in this process, in addition to enabling the development of their language skills and competences.

Keywords: Education. Teaching. Foreign language. English.

Introdução

Na qualidade de integrantes de uma sociedade, que sofre influência econômica e global, somos constantemente seduzidos e/ou forçados a pensarmos na educação como “investimento”, de modo a adequar os indivíduos que constituem essa coletividade, bem como capacitá-los e qualificá-los para o mercado de trabalho.

Ao seguirmos esse pensamento capitalista, esquecemos, porém, que essas competências e habilidades trabalhistas interessam diretamente as sociedades que frequentemente não entendem a educação como algo inspirador e transformador. Não obstante, essa educação transforma-se em uma instrução, levando os “atores” que integram essa encenação a interpretar papéis contrários à sua essência. Em outros termos, o ensino passa ser um negócio e o conhecimento por ele mediado torna-se o produto, além disso, os aprendizes convertem-se em seus consumidores.

Diante dos argumentos supracitados, emergem discussões, questionamentos e reflexões a respeito das inúmeras transformações que acontecem na comunicação, na linguagem, na interação e nas relações profissionais, sociais e pessoais, além de influenciarem diretamente questões que

²¹ Termo utilizado por Clarissa M. Jordão (2004) para referir-se ao ensino-aprendizagem do inglês como sinônimo de moeda de troca, como requisito essencial na inserção do indivíduo no mercado de trabalho, desvalorizando com isso a função social e comunicativa da língua.

²² Aluno do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES). Professor do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). maikeraise@hotmail.com

impulsionam mudanças no campo do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. Em vista disso, essas discussões nos conduzem a refletir o quanto o uso da língua tornou-se parte essencial desse contexto globalizado.

Considerando o uso da língua como ação fundamental para a inserção e interatividade do indivíduo nesse contexto social cada vez mais modificado e integrado, é possível afirmar que o campo do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras demanda uma nova perspectiva para o ensino linguístico, dado que se faz necessário compreender as razões intrínsecas nesse ensino no que tange à diversidade, pluralidade, questões históricas, sociais e políticas da língua.

Mesmo diante dos desafios que surgem no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, o objetivo da educação linguística não deve estar embasado na concepção de instrumento, de modo a preparar os indivíduos para atender a demanda do mercado global e a maioria que o controla. Posto isso, nesse percurso, o inglês, sendo cada vez mais exigido na atualidade, não pode ser ensinado nem aprendido como ferramenta de instrumentalização para atuar no mundo cada vez mais conectado, sem provocar mudanças significativas em quem faz a aquisição desse conhecimento linguístico.

Nessa esteira, o ensino-aprendizagem do inglês não pode ficar “refém” das barreiras tanto linguísticas quanto sociais que o aprisionam como um produto a ser explorado, negociado. O inglês deve ser entendido como uma prática social mediada pela concepção da língua em uso, pois, independente dos valores *econômicos* a ele suscitados, existem os estéticos, éticos, sociais e políticos. Além disso, precisa ser percebido como recurso necessário na fomentação de um ensino-aprendizagem que desenvolva a ética, criticidade e os potenciais intelectuais dos aprendizes integrantes desse processo.

Dessa maneira, examinado a linha do tempo da interação e o avanço comunicacional mediado pela “ausência das fronteiras linguísticas”, bem como o avanço da interconectividade e do plurilinguismo, é possível notar que a compreensão de uma segunda língua já não é mais vista somente como algo predominantemente necessário para a inserção do indivíduo no mundo, mas também tem se configurado como um direito, de modo a garantir a este indivíduo uma participação mais efetiva, consciente e crítica na sociedade local e externa a ela.

Uma visão de língua inglesa para uma noção além da “*Commodity*”

“E era toda a terra de uma mesma língua e de uma mesma fala. Porquanto ali (torre de Babel) confundiu o Senhor a língua de toda a terra e dali os espalhou o Senhor sobre a face da terra” (Gênesis 11:01 e 08a., grifo nosso).

É interessante refletirmos que mesmo em meio à versatilidade linguística existente na atualidade, tal qual a possibilidade do surgimento de “novas línguas” havia, conforme os relatos apresentados na epígrafe, uma língua única para a humanidade. Contudo, vale aqui ressaltar que esta humanidade de linguagem única, existiu, segundo a Bíblia, nos primórdios do mundo e, que a partir da “confusão de línguas” lançadas entre ela por meio da conhecida Torre de Babel, foi que o povo se espalhou pelo mundo; seguidamente do surgimento e/ou aparecimento de outras línguas (processo contínuo), concebendo então o surgimento de várias sociedades.

Ao utilizarmos a referência bíblica acima mencionada, não queremos suscitar uma discussão sobre religião, para afirmar ou não a contribuição dessa neste texto, nem tão pouco contestar a veracidade. Vivemos num país laico²³ e, do mesmo modo que existem outras fontes bibliográficas

²³ Apesar de divulgarmos que vivemos em um país fundamentado na laicidade, a maioria da população brasileira não respeita nem reconhece as religiões de matizes africanas, entre outras.

como citação, achamos pertinente o uso dessa, dado que abordaremos a diversidade da língua, para introduzirmos a discussão sobre a contribuição da língua inglesa no contexto global, que muitas vezes tem perdido seu papel, sua funcionalidade, sendo compreendida como *commodity*.

Posto isto, pensando num contexto globalizado, a língua inglesa em sua variedade, aplicabilidade e contextualidade vem se destacando como *língua mundial*²⁴ ou como idioma que promove a conectividade social. Além disso, tem se tornado uma das principais ferramentas de comunicação, que viabiliza a inserção e/ou exclusão dos indivíduos nesta sociedade contemporânea cada vez mais conectada pela internet, redes sociais, aplicativos, etc.

Possivelmente, o termo *língua mundial* é utilizado para referir-se à língua inglesa não simplesmente ao fato da “supremacia” que antes lhe era concedida, mas talvez pela influência dos chamados “processos mercadológicos” (JORDÃO, 2004). Em função disso, nesse cenário cada vez mais conectado, grande parte dos povos, mesmo com suas singularidades, utilizam linguagem e ferramentas similares na produção dos seus bens, materiais e serviços, consumo, administração e comércio, buscando promover um vínculo entre si.

Nesse sentido de interação coletiva, convém observar que quase já não há comunidades totalmente isoladas com suas peculiaridades econômicas, políticas e culturais, que não sofram uma influência externa e pertença à sociedade global. Ademais, essa interação viabiliza meios para que diferentes países consigam não só expandir suas atividades sociais e econômicas, mas também a ultrapassar as fronteiras linguísticas antes impenetráveis. Isso tudo mediada pela língua, pela prática social da linguagem.

Na qualidade de pesquisador, de professor que precisa rever constantemente as práticas pedagógicas, percebo que muitos aprendizes, como também professores quando questionados sobre o fato de associarem o ensino-aprendizagem do inglês à sociedade, ou mesmo sobre quais foram os motivos que os direcionam para o estudo/aprendizagem desta língua, respondem que o inglês, na contemporaneidade, é necessário para a inserção do sujeito no ambiente global, além de “abrir portas” para os empregos com boas remunerações.

Provavelmente, esse discurso do inglês ser compreendido como *commodity*, um bem ou serviço seja consequência dos processos de disseminação da língua enquanto mercadoria exposta pelos meios de comunicação, pelas redes sociais, cinemas, músicas, outras categorias de entretenimentos, etc., que procuram disfarçadamente ou nem sempre, impregnar regras capitalistas e consumistas que influenciam no comportamento da sociedade numa escala global.

Contrária a essas concepções capitalistas, Jordão (2004) diz que o ensino-aprendizagem não pode ser valorizado somente no que tange aos valores econômicos nem ser submetido à homogeneização global, perdendo sua identidade, singularidade e voltar-se exclusivamente para o mercado integralizado, esquecendo-se do papel significativo junto às sociedades locais, de modo a atender aos consumos *universais*, dado que isso lhe traria a “morte”. Por essa razão, o ensino-aprendizagem não deve ser apreciado somente como artifício para alavancar-se profissionalmente e alcançar o reconhecimento financeiro.

Nessa direção, convém ressaltar que caso o ensino não consiga modificar o contexto social de cada indivíduo inserido nesse sistema, nesse processo humanizador, além de não suprir as demandas/necessidades específicas deste indivíduo, corre-se também o risco de promover uma

²⁴ O vocábulo foi utilizado para referir-se à língua inglesa sob a compreensão de que ela vem se tornando uma língua em que é falada mundialmente, aprendida por muitos como segunda língua e muito utilizada nas relações comerciais, diplomáticas e interação social mediada pela tecnologia.

exclusão deste numa sociedade cada vez mais competitiva onde os que conseguem a “boa” educação, podem obter sucesso. Quanto à discussão de qual seria a educação ideal para se sobressair no mercado global, ficará para um próximo artigo, no entanto, entendemos que por meio da educação há a possibilidade de “transformar uma sociedade”²⁵ (FREIRE, 1987), como também participar da formação crítica do indivíduo, deixando de ser concebida unicamente como “moeda de valor” na atualidade.

É nítida a percepção de que o mundo está em rápida transformação. As mudanças nele ocorridas têm sido tão velozes, que não temos noção de como o ensino-aprendizagem pode ser impactado. Como consequência dessa mudança, sustentada numa visão marcada pelo neoliberalismo, que vem influenciando diretamente o comportamento dos sujeitos não somente local, mas também numa escala global, essa visão projeta “uma necessidade de aprender inglês para melhor compreensão e autonomia nas relações econômicas e culturais que perpassam as nações” (SILVA, 2016, p. 91).

Diante disso, o ensino-aprendizagem da língua inglesa nos contextos escolares e até mesmo fora dos muros da escola, como aquele ofertado nas escolas e cursos de idiomas, necessita ser muito mais abrangente, consistente e contextualizado, do que meramente “instrumentalizar os indivíduos para conseguirem um lugar melhor na sociedade competitiva ou enxergar a língua inglesa como *commodity*” (SILVA, 2016, p. 91). Desse modo, na qualidade de educadores precisamos ter ciência que ensiná-la perpassa a fronteira cognitiva, do significativo, social e econômico.

Constantemente, por conta da forte influência econômica global, a sociedade é seduzida ou forçada a pensar a educação como “investimento”, de modo a adequar os indivíduos, bem como capacitá-los e qualificá-los para o ramo do trabalho; esquecendo-se, porém, que essas tais capacitações e qualificações interessam diretamente as comunidades que frequentemente não veem a educação como algo inspirador e transformador. Não obstante, essa compreensão errada leva os “atores”, dessa encenação, a interpretarem papéis contrários à sua essência, ou seja, a educação passa ser um negócio, o conhecimento que ora por ela é produzido torna-se o produto, e os aprendizes, os seus consumidores.

Embora, neste contexto capitalista, o objetivo do ensino-aprendizagem esteja sendo forçado a modificar-se, passando agora a ser notado como meio de preparar os indivíduos para atender ao mercado global e a maioria que o controla, nesse percurso, o inglês enquanto língua não pode ser ensinado como ferramenta de instrumentalização simplesmente para o indivíduo “atuar no mundo globalizado”, sem um sentido real e significativo. Ele precisa ultrapassar as barreiras que o aprisionam como um produto a ser explorado, negociado.

Antagônica ao entendimento da língua inglesa ser compreendida simplesmente como um produto que pode ser comprado e consumido, Silva (2012, p. 41) defende que o ensino dessa língua precisa

ser fonte de elementos para o repertório identitário do aluno e o enriquecimento da face volitiva de sua identidade, e para a construção da cidadania plural necessária – fomentos para a equidade nesse mundo dinâmico e permanentemente reconstruído em que vivemos hoje.

Ainda que a língua inglesa perca a sua real identidade devido a alguns entraves como o fato de ser considerada uma *commodity*, que enriquece o currículo vitae, que sirva para obtenção de certificação, ela ainda pode ser enxergada como a língua, assim como qualquer outra, que promove

²⁵ Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987, p. 39).

ao indivíduo o direito de “apropriar-se” dela, no intuito de utilizá-la em diferentes contextos sejam pessoais, culturais, acadêmicos, sociais, etc. (JORDÃO, 2004). Pois, mais do que contribuir na formação cidadã, crítica e incluir o indivíduo socialmente, a língua possibilita um autoconhecimento, acesso a novos bens culturais, convivência com as diferenças e rompimentos de estereótipos linguísticos, culturais e econômicos concedidos a ela.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), enquanto documento que norteia objetivos voltados a aprendizagens basilares, compreendem o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras (LE) focado no uso e nas práticas sociais da linguagem, além disso, depreendem que mediante essas ações, o aprendiz enquanto sujeito em formação contínua consegue atuar ativamente na sociedade. Conforme o documento,

“[A] aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento do discurso do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar os outros no discurso de modo a poder agir no mundo social” (BRASIL, 1998, p. 15).

Diante do pressuposto evidenciado, faz-se indispensável compreender a necessidade de uso da LE na sociedade atual, porém, devemos nos ater, além de outros contextos e realidade, ao papel educacional e conscientizador desta, procurando sempre harmonizar os seus diferentes objetivos na busca de uma conciliação entre uma perspectiva pragmática e uso contextualizado. Embasando-se na adoção de uma perspectiva de linguagem como prática social, auxiliando no processo de tornar os aprendizes em indivíduos críticos, agentes de transformação social, engajados num processo contínuo de adequação da língua em seu entorno e outras realidades e capazes de agir conscientemente no mundo.

Por certo, refletir na perspectiva de língua como instrumento, prática social, recurso que promove o agenciamento ou conduz à “libertação linguística”²⁶, embora muitos ainda não fazem uso dessa ferramenta por receio de não “dominar” as questões normativas e lexicais, muitas vezes imbricada à língua, é compreender que por meio dela, conforme Hooks (2003), barreiras são quebradas, fronteiras são irrompidas. Segundo a autora (Idem),

como o desejo, a língua rebenta, se recusa estar contida dentro de fronteiras. Fala a si mesma contra a nossa vontade, em palavras e pensamentos que invadem e até violam os espaços mais privados da mente e do corpo (HOOKS, 2013, p. 223).

Com o entendimento de que é possível fazer a aquisição da língua do outro sem perder a identidade da sua, o caminho para a “liberdade linguística” fica acessível, e os que a utilizam no sentido de se tornarem “livres”, conseguem libertar-se de um contexto repressor e oprimido. Por meio dessa compreensão, conseguimos ser ouvidos e transformamos a realidade em nosso entorno, como também promovemos uma interação social, concedendo a todos indivíduos inseridos nesse processo de interação, a voz.

Dessa maneira, entendemos que o ensino-aprendizagem da língua inglesa embasado na perspectiva de língua como ferramenta de criticidade e de interferência no mundo deve ser observado como uma prática social intermediada pelo inglês enquanto língua e não mais como um serviço essencial e adequado somente ao contexto capitalizado, seguido da ideia de competência necessária para a inserção do indivíduo no ramo trabalhista.

²⁶ Recorrer à língua sob a perspectiva de adequá-la ao contexto que em que ela está sendo utilizada de forma mais situacional, sem estar “presa” somente às questões estruturais, desconsiderando o seu uso prático, contextual, histórico e social.

Com efeito, a língua, seja ela materna ou estrangeira, precisar ser ensinada e aprendida sob a perspectiva de instrumento para a prática social, de modo que esta esteja situada e contextualizada. Além disso, reconhecer também, sem privar a questão estruturalista, os usos heterogêneos da língua, desde que esse reconhecimento não cause a invisibilidade de outras línguas, outros contextos, outras práticas sociais. Em outros termos, não priorizar uma língua em detrimento de outra.

Desse modo, é fundamental que, enquanto professores de LE, possamos fragmentar a ideia de que exista uma conexão direta entre o ensino da língua inglesa e o mercado de trabalho, mesmo que essa concepção ainda esteja latente em nossos dias. Precisamos promover uma aprendizagem linguística direcionada, nesse contexto, para a prática social, desenvolvimento do agenciamento crítico dos sujeitos envolvidos nesse processo, bem como a desconstrução de que um êxito no ensino-aprendizagem de LE esteja atrelado ao seu “papel instrumentalizador” ou “à ascensão profissional” (FERRAZ, 2015).

Conclusão

Face às exposições supracitadas, consideramos necessário promover de forma contínua um equilíbrio no ensino e na aprendizagem do inglês sem valorizar uma ação pedagógica que promova a instrumentalização dos aprendizes e a mecanização do conhecimento em detrimento da prática que viabilize o ensino da língua pela perspectiva da prática social. Nesses termos, de acordo com Silva (2016), o ensino de língua inglesa e sua importância para a formação cidadã dos aprendizes vai muito além da simples instrumentalização dos indivíduos para atender aos interesses econômicos da proposta neoliberal.

Apesar de ser latente, na atualidade, o reconhecimento de que por meio do inglês, o sujeito alcance um estado de destaque e um aumento salarial, ao reconhecermos esse pressuposto como fundamental sem considerar a prática social da linguagem, conforme Jordão (2004), seríamos convenientes com o imperialismo linguístico, mesmo que fizéssemos a legação de que isso seja uma demanda social, e os aprendizes que não tivessem acesso a tal *commodity* estariam privados do acesso ao emprego, à informação, à participação mundial.

Buscando desenvolver a independência e a consciência crítica, como também promover práticas pedagógicas, que considerem os aspectos socioculturais tanto do ensino-aprendizagem da LE quanto do sujeito envolvido nesse processo, é essencial contrariar, além da ideia de língua como produto, a referência do “estruturalismo linguístico, que tem uma visão de língua como um conjunto de estruturas, cada uma atrelada a determinadas funções comunicativas” (JORDÃO, 2017, p. 196).

Posto isto, embora os efeitos da globalização, assim como a conectividade digital, colocam o ensino-aprendizagem do inglês como uma língua de mercado, de conexão, necessária nos processos de interação e inserção mundial, sendo compelida a exercer simplesmente o papel de *commodity*. Enquanto língua, o inglês não pode suprir as necessidades das comunidades específicas em detrimento da formação de cidadãos globais, abandonando sua identidade local no intuito de tentar atender às necessidades da demanda global. Não obstante,

O ensino-aprendizagem do inglês, como língua estrangeira, precisar estar focado em fortalecer a língua mediada pela prática social, contextualizada à realidade do aprendiz, que colabore na sua formação humana e social, viabilizando o desenvolvimento das suas competências linguísticas e enriquecendo, de forma contínua, o seu vocabulário linguístico.

Referências

- BAKHTIN, M. VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 2ª. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BÍBLIA. Português. Gênesis. In: _____. **A Bíblia Sagrada: antigo e novo testamento**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 2009. p. 3-9.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FERRAZ, D. M. **Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos**. Curitiba, PR: CRV, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 33-43.
- HOOKE, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo. WMF Martins Fontes, 2013. p. 223- 233.
- JORDÃO, C. M. In: _____. VIII congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra. **A língua inglesa como “commodity”: direito ou obrigação de todos?** Coimbra, Portugal. Universidade de Coimbra, 16 a 18 de setembro de 2004.
- JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? EAL – ELF – EFL – EGL: Same Difference? **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.
- JORDÃO, C. M. Birds of diferente feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: _____. **Letramentos em terra de Paulo Freire**. TAKAKI, Nara Hiroko. MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). Campinas, SP. Pontes Editora, 3ª ed. ampliada, 2017. p.195-206.
- SILVA, S. B. **Da técnica à crítica – os letramentos críticos na formação de professores de inglês**. Porto Alegre: Editora da Oficina, 2012, p. 30-45.
- SILVA, S. B. Neoliberalismo e ensino de inglês: considerações para reflexão. **SEDA - Revista de Letras da Rural/RJ. Seropédica/RJ**, v. 1, n. 3, set./dez., 2016, p. 89-103.
- Enviado em 31/08/2022
Avaliado em 15/10/2022

UMA ANÁLISE DE ASPECTOS FONÉTICOS E FONOLÓGICOS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DE CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS

Marcia Oliveira de Andrade²⁷
Leila Jennff Monteiro de Oliveira²⁸
Simone Anunciada Amaral Vilaça²⁹

Resumo

Partindo do pressuposto de que a linguagem é a maneira como o ser humano expressa seus pensamentos e necessidades, constituindo-se como sujeito, este artigo tem como objetivo analisar aspectos fonéticos e fonológicos no processo de aquisição da linguagem em crianças de 0 a 5 anos e as dificuldades que podem surgir durante esse período. O suporte referencial teórico pauta-se nas concepções de autores como Chomsky (2006), Vygotsky (1984) e nos estudos de Lamprecht (1999), bem como observações “in loco” com análises e transcrições fonéticas da fala de crianças em ambiente familiar e escolar.

Palavras-chave: Aquisição da Linguagem. Desvios Fonológicos. Desvios Fonéticos.

Abstract

Based on the assumption that language is the way in which human beings express their thoughts and needs, constituting themselves as subjects, this article aims to analyze phonetic and phonological aspects in the process of language acquisition in children from 0 to 5 years and the difficulties that may arise during this period. The theoretical referential support is based on the conceptions of authors such as Chomsky (2006), Vygotsky (1984) and on the studies of Lamprecht (1999), as well as "in loco" observations with phonetic analysis and transcriptions of children's speech in a family environment and school.

Keywords: Language Acquisition. Phonological Disorders. Phonetic Deviations.

Introdução

Partindo do princípio de que a linguagem constitui um fator de grande relevância para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, sendo através dela que o indivíduo se expressa e se reconhece como ser social, torna-se necessário compreender como acontece sua aquisição a partir de concepções teóricas que, ajudando a explicá-la, oriente a discussão acerca da aprendizagem e sistematização de uma língua oral, considerada por teóricos base fundamental para que as habilidades de escrita e leitura posteriormente se estabeleça.

Sob essa ótica, espera-se que o início do processo de aquisição da linguagem se dê com as vocalizações e o balbúcio e seja finalizado com a aquisição do *onset* complexo, aproximadamente aos cinco anos de idade. No entanto, nem todas as crianças alcançam essa meta e têm uma aquisição tardia apresentando desvios fonológicos e/ou desvios fonéticos. Os desvios fonológicos são caracterizados por omissões, substituições ou acréscimo de fonemas encontrados em crianças que

²⁷ Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. Docente polivalente na rede municipal do município de Lajedo- Pernambuco.

²⁸ Mestra em Língua Portuguesa – UPE. Docente de Língua Portuguesa na rede municipal dos municípios de Lajedo e Jupi - PE

²⁹ Mestra em Língua Portuguesa – UPE. Docente de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino do município Lajedo-PE

não alcançam o modelo de fala esperado para cada fase do desenvolvimento, podendo, muitas vezes, interferir na interação com o meio social.

Nesse contexto, salienta-se que pode ocorrer desvios fonéticos decorrentes da mecânica da produção articulatória, bem como alguns fenômenos de origem natural ao percurso e possíveis distúrbios que devem ser observados e, se necessário, deve haver intervenção por profissional competente que em tempo oportuno ajudará a integrar o sujeito à sociedade de forma participativa, consoante veremos nas análises apresentadas.

Aquisição da Linguagem

A linguagem é a maneira como o ser humano se constitui como sujeito, é através dela que expressa seus pensamentos e necessidades, sendo seu instrumento de compreensão e interação com o mundo. Neste fato, percebemos a relevância das pesquisas sobre os processos pelos quais as crianças adquirem uma linguagem, conseguindo se expressar, primeiro através do choro evoluindo para gestos e fala, demonstrando capacidade de compreender o mundo a sua volta até produzirem enunciados em sua língua e a utilizar essa língua nas mais variadas situações comunicativas e interacionais.

Todo falante domina implicitamente um sistema muito detalhado e preciso de procedimento formais de agrupamento e interpretações de expressões linguísticas. Esse sistema é constantemente usado, de modo automático e inconsciente, para produzir entender novas sentenças, uma característica do uso comum da linguagem. (CHOMSKY, 2006, p. 6)

Para Chomsky a capacidade humana de falar e entender uma língua deve ser compreendida como o resultado de um dispositivo inato, da capacidade genética, e, portanto, interna ao organismo humano, havendo ‘um conjunto infinito de sentenças para elementos finitos’ também afirma que na língua há propriedades e estruturas características e próprias que já são conhecidas desde sempre pelas crianças ao se apropriar das primeiras falas num discurso oral. Dessa forma, a fala como reflexo da mente é de natureza cognitiva.

Outros estudos, trazem a compreensão da linguagem como atividade de interação humana, considerando o contexto social e histórico que estão envolvidos no ato comunicativo.

Vygostky (1962) enfatiza que esse pensamento verbal, em contraposição à fala, não seria inato e sim determinado sócio-historicamente. Ele considera que a mediação exercida pela língua durante o processo de aquisição tem papel crucial determinado por fatores sócio-históricos no desenvolvimento cognitivo. (CUMPRI; AYRES, 2015)

A vista disso, podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem, e conseqüentemente da criança, o conhecimento nato - cognitivista e a necessidade de interação - interacionismo. Teorias que permeiam estudos e discussões, no âmbito educacional, linguístico e de seus segmentos como a sociolinguística e psicolinguística, e especificadamente, para esta pesquisa, voltada para a compreensão da aquisição e desenvolvimento da fala em crianças de 0 a 5 anos.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender a relevância da teoria interacionista de Vygotsky (1984) cuja perspectiva considera que a linguagem é adquirida a partir das trocas comunicativas entre a criança e o adulto.

Para Vygotsky (1998) o desenvolvimento da fala segue o curso das demais operações mentais, as quais ocorrem em quatro estágios: *estágio natural ou primitivo*, que corresponde à fala pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal; *estágio da psicologia ingênua*, no qual acontece o exercício da inteligência prática em virtude da experiência da criança com as propriedades físicas do seu corpo e dos objetos

que a circundam; *estágio das operações com signos exteriores* usados como auxiliares na solução de problemas, caracterizado pela fala egocêntrica; e *estágio do crescimento interior*. Neste, as operações externas se interiorizam e passam por mudança no processo, a criança passa a operar com relações intrínsecas e signos interiores.

Para o teórico, os estudos desses estágios permitiram concluir que a medida em que as crianças se desenvolvem, dirigindo sua fala para comunicações específicas com os outros como, por exemplo, pedir comida ou brinquedo, elas começam a dirigir a fala para si mesmas, levando à internalização de palavras e à constituição da fala interior. Esta, por sua vez, envolve pensamentos verbais norteadores do comportamento e da cognição, processo fundamental no desenvolvimento e funcionamento psicológico humano, logo, na construção do conhecimento.

Quando a criança apresenta uma fala exterior, ela começa por uma palavra. Mais tarde elabora frases complexas, chegando à fala corrente. Neste sentido, no que diz respeito ao aspecto físico e sonoro da linguagem, a criança caminha da parte para o todo. Quanto ao aspecto semântico, o vetor assume o sentido inverso: a criança parte do todo para as unidades menores. A primeira palavra pronunciada pela criança não tem o significado isolado da palavra, mas o significado de uma frase inteira. Com o tempo, a criança passa a dividir o pensamento em unidades isoladas. O avanço da fala em direção ao todo diferenciado de uma frase ajuda o pensamento da criança a progredir de um todo homogêneo para partes bem definidas.

Assim, a linguagem não comparece, em Vygotsky, em sua dimensão puramente instrumental, mas assume um lugar central na própria estruturação e organização do pensamento: “A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica.

Dessa maneira, o pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra” (Vygotsky, 2001, p. 412) sendo, assim, a fala (egocêntrica) infantil essencialmente social, insistindo no aspecto cognitivo como fator determinante no desenvolvimento/aquisição da linguagem infantil.

Dificuldades na aquisição da linguagem

O processo de aquisição da linguagem respeita etapas que devem ser atingidas espontaneamente e dentro de uma determinada faixa etária. Findado esse processo, o domínio do sistema fonológico está pleno (LAMPRECHT 1999). Espera-se que a criança inicie a aquisição da linguagem com as vocalizações e o balbúcio.

Esta aquisição é finalizada com o *onset* complexo (OC), aproximadamente, aos cinco anos de idade. “A posição do *onset* silábico, pode estar vazia, pode ser preenchida por uma consoante (simples) ou por duas consoantes (complexo) (...)” (ROBERTO 2016 p. 75), ou seja, a estrutura silábica do *onset* pode ser composta de apenas vogal (V), de consoante e vogal (CV) ou de consoante, consoante e vogal (CCV), esta última é caracterizada como o *onset* complexo.

Podemos inferir que há um transtorno no desenvolvimento de linguagem em uma criança quando sua maneira de falar interfere na comunicação (distraindo a atenção do ouvinte sobre *o que ela diz* para enfocá-la no *como ela diz*) ou quando a própria criança se sente excessivamente tímida e/ou apreensiva com seu modo de falar.

Porém, é preciso muito cuidado ao classificar a linguagem, pois a fala normal tolera muitas “anomalias” que podem ser caracterizadas como um desvio fonológico que é uma desorganização no sistema de sons da criança sem causas orgânicas ou desvio fonético que implica em alterações motoras que comprometem a articulação correta dos sons da fala (ausência dentária, frênulo lingual curto.)

Para melhor compreensão do assunto em tela, abordaremos abaixo algumas dificuldades de linguagem mais recorrentes em crianças de 0 a 5 anos, como distúrbios subdivididos em distúrbios de linguagem, de fala e de fluência.

Distúrbios de linguagem

Mudez

A mudez ou afonia é uma deficiência que indica incapacidade (total ou parcial) de produzir de articular palavras, geralmente é decorrente de transtornos do sistema nervoso central. Mas em boa parte dos casos, é decorrência de problemas na audição.

Atraso Simples de Linguagem X Distúrbio Específico de Linguagem (DEL)

O Atraso de Linguagem pode ser detectado a partir dos 2 anos de idade. Em princípio, esse atraso é superado após os 4 anos. Em outros casos, o problema se transforma em Distúrbio Específico de Linguagem (DEL) e é resolvido via tratamento especializado.

Segundo Capovilla (1997), o atraso de linguagem é o problema de desenvolvimento mais comum em pré-escolares e pode se correlacionar com distúrbios posteriores de aprendizagem. As principais características da criança que tem atraso na linguagem são: deficiência no vocabulário, na capacidade de formular ideias e desenvolvimento retardado da estruturação de sentenças.

Distúrbios da fala

No Transtorno ou Desvio Fonológico ocorre um atraso na aquisição dos sons/fonemas da língua ou aquisição desviante. Produção atípica dos sons da fala, omissões, substituições ou adições:

Apraxia de Fala

A Apraxia de Fala na Infância (AFI) é uma alteração de origem neurológica, em que a precisão e consistência dos movimentos articulatórios estão prejudicados. Destaca-se a falta de inteligibilidade de fala, com erros distintos na produção dos sons. A criança, manifestando esta grande dificuldade para planejar sua articulação, apresenta trocas, inversões, omissões e/ou distorções de sons da fala, bem como erros de acentuação, alterações na velocidade, entonação e ritmo.

A criança com AFI apresenta um pobre repertório nas vogais, com desvios em muitas delas. Isso também acontece nas consoantes, incluindo as mais visíveis, como P e M. Ou ela pode até conseguir emitir sons isoladamente, porém persiste a dificuldade para que ela consiga combiná-los em uma sílaba.

A Dislalia

A Dislalia é um distúrbio caracterizado pela dificuldade de articulação após os 4 ou 5 anos de idade, envolvendo a omissão, acréscimo, troca ou distorção dos fonemas durante a emissão verbal. A troca do “R” pelo “L” é um exemplo. Entretanto, podem haver outros tipos de trocas, tais como, “bola” por “póla”, “corta” por “torta”, “porta” por “poita”, “preto” por “peto”, “barata” por “balata”, entre outras. GARCIA (2012) caracteriza a dislalia como uma fase do desenvolvimento infantil onde a criança é incapaz de repetir o que ouve.

O Ceceo X Sigmatismo

Ambos são caracterizados pela distorção dos fonemas /s/ e /z/ ou /j/ e /x/ na fala, o ceceo devido à incorreta posição da língua ao emitir tais letras e o sigmatismo devido a desordens nos órgãos fonoarticulatórios, dentários ou crânio-faciais.

A fala distorcida do personagem Patolino, de Looney Tunes, é um exemplo do que chamaríamos de ceceo ou pode ser devida à um sigmatismo.

Distúrbios de fluência

A Gagueira

A gagueira é um distúrbio da comunicação que se caracteriza por uma ruptura involuntária no fluxo da fala. A criança que tem gagueira poderá manifestar dificuldade para falar, hesitando ou repetindo (sons, sílabas, palavras, segmentos, frases), apresentando prolongamentos frequentes de sons, bloqueios, ou pausas frequentes que perturbam a fluência verbal.

As rupturas involuntárias são também chamadas de disfluência, mas nem toda disfluência é gagueira (PERKINS, 1993; YAIRI, 1997). Entre 1,5 ano e 3 anos é possível ocorrerem disfluências típicas da idade, fazendo parte do desenvolvimento e significa que a criança está adquirindo vocabulário e aprendendo a usar a linguagem de maneira nova. Se as disfluências desaparecerem durante várias semanas e depois voltarem, a criança pode estar atravessando uma nova fase de aprendizagem podendo ser confundida por um quadro de gagueira definitiva.

Material e métodos

Esta pesquisa foi realizada a partir de teorias de aquisição da fala e da sua observação em três sujeitos no ambiente familiar e escolar e de sua respectiva transcrição, proporcionando-lhes segurança para se expressar e garantindo a naturalidade e idoneidade da coleta de dados com a finalidade de comparar o desenvolvimento da fala entre eles e a idade média para a aquisição dos sons (Tabela 1) utilizadas pelos especialistas para avaliar alguma possível deficiência.

A seleção das crianças foi feita considerando a média da idade para aquisição da fala, compreendendo uma diferença entre elas de três meses (BM 2anos e seis meses; MS 2 anos e nove meses; e VT 3 anos). Buscou-se, ainda, um parecer de informações inerentes à fonoaudiologia que complementaram o estudo.

Tabela 1: Idade média de aquisição dos sons da fala

IDADE MÉDIA DE AQUISIÇÃO DOS SONS DA FALA		
Letras	Fonemas	Idade
B, M	/b/, /m/	1 ano e 6 meses
P, T, D, N	/p/, /t/, /d/, /n/	2 anos
K, G, NH	/k/, /g/, /ŋ/	2 anos e 6 meses
F, V, S, Z	/f/, /v/, /s/, /z/	3 anos
CH, J	/ʃ/, /ʒ/	3 anos e 6 meses
L, LH, RR (R do rato)	/l/, /ʎ/, /R/	4 anos
Arquifonema S (as, es, is, os, us)	Arquifonema /S/	
Arquifonema R (ar, er, ir, or, ur)	Arquifonema /R/	
R (R da arara)	/r/	5 anos
Grupos com L (pl, bl, cl, gl, fl)	Grupos consonantais com /l/	
Grupos com R (pr, br, cr, gr, fr...)	Grupos consonantais com /r/	

Fonte: <http://paulamourafono.com.br/> Acessado em 30/04/2022.14:15.

Resultado e discussão

Com o presente estudo “in loco” e pesquisa bibliográfica, percebemos os processos fonéticos e fonológicos constituintes na aquisição da fala, bem como detectamos algumas dificuldades que podem vir a surgir nesse processo.

Análise dos sujeitos

Ouvindo, transcrevendo e analisando a fala dos sujeitos selecionados para esta pesquisa pudemos identificar a pronúncia de alguns fonemas e comparando com a tabela de idade média para aquisição da fala foi possível perceber alguns fenômenos e acompanhar atrasos e avanços nesta aquisição.

Tabela 2: análise dos processos fonológicos dos sujeitos pesquisados

	Palavra → Transcrição Fonética	Processo Fonológico
INFORMANTE 1 MS (2 anos e seis meses)	VERDE → ['vedʒi]	*Apagamento do /R/ em posição de coda na sílaba inicial; *Palatalização
	AZUL → [a'ðʒuw]	*Palatalização
	VERMELHO → [e'deiw]	*Economia linguística
	Esse → ['eʃi]	*Posteriorização
INFORMANTE 2 BM (2 anos e 9 meses)	PRA → [pa]	*Redução do vocábulo – para- (simplificação da consoante r)
	CONTENTE → [tõ'têti]	*Assimilação de fone próximo
	ESTOU → ['to]	*Apagamento da sílaba átona: es- (Aférese) *Monotongação.
	CAMINHANDO EU VOU [pãmi'pãʷ] → ['ew] ['vo]	Apagamento consoante “d” que marca o gerúndio da forma verbal; *Monotongação.
INFORMANTE 3 VT (3 anos) *Apresenta um excelente desenvolvimento do processo de aquisição da fala.	PRA → ['pa]	*Redução do vocábulo – para- (simplificação da consoante r)

Conclusão

Pretendeu-se neste trabalho proporcionar uma análise das teorias que permeiam os estudos da aquisição da linguagem pelos indivíduos bem como analisar como esta ocorre em crianças, com idade média no decorrer deste processo. Transcrevendo a fala e identificando fenômenos fonéticos e fonológicos, foi possível verificar estes processos e compreender as distintas formas em que se apresentam – atrasos, distúrbios ou desvios – suas causas e implicações.

Os desvios da língua oral podem ser muito prejudiciais ao desenvolvimento da criança e sua interação no meio social. É de suma importância detectá-los na infância de forma que possam ser diagnosticadas e tratados a tempo.

Com isso esperamos dispor de um material que facilite o estudo sobre o tema e que possa servir para compreender como os fenômenos fonéticos e fonológicos surgem naturalmente no processo de aquisição da linguagem, constituindo este processo de forma passageira e necessária para bem desenvolver a fala e, conseqüentemente, a futura escrita como também para qualquer pessoa que se sinta atraído pelas informações analisadas, já que qualquer um que cotidianamente tem contato com crianças – pais, professores ou outros profissionais da saúde, deve compreender seus usos e sua relevância.

Referências Bibliográficas

- CAPOVILLA, F. C. e colaboradores. **Desenvolvimento lingüístico na criança dos dois anos aos seis anos**: Tradução e standardização do Peabody Picture Vocabulary Test de Dunn & Dunn, e da Language Development Survey de Rescorla. *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, v. 1, n.1, p. 353-80, 1997.
- CHOMSKY, Noam. **Sobre a Natureza da Linguagem**. Trad. Marylene Pinto Michael. Martins Fontes: São Paulo, 2006.
- GARCIA PP. **La dislalia: naturaleza, diagnóstico y rehabilitación**. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. 2012.
- HONORA, M.FRIZANCO, MLE. **Esclarecendo deficiências**. In:<http://paulamourafono.com.br/wp-content/uploads/2018/02/MARCOS-DO-DESENVOLVIMENTO-INFANTIL.pdf>. Acessado em 30/04/2018.14:15.
- LAMPRECHT, R. R. **Desvios fonológicos: evolução nas pesquisas, conhecimento atual e implicações dos estudos em fonologia clínica**. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). *Aquisição da linguagem: questões e análises*. Porto Alegre: PUCRS, 1999. p.65-80
- PERKINS, W.H. (1990). **What is stuttering**. *Journal of Speech Disorders*, (55), 370-382.
- ROBERTO, Tania M. G. **Fonologia, Fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016
- VYGOTSKY, L. S. (1998). **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. (2001).
- VYGOTSKY, L. S. **Formação Social da Mente**., Martins Fontes, 1984
- VYGOTSKY, L.S. *Thought and Language*. In: CUMPRI, M. L.; AYRES, C.R. **Cognição e linguagem: a representação linguística em foco**. *Revista Desempenho*, n.24, v.1, 2015.
- Enviado em 31/08/2022
Avaliado em 15/10/2022