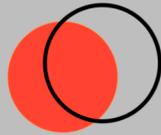


Revista Diálogos



Edição comerativa
Qualis A3

Qualis
A3

2024

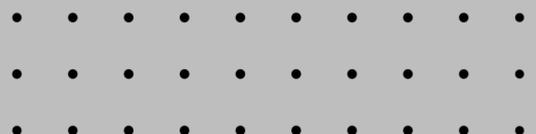
Prof. Dr. Marcus Garcia de Sene (UPE)
Prof. Dr. Claudio Alves Benassi (UFMT)

Organizadores

EDIÇÃO
ESPECIAL



v. 12, n. 2



Universidade Federal do Mato Grosso

Revista Diálogos
(RevDia)

Volume 12 | Número 2 | MAIO/AGO. 2024

ISSN 2319-0825

Editor-Gerente

Dr. Claudio Alves Benassi

UFMT, Mato Grosso, BR

Editor Associado

Dr. Marcus Garcia de Sene

UPE, Garanhuns, BR

Imagem da Capa

Dr. Marcus Garcia de Sene

UPE, Garanhuns, BR

S U M Á R I O

Artigo de Convidado

1. Rua Âmbar, de Eloí Bocheco: o brincar criativo e a abordagem da morte na narrativa infantil e juvenil catarinense

Fabiano Tadeu Grazioli

2. Saussure: a relação língua-escrita e a noção de “representação” em questão

Jomson Teixeira da Silva Valoz

3. Desmundo e Ponciá Vicêncio, mulheres brasileiras em debate

Juliana Cristina Minaré Pereira

4. Políticas linguísticas destinadas ao acolhimento linguístico de migrantes em roraima durante a pandemia de covid-19

Marcus Vinícius da Silva

Cora Elena Gonzalo Zambrano

5. Literatura e educação para a diversidade

Silvania Núbia Chagas

José Aldo Ribeiro da Silva

6. Processamento de sintagmas ambíguos entre leitura de aposto e de vocativo

Maria Janielly de Almeida Silva

Gitanna Bezerra

7. A relação Portugal-Timor-Leste: o legado colonial e as vicissitudes atuais

Giovana S. R. Lana

Paulo Afonso B. Duarte

8. A incidência da Pedagogia dos Multiletramentos no estágio supervisionado

Ana Márcia dos Santos Honorato da Silva

Geam Karlo-Gomes

9. Compreendendo a linguagem inclusiva: o que é e para que(m) serve

Priscila Cristina Zambrano

Caroline Carnielli Biazolli



Apresentação da Edição Comemorativa da Revista Diálogos: n. 12, v. 2.

É com imenso entusiasmo que apresentamos a edição número 12, volume 2, da Revista Diálogos (RevDia), celebrando sua recente classificação como Qualis A3 na avaliação quadrienal da CAPES 2017-2020. Este marco reflete o compromisso contínuo da RevDia com a excelência acadêmica e sua contribuição significativa para a ciência nas áreas de Linguística, Letras e Literatura.

A ciência desempenha um papel fundamental no desenvolvimento social, cultural e econômico de uma sociedade. Ela propicia a produção, veiculação e discussão de temas científicos, não somente por seus pares e para seus pares, mas para toda a sociedade. A divulgação científica é crucial para a formação acadêmica, aproximando o conhecimento científico do público em geral e incentivando uma compreensão mais ampla e profunda dos avanços da ciência.

Nesse contexto, os periódicos científicos emergem como veículos essenciais para a disseminação do conhecimento. Eles facilitam a comunicação entre pesquisadores, promovem o debate crítico e democratizam o acesso à informação. A publicação de periódicos de humanidades e ciências sociais no período técnico-científico informacional é vital para a disseminação do conhecimento. Ao publicar pesquisas originais, revisões teóricas e estudos de caso, os periódicos garantem que descobertas científicas sejam compartilhadas, escrutinadas e aplicadas, impulsionando o progresso científico e tecnológico.

A RevDia tem se consolidado como um periódico de destaque nas áreas de Linguística, Letras e Literatura. Seu compromisso com a publicação de textos de alta qualidade, de autoria nacional e internacional, reflete a diversidade e a riqueza das pesquisas contemporâneas nessas disciplinas. A revista promove a socialização de pesquisas científicas de pesquisadores nacionais e internacionais de diferentes instituições de ensino. A diversidade de temas abordados nas edições da RevDia evidencia seu papel como plataforma de diálogo acadêmico, incentivando a interdisciplinaridade e a inovação teórica e metodológica. Ao proporcionar um espaço para a expressão de múltiplas vozes e perspectivas, a revista enriquece o campo das humanidades e contribui para o avanço do conhecimento científico.

A divulgação científica é uma ferramenta essencial para aproximar o conhecimento científico da sociedade, tornando-o mais acessível e compreensível para todos. A RevDia reconhece a importância de transcender os muros acadêmicos, levando o conhecimento produzido às comunidades mais amplas. Ao publicar pesquisas que dialogam com questões sociais contemporâneas, a revista desempenha um papel ativo na promoção do pensamento crítico e na formação de cidadãos mais informados.

A ciência é uma atividade que não pode ser realizada isoladamente, uma vez que requer a colaboração entre pesquisadores de diferentes áreas e países, com diferentes formações e experiências. A RevDia exemplifica essa colaboração, reunindo contribuições de diversos contextos culturais e acadêmicos, fortalecendo a ciência como um empreendimento coletivo que envolve a cooperação e o diálogo entre cientistas, instituições de pesquisa, universidades e a sociedade em geral.



Alcançar a classificação Qualis A3 é um reconhecimento significativo, mas também um incentivo para continuar aprimorando a qualidade e o impacto das publicações da RevDia. Estamos comprometidos em expandir nosso alcance, incentivando submissões de pesquisas inovadoras e relevantes que contribuam para o avanço das áreas de Linguística, Letras e Literatura.

Convidamos a comunidade acadêmica a participar ativamente deste projeto, seja por meio da submissão de artigos, da participação no processo de revisão por pares ou da leitura e divulgação dos trabalhos publicados. Juntos, podemos fortalecer a ciência, promover o conhecimento e contribuir para uma sociedade mais informada e crítica.

A edição comemorativa em questão apresenta uma seleção diversificada de artigos que discutem temas relevantes e inovadores. Ao total, nove artigos foram selecionados, de autores convidados, para compor essa edição comemorativa.

O primeiro artigo **“Rua Âmbar, de Eloí Bocheco: o brincar criativo e a abordagem da morte na narrativa infantil e juvenil catarinense”** de Fabiano Tadeu Grazioli analisa a obra *Rua Âmbar* de Eloí Bocheco, abordando o brincar criativo e a tematização da finitude na literatura infantojuvenil. A metodologia baseia-se em análises teóricas, considerando autores como Coelho e Morin. A narrativa equilibra o mundo maravilhoso com a realidade cotidiana, representada pelo protagonista Miro. O estudo conclui que a obra transcende classificações gênericas e destaca a singularidade da literatura para pré-adolescentes e adolescentes, incorporando uma abordagem criativa e reflexiva sobre a vida e a existência.

O segundo artigo, de Jomson Valoz, cujo título é **“Saussure: a relação língua-escrita e a noção de “representação” em questão”** revisita os pressupostos saussurianos, questionando a escrita como mera representação da fala. O artigo utiliza uma abordagem teórica e epistemológica para reabilitar a escrita como sistema linguístico autônomo, articulando-se à Teoria do Valor e à Semiologia. A pesquisa conclui que, em Saussure, a escrita vai além de uma função imitativa, interagindo de maneira complexa com a fala e a língua, propondo novas perspectivas para a teoria linguística.

Desmundo e Ponciá Vicêncio: mulheres brasileiras em debate é o terceiro artigo da edição. De autoria de Juliana Cristina Minaré Pereira examina as obras *Desmundo* e *Ponciá Vicêncio*, discutindo as opressões enfrentadas pelas personagens femininas sob as perspectivas de gênero, raça e classe. Com base em teóricos como Simone de Beauvoir, a análise explora como a literatura de autoria feminina brasileira constrói personagens que desafiam o patriarcado e propõem uma reflexão crítica sobre as condições sociais das mulheres. O quarto artigo, **“Políticas linguísticas destinadas ao acolhimento linguístico de migrantes em Roraima durante a pandemia de Covid-19”** de Marcus Vinícius da Silva e Cora Elena Gonzalo Zambrano discutem as ações implementadas em Roraima para acolher migrantes venezuelanos durante a pandemia. O estudo qualitativo, ancorado na Linguística Aplicada, evidencia a necessidade de formação de professores e políticas linguísticas para promover o acolhimento interlinguístico. Conclui-se que, embora avanços tenham sido feitos, há desafios significativos relacionados à invisibilização de tais iniciativas no estado.

“Diversidade cultural na educação para as relações étnico-raciais: ensinando literatura e combatendo preconceitos” de Sylvania Núbia Chagas e José Aldo Ribeiro da Silva é o quinto artigo do volume. Os autores propõem o uso de textos de autores afro-brasileiros, como Conceição Evaristo e Carolina Maria de



Jesus, para promover debates sobre diversidade e combater preconceitos em sala de aula. A pesquisa qualitativa apresenta sequências didáticas que valorizam as contribuições culturais de minorias, concluindo que a literatura pode ser uma ferramenta poderosa para educação antirracista.

“Processamento de sintagmas ambíguos entre leitura de aposto e de vocativo”

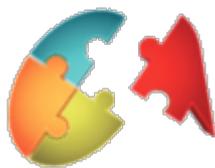
de Maria Janielly Almeida Silva e Gitanna Bezerra investigam, na área da Psicolinguística Experimental, como falantes nativos do português processam ambiguidade entre aposto e vocativo. A metodologia incluiu experimentos de leitura automonitorada. Os resultados indicam preferência pelo aposto devido à sua maior integração estrutural, evidenciando o impacto do contexto discursivo no processamento linguístico. O sétimo artigo **“A relação Portugal-Timor-Leste: o legado colonial e as vicissitudes atuais”** de Giovana S. R. Lana e Paulo A. B. Duarte examinam o impacto do legado colonial português em Timor-Leste e a contribuição contemporânea de Portugal. O estudo qualitativo analisa fontes históricas e contemporâneas, concluindo que, embora a herança colonial seja um elemento identitário importante, há lacunas na cooperação atual, que demanda estratégias mais sustentáveis e inclusivas.

O oitavo artigo **“A incidência da Pedagogia dos Multiletramentos no estágio supervisionado”** é de autoria de Ana Márcia dos Santos H. da Silva e Geam Karlo-Gomes exploram como os multiletramentos impactam a formação de professores de Letras durante o estágio supervisionado. Com base em estudos de caso em cursos da UPE, conclui-se que, embora haja integração inicial de tecnologias, ainda é necessário um alinhamento mais robusto entre currículos e demandas educacionais contemporâneas. Por fim, o último artigo **“Compreendendo a linguagem inclusiva: o que é e para que(m) serve”** de Priscila Cristina Zambrano e Caroline Carnielli Biazolli analisam a emergência da linguagem inclusiva no português brasileiro, abordando usos como "@", "x" e "e". A pesquisa qualitativa destaca que tais práticas representam posicionamentos políticos mais do que questões linguísticas, combatendo discursos preconceituosos e promovendo a inclusão de identidades diversas na linguagem cotidiana.

Os artigos apresentados refletem a diversidade e profundidade acadêmica da Revista Diálogos, reafirmando seu papel como uma plataforma essencial para o avanço do conhecimento nas áreas de Linguística e Literatura. Cada contribuição, à sua maneira, ilumina aspectos cruciais da condição humana, promovendo reflexão e transformação. Agradecemos a todos que têm contribuído para o sucesso da Revista Diálogos e esperamos continuar contando com seu apoio e participação nas edições futuras.

Dr. Marcus Garcia de Sene (UPE)

Dr. Claudio Alves Benassi (UFMT)



Rua Âmbar, de Eloí Bocheco: o brincar criativo e a abordagem da morte na narrativa infantil e juvenil catarinense

Fabiano Tadeu Grazioli¹

RESUMO:

Rua Âmbar, de Eloí Bocheco (2013), narrativa indicada por nós em estudo anterior para leitores a partir do leitor-em-processo (COELHO, 2010), exige uma mirada mais demorada quando se parte de denominações gerais, como “literatura infantil” ou “literatura juvenil”, para uma classificação. Neste estudo, concentramo-nos na análise de dois temas que se destacam na obra: o brincar criativo, diretamente ligado à adesão ao universo maravilhoso e sua coalisão com a realidade circundante a Miro, o protagonista; a abordagem da finitude, tendo em vista o processo de individualização paterna, localizado em diferentes situações do enredo e corroborado na morte trágica de Seu Leopoldo, pai de Miro. As discussões e análises são realizadas a partir das considerações teóricas de Alice Áurea Penteadó Martha (2010, 2011), Cucho (2002), Machado (2006, 2007), Coelho (2006, 2010), Torres (2002), Morin (1997), entre outros. Quanto aos aspectos conclusivos, cabe mencionar que a narrativa apresenta características literárias que suplantam a qualidade observada em outras obras da autora. Todavia, como em cada nova obra, Eloí Bocheco apresenta singularidades, vieses que pormenorizam sua ficção, sua linguagem e a abordagem da vida e da existência, em especial, das suas personagens em vias de entrada na adolescência. É nesse sentido que, no fechamento do estudo, apontamos o fato de *Rua Âmbar* não assentar na categoria juvenil, tampouco na infantil – apesar de os temas explorados no estudo apontarem, cada um para um desses sistemas. Quando pensando a partir de um público específico, a obra está mais próxima dos leitores e das leitoras pré-adolescentes e adolescentes – grupo que, aliás, fica apagado quando pontuamos os dois sistemas mencionados – e que pode ser chamado de “infantojuvenil”, retomando a expressão de modo pontual para sinalizar esse público.

PALAVRAS-CHAVE:

Eloí Bocheco;
Rua Âmbar;
Leitura literária;
Literatura infantojuvenil.

¹ Doutor em Letras (Área de concentração: Letras, Leitura e Produção Discursiva, Linha de Pesquisa: Leitura e Formação do Leitor) e mestre em Letras (Área de concentração: Estudos Literários, Linha de Pesquisa: Leitura e Formação do Leitor), pelo PPGL/UPF. Realiza estágio de pós-doutorado no PPGL/PUCRS, onde pesquisa a mediação editorial da dramaturgia para a infância no Brasil. Professor do Departamento de Ciências Humanas da URI, campus de Erechim/RS. Autor de *Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor* (Ediupf, 2007, 2019). Organizador, entre outras, de *Teatro infantil: história, leitura e propostas* (Positivo, 2015), Prêmio de Melhor Livro Teórico 2016, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), e Selo Altamente Recomendável – Livro Teórico, da mesma instituição; e *Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar* (Habilis Press, 2018), que recebeu os mesmos prêmios em 2019.

1 Considerações iniciais

Rua Âmbar é uma narrativa juvenil, de autoria de Eloí Bocheco, publicada pela Editora Formato em 2013, com ilustrações primorosas de Márcia Cardeal e um projeto gráfico adequado à proposta do texto e das ilustrações, que, apesar de comparecerem numa proporção menor que o texto verbal, são trazidas à obra, também, na modalidade das histórias em quadrinhos (HQs). Esse detalhe enriquece a obra ao distribuir, durante a narrativa, algumas páginas cuja linguagem visual (malha gráfica, diálogos em balões, uso específico das cores, entre outros) é própria das HQs, detalhe que, acreditamos, torna-se um convite ainda mais estimulante à leitura.

Eloí Bocheco, catarinense, é autora de literatura para a infância e a juventude e transita com habilidade pela narrativa para a criança, narrativa juvenil, poesia inspirada na tradição oral e poesia autoral. Estreou com *Uni... Duni... Téia*, em 1998, e publica quase todos os anos. Tem obras nos catálogos de diversas casas editoriais do país, muitas delas premiadas, bem como aprovadas e distribuídas em diversos programas governamentais de leitura, o que possibilita que sua literatura chegue aos leitores por meio das bibliotecas e das escolas brasileiras, espaços caros à autora, que também é professora, hoje aposentada, e já exerceu atividades de mediação de leitura em bibliotecas escolares.

Rua Âmbar é composta de treze capítulos, numerados e não titulados, todos eles iniciados com vinhetas ilustradas de Márcia Cardeal. A narrativa se desenvolve em Mariscal, conhecida praia catarinense, de onde Eloí recolhe elementos do dia a dia do lugar, como as ruas, a praia, os detalhes da vida dos pescadores, dos moradores, dos veranistas, as características culturais do lugar e os utiliza como peças importantes no esquema narrativo que constrói. O título da obra, por exemplo, é uma referência à rua preferida do garoto, conforme notamos na abertura da narrativa:

Em Mariscal as ruas têm nome de pedras: âmbar, ágata, safira, rubi, ametista, esmeralda. A casa de Miro fica na Rua Ametista, uma rua com muitas casas, lixeira em frente das casas, calçamento, veículos e outras normalidades.

A rua preferida de Miro, em Mariscal, não é a Ametista, é a Âmbar, porque esta rua tem mais pitangas, goiabas e araçás que as outras, e tem também um pedaço de estrada, na beira de uma mata, onde dá para andar de bicicleta, ou jogar bola, sem medo dos carros.

Quando não está na escola, na Rua Âmbar, ou ajudando o pai a limpar os peixes que traz do alto-mar, Miro está na fábrica. Valdomiro Silveira, o Miro, é proprietário de uma fábrica localizada em um endereço de acesso restrito. E mais, o Miro dorme em cima da fábrica. Ou melhor dizendo, ele acorda e dorme em cima dela, porque ela fica embaixo da cama dele. (BOCHECO, 2013, p. 5).

Além disso, o narrador, nesses parágrafos iniciais, traz ao texto as informações principais sobre Miro, o protagonista, as quais se tornam as

coordenadas principais do enredo, conforme se confirma nas páginas seguintes. Nesse bloco de texto, estão condensadas as ideias a partir das quais o enredo se desenvolve e se organiza dentro da estrutura esperada para a narrativa, conforme mostraremos na sequência deste artigo. É importante notar, no tecido narrativo, com que cuidado e alinhamento Eloí Bocheco faz brotar as ações e como os parágrafos transcritos estabelecem a gênese do enredo, um ponto de partida consciente por parte da autoria; afinal, a escritora, quando publicou *Rua Âmba* (2013), já havia publicado diversos livros para crianças e jovens.

2 A narrativa de Eloí Bocheco e o jovem leitor

Quanto à narrativa destinada ao jovem leitor, no período anterior à publicação de *Rua Âmba* (2013), Eloí Bocheco publicou: a aclamadíssima *Beatriz em trânsito* (2005), que conquistou o primeiro lugar na terceira edição do Prêmio Casa de Cultura Mario Quintana, na categoria Literatura Juvenil, no ano de sua publicação e, no ano seguinte, foi selecionada para o Catálogo *White Ravens*, da Biblioteca Internacional da Juventude de Munique, para o Catálogo de Bolonha (*Feira Del Libro Per Ragazzi*), na Itália, para o Acervo Básico Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e para o Programa Mais Cultura do Ministério da Cultura e Biblioteca Nacional; *Roda Moinho* (2011), que foi finalista, em 2006, do Prêmio João de Barro, da Prefeitura de Belo Horizonte; *Olha a cocada!* (2011) e *Casa de concertos* (2012), que encontram aderência também junto aos pré-adolescentes, a exemplo das escolas que os adotam junto a turmas de quintos e sextos anos do Ensino Fundamental.

Como destaca a pesquisadora Alice Áurea Penteado Martha (2010), no estudo “No olho do furacão: situações-limite na narrativa juvenil”, é importante observarmos que, quando focalizamos a narrativa juvenil contemporânea, pensada a partir do grupo que procura representar, ela é porta-voz, sobretudo, da identidade desse grupo. Contudo, de acordo com Martha (2010, p. 122), não basta relacionarmos a ela uma única identidade juvenil, porque esse conceito é construído “a partir de múltiplos olhares das ciências médicas e humanas”. Nesse sentido, o período cronológico não pode ser o único balizador, ou seja, o único aspecto a orientar a identidade juvenil. Destaca a autora:

Em razão de diferentes maneiras de experienciar a juventude, o termo pode ser pluralizado – “juventudes” – e, para o reconhecimento de seu significado, é necessário que seu sentido seja negociado com outras identidades aparentemente sólidas: “homem”, “mulher”, “africano”, “latino-americano”, pois entendemos que são culturais, não se apresentam rígidas e imutáveis, mas resultam em processos transitórios de identificação [...]. (MARTHA, 2010, p. 122).

As considerações levantadas por Martha (2010) podem ser entendidas a partir das considerações de Denys Cuche (2002, p. 182), para quem “a identidade é uma

construção que se elabora em uma relação que opõe um grupo aos outros grupos com os quais está em contato”. Por isso, podemos afirmar que são as interações com o meio que contribuem para a construção da identidade, pois ela “se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas”. (CUCHE, 2002, p. 182).

No conjunto de obras de Eloí Boheco que mencionamos anteriormente, podemos observar as muitas juventudes, bem como as muitas adolescências, pois o conjunto de personagens dá conta de exemplificar as diferentes maneiras de experienciar e, portanto, de viver a juventude e a adolescência, além de mostrá-las em constante transformação. Beatriz, a protagonista de *Beatriz em trânsito* (2006), a obra mais conhecida das listadas, é apontada pela pesquisadora Dirce Waltrick Amarante (2006, p. 17) como protótipo da menina contemporânea. Quando colocamos em perspectiva os acontecimentos de sua vida, temos uma ideia de como os diversos vieses da contemporaneidade atravessam a narrativa e fazem as experiências de Beatriz dialogarem com diferentes contextos do mundo contemporâneo, tarefa que realizamos em publicação anterior:

[Beatriz], ainda bebê, perdeu a mãe em circunstâncias trágicas. Desde então mora com a avó e os tios, os quais mudam com frequência de lugar. Na história, acompanhamos a menina da terceira até a quinta série. Na metade da terceira série, a família vai para Santo Antônio dos Campos, uma pequena vila, onde conhece a professora Guiomar, que será sua professora na quarta série. Na escola, encontra Samuel, um menino paraplégico e grande leitor, que se torna o amigo predileto da menina. Samuel vai para São Paulo fazer uma cirurgia e, durante esse período, os dois trocam e-mails em que falam de suas leituras, dos livros preferidos e de suas vidas.

Samuel vem a falecer, vítima de atropelamento no trânsito. Beatriz enfrenta a perda do amigo e mais a mudança de escola. Na nova escola a menina não se adapta devido à violência e ausência do afeto a que estava acostumada na escola do vilarejo. Muda-se para uma escola pública e faz amizade com Mariana, com quem compartilha o que aprendeu sobre a cultura da vila, os costumes, as histórias orais, os lugares mágicos. Mariana sofre o assédio do padrasto pedófilo e Beatriz, com a ajuda da família, liberta Mariana do peso dessa violência. A nova escola tem oficinas de criação e um clima parecido com o da escola de Santo Antônio. Beatriz inscreve-se em teatro e, durante os ensaios de uma peça de Maria Clara Machado, encontra Leo, com quem vai contracenar. Leo reaviva em Beatriz as lembranças e saudades do amigo Samuel que partiu. (GRAZIOLI, 2013, p. 94-95).

No recorte temporal da narrativa, ela tem contato com eventos que lhe apresentam situações complexas, as quais, na literatura para a infância e a juventude, são conhecidas como temas polêmicos ou sensíveis, como a morte da mãe e, depois, do amigo Samuel, e a violência sexual, da qual a amiga é vítima. É por isso que podemos afirmar que suas experiências conferem uma identidade tal qual a que Cuche (2002) se refere, cuja construção se dá em troca com o social. As experiências

de vida de Beatriz, as quais incluem os temas polêmicos e sensíveis, trazem-lhe, desde a infância, o despertar para uma identidade “em trânsito”. Em quase todas as situações, Beatriz reage com a disponibilidade necessária para os deslocamentos geográficos – a família de sua avó muda-se com frequência –, assim como para as adversidades que impactam os seus movimentos interiores: sua subjetividade está em constante trabalho de adaptação/reconstrução.

Cabe, ainda, notar que a resiliência que Beatriz constrói em relação à vida e aos acontecimentos de sua existência apresenta um componente particular. De acordo com Lauro Junkes (2007, p. 2), a protagonista dispõe do dom de ver a vida e os acontecimentos através de um olhar sadio, criador, que se renova positivamente, que logra “fazer de conta”, capaz de transfigurar a rotina em constantes deslumbramentos. Em nosso estudo aqui citado, associamos tal particularidade ao fato de Beatriz ser uma leitora que encontra respaldo e espaço para assim constituir-se desde a família até a sala de aula. Além disso, a protagonista se comunica no presente contemporâneo, quando a narrativa acontece, por meio das tecnologias disponíveis e suas linguagens (os *e-mails* que troca com Samuel, inclusive, compõem a obra), bem como com as linguagens artísticas, como o teatro. Não desenvolveremos esses aspectos, contudo, é importante salientar que eles perpassam toda a narrativa.

Rua Âmbar, por sua vez, considerada a partir do enredo e da abordagem dos principais temas que explora, entre eles, o brincar criativo e a morte, bem como da linguagem, também incita algumas considerações sobre a narrativa juvenil da autora, à medida que confirma algumas das coordenadas que já conhecemos e sugere outras, relacionadas a suas particularidades, o que abordaremos no fechamento do estudo.

3 Infância: tempo-espaço para o lúdico, porta para o maravilhoso

Valdomiro Silveira, o Miro, protagonista de *Rua Âmbar*, quando se apresenta aos amigos Matita, Quim e Isa – veranistas da cidade paulista de Jundiaí, instalados na casa 109 da Rua Âmbar –, afirma com orgulho que “[...] o pai é Leopoldo e trabalha na pesca, a mãe é Inês e vende peixes”. (BOCHECO, 2013, p. 34). Apesar de ser filho de família simples – cujo sustento depende, basicamente, do trabalho da pesca – e ter poucos amigos, vive a infância com intensidade. Mas o que significa viver a infância com intensidade? Significa ter tempo e espaço para brincar. Os pais de Miro têm noção da importância que o brincar tem na vida do menino. Isso fica evidente em vários episódios da história, mas, em especial, no capítulo quatro, quando Miro abandona o trabalho de limpar peixes e sai para brincar instruído pelo pai:

Ele desceu correndo a escadinha do quarto e foi encontrar o pai. Em geral o pai lhe dá uma tainha e uma anchova para limpar, às vezes, dois ou três peixes pequenos. Em seguida diz que já pode ir brincar. Ele não espera o pai mandar duas vezes, pega a bicicleta e sai pedalando feliz. (BOCHECO, 2013, p. 9).

E quando a mãe compara o brincar ao trabalho das abelhas:

– Olhe ali as abelhas no canteiro de cravinas, colhendo néctar. Crianças brincando é abelha colhendo néctar. Brincadeira é néctar armazenado na alma. Quando você cresce as brincadeiras se recolhem em algum lugar do teu ser, você passa a cuidar de coisas mais custosas, mas as brincadeiras sempre vêm te visitar, mesmo que você não perceba. Vêm em forma de sensações boas, de saudades, de gosto pelo viver de cada dia. (BOCHECO, 2013, p. 9).

Os pais de Miro, ao compreenderem a importância da atividade lúdica na vida do filho, oferecem ao menino o ambiente facilitador para a brincadeira. Proporcionar tal ambiente é, para Marina Marcondes Machado (2004), função dos adultos em relação às crianças. Contudo, a narrativa de Eloí Bocheco aproveita de modo mais particularizado a relação de Miro com a atividade lúdica, sendo possível, ao observar a relação do protagonista com o espaço-tempo da infância, categorizar um exemplo do brincar criativo, segundo a concepção de Machado (2007) na obra *O brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar, atividades e materiais*.

No segundo capítulo, intitulado “O brincar criativo”, Machado (2007) se fundamenta, basicamente, nos estudos de Donald Woods Winnicott, pediatra e psicanalista inglês, e apresenta temas como objeto transacional e espaço potencial, articulando-os com a atividade cotidiana de mães e pais, professoras e professores, cuidadoras e cuidadores, bem como os demais adultos responsáveis pela atividade lúdica. Durante o capítulo, é colocada em evidência a capacidade de a criança, desde muito cedo, fazer uso de símbolos. No caso da primeira infância, trata-se da capacidade de transformar os objetos que a cercam em brinquedos e os brinquedos fabricados em outros brinquedos. De acordo com Machado (2007) e a linha teórica na qual ela se baseia, essa capacidade, quando oferecida e explorada junto aos pequenos, amplia, em grande medida, a capacidade de simbolizar, o que vai possibilitar, dentre outras habilidades, o fazer artístico.

Não é novidade que ao adulto cabe permitir, de maneira responsável, que a criança se relacione com os brinquedos de modo espontâneo, sem preocupar-se ou impor-se ao fato de que ela não esteja dando ao brinquedo a destinação que lhe foi conferida pelos fabricantes e mesmo por ele, adulto. Nas palavras de Machado (2007, p. 37, grifo nosso):

A brincadeira verdadeiramente espontânea, que traz consigo a **energia criativa**, a possibilidade do novo e do original, é aquela que surge da

própria criança, que escolheu brincar disso e não daquilo, que organizou os brinquedos, os objetos, os materiais, o espaço como quis e que elaborou regras e papéis... e isso implica uma atitude por parte do adulto, com um modo de ser mais tranquilo, relaxado, liberal, que não atropele a criança.

A energia criativa, mencionada pela pesquisadora, tem potencial incalculável e precisa ser articulada no tempo-espaço da infância, pois, além de representar as condições para a criança viver em amplitude e intensidade o momento presente – aspecto que não pode ser negligenciado em detrimento do futuro, afinal a infância se presentifica na atividade lúdica e por isso já se justifica –, sinaliza a possibilidade de sobrelevar a criatividade das pessoas, tão logo elas progridam nessa linha temporal tão cara à literatura para a infância e a juventude, que compreende a infância, a pré-adolescência, a adolescência e a primeira juventude.

Se a criança é estimulada a usar seus brinquedos desde a mais tenra idade, podendo ser permitido inclusive inversões, conversões, distorções, subvertendo a ordem e transformando, ela terá maior oportunidade de ampliação de horizontes. Crescerá com menos rigidez e maior flexibilidade, conseguindo ter opinião própria e vendo as coisas de diversos e inusitados ângulos. **Assim ela terá liberdade para sentir-se à vontade para arriscar, buscar suas próprias conclusões traçando os seus caminhos com autoconfiança e criatividade.** (MACHADO, 2007, p. 36, grifo nosso).

Acompanhando Miro no enredo de *Rua Âmbar*, percebemos que sua capacidade lúdica de se encantar e interagir com a natureza e com os elementos prosaicos do cotidiano, bem como de transformá-los, são aspectos que dialogam com a *energia criativa* e com o *brincar criativo* aos quais Machado (2007) se refere. Não temos informações sobre a primeira infância de Miro, o que não é necessário e, provavelmente, seja proposital, para que a narrativa possa oferecer-se ao leitor com uma lacuna, uma fissura e, a partir dela, seja recuperada uma experiência humana que, ao se referir à infância de Miro, quer se referir a todos nós como prova de que o texto literário é uma experiência de todos e todas dentro da cultura escrita e, também, fora dela. Na esteira desse pensamento, Maria da Glória Bordini (1991, p. 36), amparada pelos estudos da Teoria do Efeito Estético, destaca que o caráter inacabado do mundo ficcional, mesmo que o jovem leitor não perceba, o “incita a constituir o seu imaginário e a acioná-lo e transformá-lo, colaborando para que ela se reconheça como ser que pensa, que sofre ou se alegra, que deseja e que possui um acervo de lembranças com as quais pode enfrentar situações problemáticas novas”.

Há um resíduo da atmosfera lúdica em Miro que permite que ele se relacione com o mundo de modo amistoso, capaz de possibilitar ao protagonista viver de modo particularizado, de se relacionar com a realidade e suas demandas. Ele incorpora elementos desse resíduo ao longo da história, conforme o leitor pode perceber ao se deparar com suas ações, pensamentos, brincadeiras, invenções ao

longo dos capítulos. Já no início da história, o leitor é informado de que Miro possui uma habilidade interessante: fabrica miniaturas de objetos com latinas de refrigerante. A “fábrica”, como são chamadas as duas caixas de madeira onde guarda seus materiais, fica “localizada em um endereço de acesso restrito. E mais, o Miro dorme em cima da fábrica. Ou melhor dizendo, ele acorda e dorme em cima dela, porque ela fica embaixo da cama dele”. (BOCHECO, 2013, p. 5). A imaginação de Miro, somada à força do maravilhoso (que comentaremos na sequência) na história, resulta em cenas nas quais, curiosamente, os objetos conversam. Alguns desses diálogos são transformados nas partes do texto onde o projeto gráfico apresenta a linguagem visual das HQs, conforme mencionamos.

É na Rua Âmbar que grande parte da história acontece. Os melhores pés de frutas estão na Âmbar. Catar e saborear pitangas pretas é uma das atividades preferidas de Miro, que sabe: deve se apropriar somente das que ficam do lado de fora dos muros das casas, ensinamento do pai Leopoldo. Na Âmbar, também fica a casa do poço, a mais misteriosa da região, uma casa abandonada, que Miro tentou conhecer três vezes e só na quarta vez teve coragem suficiente para entrar. Em um dos quartos, encontrou uma formiga ruiva falante, que, por sinal, já conhecia sua fábrica. No outro quarto, encontrou um armário de onde saiu uma cobra azul-turquesa. Conversando com ela, ficou sabendo que nascera gaivota e já se transformou em galho de árvore, pedra, chapéu e carta de baralho.

Ainda na casa do poço, em outro quarto, encontrou uma tainha com escamas reluzentes que guardava em seu cesto, miniaturas de lata que haviam sumido do quarto de Miro. “Disseram que foram dar uma volta na Rua Âmbar e não acharam mais o caminho de volta” (BOCHECO, 2013, p. 23), explica a tainha. Saindo da casa, Miro encontra a bruxa da Costa Esmeralda que veio buscar água do poço para seus trabalhos de magia. Há de se considerar o contrato com o maravilhoso, como afirmamos, e pontuar que a aproximação com esse universo maravilhoso só é possível porque Miro é um personagem essencialmente criativo, com ampla margem para a *atividade artística*, como Machado (2007) indica. Adequada ao contexto da narrativa de Eloí Bocheco, preferimos utilizar como *atividade lúdica*, numa expressão aproximada.

O espaço que o menino possui para brincar é a própria Mariscal, com suas ruas, casas, árvores, areia e mar. A personagem transita livremente pelos vários lugares da cidade e de sua praia. Leopoldo e Inês, seus pais, compreendem que “uma criança livre, feliz, brinca quando come, sonha, quando faz seus pequenos discursos poéticos” (MACHADO, 2004, p. 19), e isso é a atitude humana mais honesta e adequada que pode haver dos adultos para com a infância, conforme demonstramos. Quem acompanha a narrativa de Eloí Bocheco percebe que brincar é produzir, fabricar, criar, e que essas experiências tornaram – porque Miro é um brincante nato – e tornam o olhar de Miro para o mundo essencialmente lúdico. É a partir desse olhar que o menino filtra a vida e, portanto, a realidade que o cerca. Merece destaque, na narrativa, novamente, que Miro se constitui criança brincante sob a tutela e estímulo dos pais, que colocam suas atividades lúdicas como fundamentais, o

que vai ao encontro do pensamento de Machado (2004, p. 23): “A forma brincada poderia ser a poésis de cada criança. O adulto que permite o surgimento dessa forma com liberdade estará no exercício de uma ética e de uma estética do brincar. À criança, cabe o fazer”.

A narrativa de Eloí Bochecho lembra a proposta de Monteiro Lobato, já que a autora anula as fronteiras entre a vida real, conhecida de perto pelo leitor, e o espaço do maravilhoso, que é próprio da literatura para crianças. Sobre essa ocorrência em Lobato, a pesquisadora Nelly Novas Coelho (2006, p. 642) afirma:

Suas histórias não decorrem em nenhum reino maravilhoso, fora do tempo e espaço históricos (como as clássicas histórias de *Branca de Neve*, *O Pequeno Polegar* etc.). Pelo contrário, todas as situações que estruturam as efabulações de cada livro radicam-se no mundo cotidiano, familiar ao dia-a-dia da meninada e, ao mesmo tempo, evoluem segundo as leis do imaginário ou do maravilhoso.

[...]. Neste ambiente conhecido e comum, surge, de repente, um elemento estranho, pertencente ao reino do imaginário, do sonho ou da fantasia. Mas devido à naturalidade com que esse elemento estranho passa a integrar o natural, ambos se igualam ou se identificam como possibilidade de existência.²

Em *Rua Âmbar*, Eloí se utiliza do mesmo recurso: as miniaturas de latinha e demais objetos que conversam entre si; a formiga-ruiva e a tainha de escamas reluzentes, ambas falantes; a cobra azul turquesa que se transforma no que quiser, falante também; a bruxa da costa das Esmeraldas, entre outros elementos que o leitor encontrará no desenvolvimento do enredo são próprios da fantasia, surgem naturalmente na história e se somam aos eventos cotidianos vivenciados por Miro, promovendo a fusão entre mundo real e imaginário, o maravilhoso. Coelho (2006, p. 642-643) nos dá a dimensão do que significa, para o leitor, a adesão das narrativas ao mundo do maravilhoso nessa categoria que estamos assinalando:

Uma das consequências mais importantes dessa fusão, em termos de psicologia do leitor, é que o maravilhoso ou o mágico (aquilo que ultrapassa os estreitos limites da realidade concreta) se mostra passível de ser vivido por qualquer pessoa. Mostra que qualquer ser humano comum pode viver numa dimensão maravilhosa, através de sua dimensão criadora.

Nesse aspecto, portanto, encontram-se Miro, menino brincante, capaz de viver em sintonia com a pulsão lúdica da infância, e o universo maravilhoso enquanto

² Importante registrar, conforme Coelho (2010, p. 139), que a primeira versão de *A menina do narizinho arrebitado*, publicado inicialmente em 1920, não apresentava a referida fusão. Foi a partir da segunda edição, cujo final foi modificado, que Lobato “[...] deixa-se impregnar pela psicologia infantil (onde o real e o maravilhoso não se diferenciam...), e nas histórias que continua a inventar e publicar os limites entre o mundo real e o outro vão-se enfraquecendo, até desaparecerem completamente”.

expressão estético-literária que coloca o leitor no plano da dimensão criadora, salvaguardando a possibilidade de suplantar a realidade por meio daquilo que é recurso genuíno da infância. É nesse sentido que a narrativa de Eloí, a exemplo de outras de sua autoria, duplica esse recurso, porque Miro já é esse menino capaz de caminhar pelas trilhas da dimensão criadora, poética, lúdica, ativamente imaginativa, tornando *Rua Âmbar* duplo convite para a leitura.

4 Individualização paterna e finitude em *Rua Âmbar*

Na *Rua Âmbar*, Miro conhece os amigos humanos com quem ele vai se relacionar no período que compreende a história narrada: os já citados Matita, Quim e Isa, que são veranistas e estão instalados na casa 109, adquirida pelo pai das crianças. Os quatro vivem aventuras ciceroneados por Miro, que lhes apresenta a rua, inclusive a casa do poço. Outras personagens humanas são citadas, inclusive, outras crianças e pré-adolescentes, mas o enredo, no recorte temporal da narrativa, acolhe os acontecimentos que o protagonista vive com as crianças veranistas. Além delas, as outras personagens com quem Miro se relaciona são o núcleo familiar: sua mãe Inês e o pai Leopoldo.

Ainda no início da narrativa, no capítulo três, um diálogo entre Miro e Seu Leopoldo expõe a admiração do menino pelo pai pescador, ao mesmo tempo que lamenta a sua vida sofrida:

- Por que não larga a vida no mar e vai fazer outra coisa, pai?
 - Sou um homem do mar. Devo ter sido peixe em outra vida. Miro ri do “peixe”. Ele também tem alma repleta de mar, como o pai.
 - Você nunca passeia, nunca se diverte, pai. [...].
 - Minha diversão é por meu barco no mar.
 - Mas por causa do sol e da água salgada seu rosto está todo franzido.
 - Filhos do mar, feito eu, ficam assim mesmo, Miro.
- (BOCHECO, 2013, p. 12).

O protagonista não deseja ser pescador como o pai. Mas, já que possui “alma de peixe”, pensa para si uma profissão parecida:

- Quero trabalhar no mar, mas não como pescador. Quero ser um pesquisador, um estudioso de tudo o que existe no fundo do mar.
 - Gostei dessa ideia.
 - Aí eu também serei um homem do mar feito você.
- (BOCHECO, 2013, p. 12).

A estima pelas profissões do mar é a manifestação do desejo de Miro em ser como o pai. Não quer ser pescador, mas possuir instrução acadêmica, um homem do mar com diploma, como brinca Leopoldo. A paixão pelo mar uniria assim, Miro e pai.

Tais diálogos são importantes porque dão ao leitor a dimensão da individualidade presente e reconhecida da figura paterna, aspecto que ganhará destaque ainda maior na narrativa. No que se refere à construção do enredo, há um contraponto aproveitado com esmero, introduzido no capítulo três, a partir de um sonho de Miro: o menino havia sonhado com um incidente em alto-mar:

- Pai, sonhei com você a noite passada.
- E o que eu fazia no teu sonho?
- Você estava pescando e, de repente, veio um gigante e te arrastou para o fundo do mar. Parecia de verdade. Fiquei com muito medo.
- Que nada! Sonho é que nem neblina que o sol dissolve. Quando é manhã você nem lembra mais do sonho. (BOCHECO, 2013, p. 11).

No penúltimo capítulo, a morte de Seu Leopoldo é, de fato, um acontecimento da história e surpreende a todos, inclusive o protagonista. Miro, com sua bicicleta, ao se aproximar da Rua Ametista, percebe uma movimentação estranha e várias pessoas saindo de todas as entradas da praia. Já havia pessoas fora e dentro de sua casa, todas silenciosas. A narrativa de Eloí Bochecho consegue criar uma atmosfera que mistura apreensão/tensão e sofrimento, comunicada pelo discurso direto (diálogos) e pelo narrador, que oscila entre informar a ação externa e comunicar os pensamentos de Miro:

[...] Seu Emílio, um pescador aposentado, veio em direção a Miro e tocou-lhe de leve o ombro direito.

– Miro... Aconteceu uma coisa com o barco de seu pai... – A voz do pescador parecia vir de longe, do alto-mar. Aconteceu uma coisa com seu pai...

A casa girou lentamente, depois girou mais rápido, ele apertou a cabeça com as mãos, fechou os olhos, a casa não parou de girar, as pessoas giravam também. O poste logo à frente ficou repetindo: aconteceu alguma coisa, aconteceu alguma coisa.

– O barco bateu nas pedras e afundou. Ninguém escapou.

Miro correu para a casinha do tanque. Sentou na pedra de limpar peixe e esconde a cabeça com as mãos.

Fora o gigante que afundara o barco. O gigante estava espreitando em alto-mar para pegar o pai desprevenido. Ele tem ciúmes do mar, quer o mar inteiro só para si. Para quê o gigante queria tanto mar?

Mais tarde, a mãe foi atrás dele.

Miro, saia de cima dessa pedra gelada, vou fazer um chocolate quente – disse ela acariciando a cabeça do filho. Mas ele parecia não ouvir, e continuava sentado na pedra com a cabeça entre as mãos e as lembranças das conversas com o pai pulando na frente dele.

– Miro, deixe que eu corto a cabeça e o rabo dos peixes, viu? Você tire as escamas com a faquinha de cabo verde, que não é perigosa. Tenho que revisar cada tainha e anchova porque você sempre deixa metade das escamas, ô menino distraído esse que eu criei!

– Pai, por que você sempre coloca as anchovas no balde azul?

– Acho que é costume: tainha na caixa, anchova no balde azul. E você que tá aí só olhando alfavaca que vamos fazer uma tainha recheada.

O pai tinha cheiro de mar, cheiro de peixe no corpo o tempo todo. Talvez tivesse mesmo sido um peixe em alguma vida, como ele mesmo dissera dias antes de o barco afundar. (BOCHECO, 2013, p. 46).

O fragmento e a sequência do capítulo, até o seu encerramento, revelam o nível da tessitura literária necessária para aproximar a complexidade do tema da finitude/morte e a delicadeza necessária ao abordá-lo. Soma-se a isso o cuidado de mostrar ao público jovem as vivências de um protagonista também jovem com a perplexidade de lidar com a morte prematura do pai. Trata-se da parte mais sensível de toda a narrativa e, sendo a ficção o tempo-espaço onde os enredos se apresentam de modo que possam ser revividos, o capítulo treze se particulariza porque desperta no leitor outro tipo de emoção se comparado com os anteriores. Se, em outras partes do enredo a proximidade se dá pela adesão ao lúdico - o leitor aproxima-se de Miro e, por meio dele, do universo lúdico de suas vivências -, agora a proximidade ocorre porque o leitor se torna cúmplice de quem experimenta a dor da perda com intensidade e com os sentimentos (sintomas psíquicos) de quem começa a compreender a dimensão da morte paterna.

Wilma da Costa Torres (2002, p. 25), interessada em investigar o desenvolvimento das concepções de morte junto às crianças e pré-adolescentes, destaca que o conceito de morte é um dos princípios organizadores mais importantes da vida, cujo impacto tem significado fundamental na personalidade e no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. No seu estudo, Torres (2002, p. 27-28) percorre um amplo conjunto de pesquisas internacionais e, em menor número, nacionais com vistas a observar os principais componentes do conceito de morte e o modo como as crianças adquirem esses conceitos, quais sejam: irreversibilidade (compreensão de que o corpo não pode viver após a morte); não funcionalidade (compreensão de que as funções definidoras da vida cessam após a morte); universalidade (compreensão de que tudo que é vivo, morre).

No mesmo estudo, Torres (2002, p. 90) apresenta dados de uma pesquisa realizada por ela, na qual buscou testar a relação entre o conceito de morte e o nível de desenvolvimento cognitivo, considerando os níveis pré-operacional, operacional concreto e operacional formal. As crianças responderam a um instrumento de pesquisa elaborado pela pesquisadora para avaliar três dimensões do conceito de morte biológica: extensão (grau de compreensão da criança acerca dos seres que morrem e dos que não morrem); significado (grau de compreensão da criança sobre o que é a morte); duração (grau de compreensão da criança acerca da permanência da morte). Ao realizar uma análise qualitativa das respostas, a autora identificou três níveis de conceituação da morte descritivos do pensamento de crianças de diferentes períodos cognitivos. Das características que Torres (2002) arrola para cada nível, é importante destacar:

NÍVEL 1 – as crianças ainda não estabelecem claramente a oposição entre animados e inanimados e ainda não atingiram um grau de compreensão que lhes permita reconhecer a existência de uma categoria de seres – inorgânicos – que não morrem porque não têm vida. Ainda, neste nível, as crianças, embora não neguem a morte, são capazes de separá-la da vida; admitem vida na morte – quer de forma explícita, quer atribuindo a fatores externos a impossibilidade de o morto realizar atividades ou de ter sensibilidade – e não compreendem a morte como um processo definitivo e irreversível [...]. Esse tipo de conceituação é característico de crianças do subperíodo pré-operacional, cuja média de idade foi de 5 anos e 7 meses. [...].

NÍVEL 2 – neste nível, as crianças progredem em sua capacidade para distinguir entre animados e inanimados, mas não são totalmente capazes de dar explicações lógico-categóricas da casualidade persistindo a atribuição de causas específicas para a morte. Já fazem oposição entre vida e morte e não mais atribui vida em funcionamento biológico ao morto; definem a morte a partir de aspectos perceptivos, reconhecendo sobretudo a imobilidade do morto. Entretanto, ainda não são capazes de estabelecer generalizações e dar explicações biologicamente essenciais. A morte já é compreendida como uma condição definitiva e permanente. Esse tipo de conceituação é característico de criança do subperíodo de operações concretas – cuja média de idade foi de 9 anos e 5 meses. [...].

NÍVEL 3 – finalmente, neste nível, as crianças já são incapazes de compreender e estabelecer claramente a ampla distinção entre animados e inanimados, reconhecer a morte como extensiva a todos os seres animados e dar explicações biologicamente essenciais e lógico-categóricas de casualidade. Também nesse nível começam a reconhecer a morte como parte da vida, como um processo que opera internamente implicando a sensação de vida corporal. Suas explicações são amplas, envolvendo generalizações e/ou o enfoque à paralisação de órgãos essenciais. Esse tipo de conceituação é característico de crianças do período formal – cuja média foi de idade de 11 anos e 6 meses. (TORRES, 2002, p. 90-95).

Cabe salientar que o que estamos sugerindo aqui é a aproximação de uma *personagem*, portanto de um ser fictício, que, segundo Antonio Candido (2000, p. 55), por “ser uma criação da fantasia, comunica a impressão da mais lídima verdade existencial”³, e o resultado de uma importante pesquisa científica, que vem servindo de suporte teórico para reflexões no campo da literatura para a infância e a juventude, a exemplo do que faz Clarice Lottermann (2006), no estudo “Quando a morte seduz: o suicídio na literatura para crianças e jovens”. Nesse intuito, isto é, quando observamos a reação de Miro, a partir da notícia da morte de Seu Leopoldo, temos algumas indicações de que seu entendimento da morte é bastante próximo do nível três, pois apresenta características das dimensões da morte arroladas nesse nível. Apesar de associar, logo após ao recebimento da informação, o incidente no

³ A discussão desse paradoxo pode ser acompanhada no ensaio referido, cujas informações se encontram nas *Referências*. Não temos intenção de aprofundar a discussão aqui; contudo, a personagem Miro poderia ser estudada a partir das coordenadas que Candido estabelece neste estudo.

mar ao sonho que teve e, portanto, à ação destrutiva do gigante, as informações, no contexto em que são repassadas ao menino, dão conta de comunicar sobre a mortalidade do corpo e sobre a permanência desse estado dali por diante.

Embora Seu Emílio não se refira ao acontecimento trágico como “morte”, o sentido daquilo que expressa verbalmente é suficiente para comunicar o ocorrido: a morte do pai de Miro enquanto um fato consumado. Além disso, tais informações estão dentro de um contexto que tanto preparam o menino para a tragédia quanto o apavoram: “Há pessoas dentro e fora de casa. Ele desce de bicicleta e se dirige ao portão. As pessoas estão sérias, silenciosas, olhando para o chão. Quando falam umas com as outras é em tom de voz baixo”. (BOCHECO, 2013, p. 46). Essa cena, somada às informações de Seu Emílio, em especial à expressão “ninguém escapou”, é suficiente para que Miro compreenda a gravidade do ocorrido. Se percorrermos o capítulo, notaremos que, antes mesmo de a expressão ser dita pelo pescador aposentado, Miro reage à possibilidade da perda do pai sentindo tontura.

Ao procurarmos atribuir uma idade ao protagonista, se considerado o fato de ele estar no terceiro ano – ele tem por volta de oito anos –, é bem menos do que a média de idade no período formal (o nível três), que é de quase doze anos, conforme indicado no estudo de Torres (2002). Aliás, se observada essa idade em relação à média de idade do nível dois, ele também é inferior, pois o indicativo de Torres (2002) é de nove anos e cinco meses. Contudo, há outras informações que nos ajudam a compreender o modo como Miro lida com a morte do pai. Retomando o fio narrativo que expomos anteriormente, ao subir para seu quarto, o protagonista fechou a porta e:

Puxou a fábrica debaixo da cama e espalhou as miniaturas pelo tapete de sisal. O pai gostava tanto das miniaturas! Guardava todas as latinhas que encontrava. Entregava ao filho com votos de boas invenções. E os votos sempre davam certo porque Miro nunca parava de ter ideias para criar novas miniaturas. (BOCHECO, 2013, p. 46).

As informações desse fragmento são novidade para o leitor, o que amplia ainda mais o grau de individualidade de Miro com o pai, além de reforçar os argumentos sobre o brincar criativo desenvolvido na seção anterior, que envolvem, como salientamos, o estímulo dos pais da personagem. Todavia, os objetos de lata, ao verem Miro desistir de organizá-los, põem-se a conversar sobre a possibilidade de Seu Leopoldo ter se transformado num peixe e o barco dos pescadores, numa morada de sereias. O diálogo é curto e, quando cessa, Miro adormece e sonha que um peixe lutava com um gigante e o vencida. São nuances que recuperam e atualizam, de certa maneira, a ideia do terceiro capítulo – de que o pai de Miro teria sido um peixe em outra vida – e podem ser, no contexto em que estão colocadas, tentativas de amenizar a complexidade da perda da figura paterna, tão individualizada na narrativa conforme fomos sinalizando. Podem, também, representar um pequeno impulso à negação da morte, pois, segundo Torres (2002, p. 162), é “uma etapa necessária entre a recusa e a aceitação da realidade”.

A intensidade da dor experimentada por Miro tem relação com a individualidade que foi sendo construída durante a vida dos personagens, já que, na esteira do pensamento de Edgar Morin (1997, p. 32),

A dor provocada por uma morte só existe se a individualidade do morto estiver presente e reconhecida: quanto mais o morto for próximo, íntimo, familiar, amado ou respeitado, isto é, 'único', mais violenta é a dor; nenhuma ou quase nenhuma perturbação, se morre um ser anônimo, que não era insubstituível.

A essa questão, podemos somar o fato de que a família de Miro não pode realizar o funeral do corpo de Seu Leopoldo, dadas as características de sua morte, detalhe que torna a separação mais complexa e dificulta elaborar o luto, segundo as coordenadas culturais que, pelos contornos do texto, compreendemos que seria o ideal. Miro encontra no sono algum conforto e resiste ao convite dos amigos veranistas que vieram algumas vezes tentar visitá-lo. No penúltimo dia do veraneio dos amigos, é convidado por eles para plantar um pé de ingá no pátio da casa 109, a árvore era uma homenagem a Seu Leopoldo. Miro imagina que o pai ia gostar da homenagem. Ele, então, se deu conta de que, curtido do sol e da água salgada do mar, o pai fora se tornando parecido com um tronco de árvore. No dia seguinte, ao se despedirem, Miro presenteou os amigos com algumas de suas miniaturas entregues numa caixa.

4 Considerações para o fechamento: uma narrativa infantojuvenil?

A crítica em literatura para crianças e jovens, de modo geral, não recomenda classificações fixas, nem a observação pragmática de categorias de obras relacionadas, principalmente a faixas etárias dos leitores. Já nas escolas, a realidade é outra: desde as bibliotecas até as indicações de leitura que ocorrem dentro dos grupos de professores obedecem a categorias muitas vezes difíceis de rever. A obra que uma turma lê a outra não lê, de modo que, pensando nessas pendengas, vamos encerrar trazendo apontamentos sobre a classificação da obra analisada. Nos meses seguintes à publicação de *Rua Âmbar*, publicamos um breve ensaio no “Caderno de Cultura”, do *Diário Catarinense*, no qual salientamos: “O texto da obra é fluente e com linguagem acessível a partir do leitor em processo”. (GRAZIOLI, 2014, p. 12).

Quando apontamos o leitor em processo, deve-se compreender que a sugestão é de que tal categoria (que compreende os leitores em torno dos oito/nove anos), bem como as categorias seguintes, em especial o leitor fluente (dez/onze anos), aproximem-se do livro. E nesse aspecto reside uma particularidade da narrativa juvenil de Eloí Bocheco. Contudo, é importante, primeiro, destacar que a narrativa apresenta características literárias que suplantam a qualidade já observada em outras obras da autora, como a promoção do jogo saudável do mundo real e do imaginário; os recursos linguísticos usados de maneira inovadora, oferecendo a

formação de novas camadas de sentido capazes de produzir novos significados ao logo do tempo e em relação aos diversos leitores que alcançar; além de uma linguagem capaz de promover o rompimento de modelos cristalizados do uso do idioma, por meio do recurso da ambiguidade e a pluralidade na construção do texto. Tais aspectos são arrolados por Martha (2011, p. 49-51) como parâmetros para que a literatura oferecida às crianças e aos jovens se revista da qualidade que esses leitores merecem, além de ser um direito deles.

Todavia, a cada nova obra, Eloí Bochecho apresenta novidades, vieses que pormenorizam sua ficção, sua linguagem e a abordagem da vida e da existência, em especial, das suas personagens em vias de entrada na adolescência e alargamento da percepção de mundo. É nesse sentido que, no fechamento do estudo, acenamos para o fato de *Rua Âmbar* não assentar na categoria juvenil (apesar de o tema da finitude/morte colocar em perspectiva o amadurecimento do leitor em relação a esse tema tão sensível); tampouco na infantil (apesar de o brincar criativo, enquanto temática e recurso narrativo, recuperar nuances genuínas da infância). Esse jogo é uma provocação criativa, capaz de promover discussões, revisões, reenquadramentos.

Ao pensarmos na identidade de Miro, aos moldes pontuamos a partir de Martha (2010) na seção dois, o protagonista vai se transformando ao longo da narrativa/do enredo, apesar do curto período que ele compreende (não excede ao período de férias de Miro, ou o veraneio dos amigos, o que equivale a dois meses, aproximadamente). Nesse sentido, relembramos as considerações do pesquisador Denys Cuche (2002, p. 183), para quem a identidade “se constrói e se reconstrói constantemente no interior das trocas sociais [...]”, e compreendemos que Miro está sujeito a esses processos tal qual Beatriz e outras personagens de Eloí Bochecho. Essa transformação enseja classificações que não cabem nas denominações infantil ou juvenil, porque, como mencionamos, elas estão em pontos que não alcançam a personagem, que está mais próxima do grupo denominado de pré-adolescentes ou adolescentes, que acaba apagada quando pontuamos os dois sistemas⁴ já estabelecidos no Brasil.

Essa classificação, por se colocar entre os dois sistemas, poderia ser representada pela expressão “infantojuvenil”; entretanto, a nomenclatura não é mais utilizada nos principais estudos da área no Brasil, atendendo a uma sugestão de

⁴ A literatura para a infância e juventude em relação ao que se considera literatura para os adultos (em uma separação um tanto polêmica, mas necessária, tendo em vista diversos fatores, entre eles o mercado editorial, que, por sua vez, faz parte do sistema literário) representa hoje um sistema literário independente e sólido, bem como atestou a pesquisadora Regina Zilberman (2014), em estudo que analisou detalhadamente o grande número de exemplares de literatura infantil e juvenil impressos para o PNBE em 2010, 2011 e 2012, o número de exemplares comercializados no país e as negociações (faturamento) do PNBE junto às editoras brasileiras nesses mesmos anos. Se observadas em comparação, literatura para crianças e literatura para jovens, embora comunguem de muitos pontos de contato, também são consideradas sistemas distintos, por mirarem públicos distintos, como se percebe na trajetória do pesquisador João Luís Ceccantini, ao estabelecer os parâmetros da literatura juvenil. O estudo de Zilberman, citado anteriormente, apresenta números tão expressivos e argumentos iniludíveis que, mesmo que ele não apresente a separação entre os sistemas em questão, corrobora com a perspectiva das pesquisas de Ceccantini (2006) e tantos outros autores.

importantes grupos de pesquisa da área. A sugestão, de modo geral, é que sejam utilizadas as expressões “literatura infantil” e “literatura juvenil”, como maneira de ressaltar a existência dos dois sistemas⁵ em separado, ou “literatura infantil e juvenil”, quando a obra pode atender aos dois segmentos. Só que, algumas obras, a exemplo de *Rua Âmbar*, precisam recuperar a expressão “infantojuvenil”, para poder comunicar que a obra se localiza nesse espaço intermediário, trazendo a expressão ao campo dos estudos literários novamente e com essa finalidade.

Além disso, há outra justificativa que precisa ser considerada: se observarmos a expressão “infantojuvenil” em relação às categorias que Coelho (2006, 2010) propõe a partir da psicologia experimental, ela equivale ao leitor fluente, o que está de acordo com a nossa sugestão. Apesar de a referida categorização ser frequentemente questionada, porque tem base na psicologia experimental, ela ainda é um parâmetro observado por diversos segmentos no Brasil, inclusive o meio editorial, que organiza os catálogos a partir das categorias em questão. *Rua Âmbar*, no contexto das práticas de leitura, conforme a própria escritora que acompanha a trajetória de suas obras pelo país, é adotada por turmas de quartos, quintos e, muitas vezes, sextos anos, perpassando, como percebemos, os Anos Iniciais e Finais do Fundamental, o que, acreditamos, vem de encontro aos argumentos que arrolamos.

Referências

AMARANTE, D. W. O prazer do texto infantil. **Diário Catarinense**, Florianópolis, p. 17-18, 12 ago. 2006.

BORDINI, M. da G. **Poesia infantil**. São Paulo: Ática, 1991.

CANDIDO, A. et al. A personagem no romance. In: CANDIDO, Antonio. **A personagem de ficção**. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. p. 55-81.

CECCANTINI, J. L. Perspectivas de pesquisa em literatura infanto-juvenil. In: CECCANTINI, J. L. (Org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004. p. 19-37.

COELHO, N. N. **Dicionário crítico da literatura infantil/juvenil brasileira**. São Paulo: Nacional, 2006.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

CUCHE, D. Cultura e identidade. In: CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução Viviane Ribeiro. São Paulo: EDUSC, 2002.

⁵ As expressões “literatura destinada às crianças e aos jovens” e “literatura de recepção infantil e juvenil” têm aparecido com frequência nos estudos da área.

GRAZIOLI, F. T. Afeto, aventura e amizade na literatura infantojuvenil catarinense. **Diário Catarinense**, Florianópolis, p. 11-12, 11 jan. 2014.

GRAZIOLI, F. T. *Beatriz em trânsito*, de Eloí Elisabete Bocheco: leitura e formação do leitor na narrativa juvenil contemporânea. In: GRAZIOLI, F. T.; COENGA, R. E. **Literatura infantojuvenil e leitura: questões, reflexões e experiências**. Erechim: Habilis Press, 2013. p. 93-103.

JUNKES, L. Tempo de mudança. **Diário Catarinense**, Florianópolis, p. 2-3, 30 jun. 2007.

LOTTERMANN, C. Quando a morte seduz: o suicídio na literatura para crianças e jovens. In: AGUIAR, V. T. de; CECCANTINI, J. L.; MARTHA, A. Á. P. **Heróis contra a parede: estudos de literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 43-71.

MACHADO, M. M. **A poética do brincar**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar, atividades e materiais**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

MARTHA, A. Á. P. Qualidade na literatura infantil e juvenil: como reconhecer na prática da leitura? In: OLIVEIRA, I. (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** Com a palavra, o educador. São Paulo: DCL, 2011. p. 47-65.

MARTHA, A. Á. P. No olho do furacão: situações limite na narrativa juvenil. In: AGUIAR, V. T. de; CECCANTINI, J. L.; MARTHA, A. Á. P. **Heróis contra a parede: estudos de literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 121-142.

MORIN, E. **O homem e a morte**. Trad. Cleone Augusto Rodrigues. Imago: Rio de Janeiro, 1997.

TORRES, W. da C. **A criança diante da morte: desafios**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

ZILBERMAN, R. Leituras brasileiras para crianças e jovens: entre o leitor, a escola e o mercado. **Revista Gragoatá**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 37, p. 221-238, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/32994/18981>. Acesso em: 10 jan. 2024.



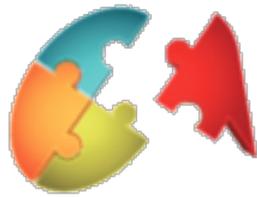
Rua Âmbar, written by Eloí Bocheco: a creative play and the death approach in catarinense children and youth's narrative

ABSTRACT:

Rua Âmbar, written by Eloí Bocheco (2013), which was a narrative indicated by us, the authors of this paper, in a previous study for readers from the reader-in-process (COELHO, 2010), requires a more extended look when starting from general denominations, such as 'children's literature' or 'youth literature' for a specific classification. In this study, we focus on the analysis of two themes that stand out in the work: creative play, directly linked to adherence to the beautiful universe and its coalition with the reality surrounding Miro, the protagonist; the approach to finitude, given the process of paternal individualization, located in different situations of the plot and corroborated in the tragic death of Seu Leopoldo, Miro's father. The discussions and analyses are carried out based on the theoretical considerations of Alice Martha (2010, 2011), Cuche (2002), Machado (2006, 2007), Coelho (2006, 2010), Torres (2002), Morin (1997), among others. Regarding the conclusive aspects, it is worth mentioning that the narrative presents literary characteristics that supplant the quality observed in other works by the author. However, as in each new work, Eloí Bocheco presents singularities and biases that detail her fiction, language, and approach related to life and existence, especially when the characters enter adolescence. Thus, in this context, at the end of the study, we point out that *Rua Âmbar* is based neither on the youth nor the children's category – although the themes explored in the study point to each of these systems. When thinking from a specific audience's view, the work is closer to pre-adolescent and adolescent readers – a group that, by the way, is erased when we point out the two systems mentioned – and that can be called 'children and youth readers,' resuming the expression in a punctual way to signal this audience.

KEYWORDS:

Eloí Bocheco;
Rua Âmbar;
Training of readers;
Children's and Youth
Literature.



Saussure: a relação língua-escrita e a noção de “representação” em questão

Jomson Teixeira da Silva Valoz¹

RESUMO:

Neste trabalho, debruçamo-nos sobre a relação entre a língua e a escrita perpassada pela noção de representação em Saussure. Tomamos como *corpus* principal de análise o *Curso de linguística geral* (2004 [1916]) e assumimos que a escrita em Saussure apresenta implicações teórico-epistemológicas em relação aos aspectos linguísticos e semiológicos de sua teorização, conforme Testenoire (2022 [2017]). Objetivamos apresentar uma chave de leitura que busca desnaturalizar a visão saussuriana da escrita como representação da língua oral a partir da Teoria do Valor, assim como a prospecção saussuriana da Semiologia. Discutimos ser possível reabilitar a escrita como pertencente a uma teoria da linguagem e enquanto objeto de estudo linguístico a partir do próprio Saussure. Concluímos que a escrita em Saussure pode ser entendida como um sistema linguístico que não representa a substância sonora língua, mas que com ela se relaciona assim como com a fala, tendo a própria língua como âncora dessa relação.

PALAVRAS-CHAVE

Saussure;
Relação língua-escrita;
Representação;
Teoria do Valor;
Semiologia.

¹Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela UFAL. Professor Adjunto do Departamento de Linguística e Práticas de Ensino da Universidade de Pernambuco. Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Variação linguística, Avaliação subjetiva, Ensino de Língua Portuguesa e Teorias Linguísticas. Membro do Grupo de Pesquisa Ferdinand de Saussure. E-mail: jomson.silva@upe.br. <https://orcid.org/0000-0001-5768-8289>

1 Palavras iniciais

Neste trabalho de caráter epistemológico e de natureza teórico-conceitual, apresentamos um recorte de nossa pesquisa de estágio pós-doutoral, realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul². Debruçamo-nos sobre a relação entre a língua e a escrita perpassada pela noção de “representação” em Saussure e suas implicações teóricas. Tomamos como *corpus* principal de análise o *Curso de linguística geral*^{3/4} de Saussure, apresentando algumas considerações de seus comentadores em relação à escrita, principalmente Testenoire (2022 [2017]).

Objetivamos apresentar uma chave de leitura que busca desnaturalizar a visão saussuriana radical da escrita como representação da língua oral. Embora seja essa a assunção que se estabelece a partir do capítulo VI da Introdução do Curso, como destacado por autores que adotam a visão estritamente representacionista de Saussure – Fenoglio (2017) e Titello (2019) - é através do próprio Saussure que essa visão pode ser questionada, se posta de encontro aquilo que consideramos, junto a Milner (2002 [2003]), ser o ponto nevrálgico da teorização saussuriana, a saber, a Teoria do Valor, assim como a prospecção da Semiologia anunciada no Curso.

Transversalmente ao nosso objetivo principal, proponho-nos a discutir como a noção de representação é abordada na filosofia e nos estudos anteriores a Saussure de modo a entender como essa noção é assumida, ainda que paradoxalmente, pelo linguista genebrino no capítulo referido (“Representação da língua pela escrita”) e, ainda, como é possível reabilitar a escrita como objeto de estudo linguístico a partir do próprio Saussure, abordando esse fenômeno a partir de uma Teoria da Linguagem conforme aponta Chiss e Puech (1983).

A proposta de desnaturalização da visão estritamente representacionista da escrita em Saussure parte da adoção de nosso ponto de vista, ao acompanhar o pensamento de Testenoire (2022 [2017]), que defende para além da noção de representação que “a escrita constitui um ponto nodal do pensamento de Saussure, onde se articulam reflexões propriamente linguísticas assim como o problema semiológico” (p. 173). Dessa forma, a Semiologia anunciada por Saussure no Curso coloca a escrita em um outro lugar para fora da noção de representação e sua exclusão inicial por Saussure do objeto da Linguística, exclusão que parece ser fruto de necessidade de formalizar um objeto autônomo para essa ciência.

² O estágio de Pós-doutorado foi supervisionado pelo Prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

³ Doravante Curso ou CLG.

⁴ Quando nos referimos a uma obra completa, utilizamos destaque itálico. Quando nos referimos a um capítulo específico de uma obra, utilizamos o destaque entres aspas.

Nesse mesmo caminho argumentativo, parece-nos, Saussure herda da filosofia clássica o conceito metafísico de fala como significante mais próximo da essência do pensamento e de escrita, por sua vez, como representação no sentido de imitação da fala, além de sua filiação, pelo menos inicial, ao movimento neogramático. Argumentamos para mostrar que, se num primeiro momento, a escrita para Saussure tem um caráter de imitação ou mimese, numa outra visada, a escrita pode e deve ser entendida como um sistema linguístico que não representa a língua enquanto substância oral, mas se relaciona com a língua e com a fala, tendo a primeira como âncora dessa relação e, só nesse sentido, se pode falar em escrita como forma secundária da língua.

Destacamos que, embora já exista na literatura especializada uma discussão importante com vistas a apresentar uma outra leitura de Saussure via escrita, ainda há, por outro lado, uma defesa dessa vertente representacionista de Saussure como a única possibilidade de conceituação sobre a escrita. A análise de Fenoglio (2017), por exemplo, leva em consideração apenas uma parte do Curso saussuriano, pois como afirma a autora

a concepção saussuriana da escrita está disponível *apenas* no capítulo de Introdução ao Cours, no Capítulo VI, intitulado “Représentation de la langue par l’écriture” [Representação da língua pela escrita] (cujo título, já significativo, permite a Benveniste concentrar-se neste termo “representação”) e através do parágrafo 3 do capítulo VII sobre a fonologia, parágrafo intitulado “critique du témoignage de l’écriture” [crítica ao testemunho da escrita] (Fenoglio, 2017, p. 279, itálico meu).

O termo restritivo “apenas” na fala da autora nos mostra que a noção de escrita enquanto representação é concebida dessa parte do CLG sem se levar em consideração o que realmente se apresenta como a novidade saussuriana no Curso, qual seja, a Teoria do Valor, conforme defendemos em Silva Filho (2018; 2020), junto a Milner (2003 [2002]) e Cunha (2008). Consideramos que toda a teorização de Saussure deve ser alicerçada nesse conceito fundamental do qual todo seu cabedal teórico deve prescindir. Por isso, propomos estender a análise sobre a noção de escrita a esse importante capítulo do Curso. Conforme nos esclarece Testenoire,

a reflexão saussuriana sobre a escrita não pode ser resumida, como sabemos, no capítulo 6 da introdução à CLG intitulado "Representação da linguagem pela escrita". A escrita recebe, em todo o CLG, um tratamento profundamente ambivalente: criticada como mediação enganosa da linguagem, também é chamada como um análogo relevante para refletir sobre as características do objeto linguístico. A escrita de Saussure, portanto, participa do que chamamos de duplo processo de velamento e desvelamento da linguagem (Testenoire, 2016, p. 37, itálicos meus, tradução minha).

É exatamente a partir desse “tratamento ambivalente” que buscamos desnaturalizar a visão representacionista da escrita em Saussure, embora não neguemos que ela exista, mesmo que de forma paradoxal, como destacamos no título deste trabalho. A partir ainda de Testenoire (2016; 2022 [2017]), pontuamos haver em Saussure a possibilidade de reabilitação da escrita como o ponto em que se articulam reflexões linguísticas e semiológicas, ao contrário do que defende Titello (2019), ao afirmar que

O que está em discussão, portanto, para Benveniste é o fato de a semiologia da língua produzir, via relação de interpretância, a escrita enquanto sistema semiológico constituído na e pela semiologia da língua. Se é assim, podemos pensar que as propriedades da língua também comparecem na escrita. *Discussão que está completamente ausente das reflexões saussurianas* (p. 142, itálicos nossos).

Numa análise comparativa entre Saussure e Benveniste e suas diferentes concepções do fenômeno da escrita, Titello (2019) objetiva mostrar como o mestre sírio apresenta uma visada semiológica em relação ao mestre genebrino e sua perspectiva teórica sobre a escrita. Mesmo concordando com Titello (2019) em relação ao fato de que é Benveniste quem coloca a escrita no âmbito da semiologia através da propriedade de autointerpretância da língua, discordamos com o autor quando este defende a ausência total da reflexão saussuriana da escrita via semiologia, pois acreditamos que essa reflexão é possível, ainda que prospectivamente, a partir da Teoria do Valor.

Nessa perspectiva, este artigo apresenta a seguinte estrutura: para além desta Introdução, apresentamos na segunda seção uma breve discussão sobre a noção de representação e sua relação com o conceito saussuriano de língua. Em seguida, abordamos o estatuto da escrita nos estudos pré-saussurianos na terceira seção. Na quarta seção, tratamos das possibilidades de reabilitação da escrita a partir de Saussure por meio da inovação hjelmsleviana e da desconstrução Derridariana. Em continuidade, na quinta seção, argumentamos sobre a relação língua-escrita em Saussure e suas implicações teóricas. Em seguida, apresentamos nossas considerações finais.

2 Notas sobre a noção de representação e sua (não) relação com o conceito de língua

“Qual é o objeto, ao mesmo tempo, integral e concreto, da Linguística” (Saussure⁵, 2004 [1916], p. 15). Essa é a pergunta que abre o capítulo III da Introdução do *Curso de linguística geral*, “A língua: sua definição”. A pergunta deixa escapar de Saussure a necessidade de estabelecer para a Linguística seu objeto.

Normand (2011), por exemplo, destaca que Saussure escolhe a língua como esse “objeto integral e concreto” da ciência linguística, uma vez que “era preciso estabelecer as [suas] bases” (p. 16, inserção entre colchetes nossa). “Mas, o que é a língua?” (Saussure, 2004 [1916], p. 15) é o que ainda questiona Saussure numa espécie de argumentação baseada em perguntas e respostas como meio de estabelecer as bases da “fundação”, já que como também afirma Normand “essa questão e sua resposta são aquelas de um teórico da linguística e é como tal que, com razão, apresenta-se Saussure” (2000, p. 34).

Por esse prisma, sem querer elencar as definições e a rede de relações entre os princípios que determinam o conceito saussuriano de língua, interessa-nos destacar que “o gesto inaugural de Saussure, no campo dos estudos da linguagem, pode ser condensado em sua recusa radical à concepção de língua como representação, recusa daquilo que ele concebe como uma abordagem filosófica da linguagem” (Carvalho; Melo, 2020, p. 2, *itálicos meus*) e, conseqüentemente, como nomenclatura. Esta concepção é baseada em uma abordagem filosófica da linguagem com a qual Saussure opera uma ruptura epistemológica, conforme lemos no CLG, embora a noção de representação tenha se estabelecido como um “fora” que permanece sempre latente na teorização de Saussure, via escrita.

Essa abordagem filosófica a qual nos referimos defende a ideia de que a relação entre o nome e a coisa nomeada é direta e natural, uma vez que a palavra está naturalmente ligada à “coisa” a qual representa. Sendo assim, o signo, numa acepção filosófica, ou pré-linguística, é entendido como representação do real ou de seu referente.

Sobre a questão da representação em Platão, por exemplo, Ricouer (2007) elucidada que o filósofo entende a representação como a presença de uma coisa que está ausente, enquanto para Aristóteles, a representação seria da ordem da questão imagética.

⁵ Para além de toda problemática que circunscreve a gênese do *Curso de Linguística Geral*, neste texto assumimos que o *Curso* é uma obra de autoria de Saussure. Nossa assunção toma como base o texto de Silveira (2007) para quem podemos encontrar no *Curso*, ainda que espessos, ecos do pensamento de Saussure. Além disso, conforme De Mauro, “O Cours é a soma mais completa da doutrina saussuriana, e é, provavelmente, destinada a permanecer. Nossa dívida para com Bally e Sechehaye é, dessa forma, grande e evidente (De mauro, 1967, p. v).

Borges Neto (2004), por sua vez, ao tratar da história da ciência linguística antes do século XIX, afirma que os estudos sobre a linguagem se dividiam entre os nocionais e os filológicos. Os estudos nocionais são relacionados aos nomes de Platão e Aristóteles, já que são esses que tratam dos estudos da linguagem especificamente a partir da relação entre som e sentido. Por isso, “possui fundamentação lógico-filosófica e concebe a linguagem como representação (do mundo ou do pensamento)” (Conti, 2009, p.1) e, ainda, “concentra-se na função representativa universal da linguagem e nos elementos que a tornam possível” (Conti, 2009, p. 1).

Sobre isso, Conti (2013) interpreta haver uma discussão que leva em conta a relação entre as palavras e as coisas. Contudo, não há, nesse caso, uma discussão sobre a natureza dessa relação. Assim, diz a autora

É Aristóteles quem delinea um processo tríade para explicar como e porque as palavras e as coisas se relacionam: **os signos falados são representados pelos signos escritos**; os signos falados representam impressões na alma e as impressões na alma são a aparência das coisas reais (Conti, 2003, p. 32, negritos meus).

Suponhamos ser essa uma das posições de Saussure no Curso, ou seja, Saussure herda da tradição filosófica clássica a ideia de que a fala exerce um privilégio metafísico, embora recuse a noção de língua como nomenclatura. Dessa forma, a escrita comparece, num primeiro momento, de acordo com o que encontramos na visão saussuriana do Curso, como sendo um significante que representa outro significante, primeiro e natural, a saber, o som, a fala. Como afirma o genebrino, a escrita “é muito mais fácil de aprender que o *liame natural*, o único e verdadeiro, o som” (Saussure, 2004 [1916], p. 35, itálicos nossos).

O gesto inaugural de Saussure de recusa à noção de língua como nomenclatura, apresenta consequências teórico-epistemológicas fundamentais relacionadas a temas que compõem a rede conceitual saussuriana. Sobre isso, o mestre genebrino afirma que embora a visão de língua como nomenclatura seja uma visão simplista, ela nos aproxima da verdade, já que evidencia que a unidade linguística, o signo, é constituída pela união de dois termos aos quais, posteriormente, Saussure denominará de significado e de significante.

Em relação ao conceito de signo, Milner (2003 [2002]) destaca a diferença entre as teorizações de Saussure e de Port-Royal, por exemplo. Milner afirma que essa diferença se baseia especialmente na noção de assimetria em que consiste o port-royalismo: a fumaça é o signo do fogo, a respiração é o signo da vida, a expressão do rosto é o signo do sentimento, mas não inversamente” (Milner, 2003 [2002], p. 29, tradução minha).

Em Saussure, por sua vez, a assimetria não é absoluta, mas ao contrário, está baseada na reciprocidade. Sobre isso, destaca Milner a partir do Curso: “uma sucessão de sons só é linguística se comporta uma ideia [...] os conceitos [...] só se tornam entidades linguísticas por associação com imagens acústicas” (Milner, 2003 [2002], p. 29, tradução minha). O que Saussure faz, então, é recusar uma teoria clássica de signo segundo a qual este é uma realidade que representa, numa relação assimétrica, outra realidade.

Se a fundação da linguística está associada à recusa à noção de língua e de signo como representação, estendemos essa recusa à noção de escrita. Na busca por entender como a noção de representação foi atribuída à escrita por Saussure, apresentamos, na seção que se segue, a abordagem pré-saussuriana da escrita.

3 O estatuto da escrita na linguística pré-saussuriana: a filologia, a gramática comparada e os neogramáticos

Nesta seção, buscamos apresentar brevemente como a escrita foi encarada na linguística pré-saussuriana, menos com a intenção de estabelecer um percurso histórico e cronológico e mais como forma de possibilitar o entendimento de como Saussure herda de estudos anteriores sua interpretação da escrita como representação.

No capítulo I da Introdução do CLG, Saussure se propõe a apresentar uma “visão geral da história da linguística”. Nesse percurso, o genebrino historiciza três momentos da ciência linguística, antes de esta reconhecer qual seria “seu verdadeiro e único objeto” (p. 7).

O autor elucida que a primeira fase em que se pode remontar os estudos da linguagem de um ponto de vista científico é a Gramática. Tendo os gregos como precursores, e os franceses como sucessores, a Gramática objetivava estabelecer normas de certo e errado, sendo caracterizada como uma disciplina normativa.

O segundo momento apontado por Saussure corresponde à Filologia. Para Saussure, a Filologia não tem como objeto único a língua, mas se ocupa em “antes de tudo, fixar, interpretar, comentar os textos; este primeiro estudo leva a se ocupar também da história literária, dos costumes, das instituições, etc” (Saussure, 2004 [1916, p.7]).

Na sequência de sua argumentação, Saussure destaca que o método filológico era o da crítica. De acordo com Fiorin (2013), a filologia se desenvolveu principalmente por um critério religioso, já que no caso dos hindus, havia uma preocupação com a preservação e, mais que isso, com a interpretação correta dos textos reunidos no Vedas. Por isso mesmo, a escrita comparece como um importante

objeto para a filologia que apresenta métodos de decifrar textos antigos, principalmente textos sagrados.

Como se pode notar, a escrita tem uma importância capital nos estudos filológicos, uma vez que é por meio dela que se pode comparar textos de diferentes épocas, inclusive decifrar e examinar textos (escritos) de línguas arcaicas. Mesmo assim, segundo Saussure, a filologia é falha, pois “apega-se muito servilmente à língua escrita e esquece a língua falada” (2004 [1916, p.8]). Para a filologia, então, a escrita era/é essencial e soberana.

Em continuidade, o mestre genebrino destaca que o terceiro período nos estudos da linguagem se dá quando se percebeu que as línguas poderiam ser comparadas entre si e isso foi possível também a partir da escrita. Deu-se início a um campo denominado de Gramática Comparada, caracterizado especialmente pelo estudo comparativo das línguas “com referência a um parentesco histórico ou ‘genético’. Dizer que duas línguas são aparentadas equivale a dizer que evoluíram de alguma língua precedente comum”. (Lyons, 1979, p. 21).

Robins (1979), por sua vez, afirma que a Gramática Comparada se desenvolve a partir da relação de dois pontos de vistas acrescidos ao conceito de gramáticas clássicas já existentes, a saber, a comparação de diversas línguas e a história fonológica e gramatical de línguas em particular.

O autor destaca que a Gramática Comparada carrega o mérito de ter estabelecido um desenvolvimento teórico e metodológico que caracterizou essa disciplina como um campo científico mais bem estabelecido do que os estudos linguísticos que a antecederam. Nas palavras do autor, “o século passado [XIX] assistiu ao desenvolvimento de modernos conceitos, teóricos e metodológicos, no terreno histórico-comparativo e à concentração neste domínio linguístico de maior parte dos esforços e talento dos linguistas” (Robins, 1979, p. 132).

Em sua dissertação de mestrado, Lima (2016), ao historicizar as noções de oralidade e escrita na linguística pré-saussuriana, apresenta-nos considerações importantes sobre o tema. A autora sinaliza que o trabalho de comparação de formas de palavras se dava exatamente por meio desse processo de analisar as mudanças fonéticas por meio de formas escritas. Nesse sentido, Lima (2016) destaca que nessa comparação de formas linguísticas, as letras se apresentavam como representantes dos sons que comprovavam a relação de parentesco entre essas línguas, numa relação entendida como direta, a saber, a letra correspondia ao som. Diz a autora:

A passagem de uma língua para outra era visível graças às mudanças de letras, e era possível explicá-las na medida em que as regras de mudança de letras fossem estabelecidas. Tal característica pode ser explicada se considerarmos que, na época, o estudo da evolução fonética ainda se confundia com o estudo de letras (Lima, 2016, p. 27).

Nesse sentido,

Um dos efeitos mais imediatos e mais importantes da preocupação do séc. XIX com a evolução das línguas foi a observação de que as modificações das formas das palavras e das locuções, nos textos escritos e nas inscrições antigas em geral se podiam explicar com base em mudanças atestadas ou postuladas na correspondente língua falada (de acordo com as “leis fonéticas”) (Lyons, 1976, p. 34, destaques do autor).

Interessante notar a observação de Lyons em seguida a essa passagem, segundo a qual para os primeiros comparatistas havia uma concepção clássica de que a língua escrita precedia a língua oral e, por isso, descreviam as transformações fonéticas por meio das transformações das letras das palavras.

Como ainda destaca Lima (2016) “a intervenção da escrita na análise da mudança linguística era, pois, inevitável” (p. 30), já que era a partir da escrita, das letras, que a evolução fonética podia ser caracterizada, de forma que a escrita, na concepção comparatista, atestava a semelhança fonética entre as línguas comparadas ainda que hipoteticamente, já que se comparava línguas que não apresentavam mais dados orais disponíveis.

Vimos que o papel da escrita foi fundamental para essa corrente, quer seja pelo fato de que os documentos escritos, eram, quase sempre, o único meio possível para obter dados de línguas não atestadas oralmente, quer seja pelo fato de que o estabelecimento de uma escrita científica deu à Gramática Comparada o status de ciência moderna.

Percebemos que o tratamento dado à escrita e, conseqüentemente, à oralidade, pela Gramática Comparada demonstra sua aceção daquela como representação desta, uma vez que é oralidade que está em questão por meio das mudanças fonéticas atestadas pela grafia. É nesse ponto que aparece uma importante escola crítica a essa concepção: os Neogramáticos.

Há uma mudança radical entre a visão dos Neogramáticos e a Gramática Comparada. Segundo Robins (1979)

A fonética recebeu vigoroso apoio dos neogramáticos, que deram grande ênfase ao estudo das línguas vivas e assinalaram ser a escrita incapaz de fornecer informações adequadas sobre a pronúncia real das línguas mortas. Desde então, já não era mais perdoável confundir letra com som de fala” (p. 151).

O foco de estudo dos Neogramáticos era a língua viva, de modo que esses novos estudiosos valorizavam a língua oral por acreditarem que as análises baseadas na escrita como prova de evoluções fonéticas não davam testemunho real dessas evoluções.

Paveau & Sarfati (2006) destacam que os Neogramáticos são os primeiros a entender a escrita a partir de seu caráter ilusório de modo a elegerem os sons como objetos de suas análises, ocasionando uma verdadeira ruptura teórica com os estudos anteriores que valorizavam a análise das formas linguísticas por meio da escrita. As autoras trazem a síntese de Hermann Paul (1880) destacando que:

Ele ressalta, primeiramente que a escrita, i.e. a representação gráfica da fala, não constitui, em nenhum caso, um instrumento de análise confiável para o linguista [...] ele ratifica a desqualificação do fundamento gramatical (i.e. gramemático) da linguística e preconiza claramente a constituição de uma ciência das sonoridades. (Paveau & Sarfati, 2006, p. 31).

Cabe ressaltar mais uma vez com Lima (2017) que, embora haja uma mudança significativa de perspectiva dos Neogramáticos em relação à Gramática Comparada, como se percebe claramente pelas citações acima, ainda há, nos dois casos, uma visão representacionista da escrita, de forma positiva para esta, e negativa para aquela. Essa visão representacionista reverberou também em Saussure no CLG como fruto da filiação de Saussure à tradição filosófica de Rosseau, como afirma Endruweit (2008). Contudo, consideramos que é possível “reabilitar” a escrita a em Saussure a partir de dois leitores do mestre genebrino, Hjelmslev e Derrida sobre os quais tratamos na seção que se segue.

4 Possibilidades para a reabilitação da escrita a partir de Saussure: a inovação hjelmsleviana e a desconstrução de Derrida

Em Gramatologia (1973), Derrida afirma que a linguística pretende ser a ciência da linguagem e que essa cientificidade se dá graças ao seu fundamento fonológico. Em outras palavras, é a fonologia que inicialmente garante à linguística o seu lugar de ciência, ciência da linguagem oral.

O autor nos diz que

A ciência linguística determina a linguagem – seu campo de objetividade – em última instância e na simplicidade irreduzível de sua essência, como a unidade de phoné, glossa e logos [...] será necessário admitir que a unidade imediata e privilegiada que fundamenta a significância e o ato da linguagem é a unidade articulada do som e do sentido na fonia. Em relação a esta unidade, a escritura seria sempre derivada, inesperada, particular, exterior, duplicando o significante: fonética. “signo do signo”, diziam Aristóteles, Rousseau e Hegel. (Derrida, 1973, p. 36)

Vale destacar que Derrida (1973) classifica a tradição lógico-positivista como logocêntrica e fonocêntrica, exatamente porque está baseada numa filosofia do ser como presença, uma vez que a voz estaria mais próxima do pensamento e por isso seria mais natural, como defende Aristóteles. Derrida objetiva então, romper com essa tradição lógico-positivista ou com aquilo que ele chama de filosofia clássica.

Seria nessa filosofia clássica atrelada ao nome dos autores elencados no final da citação anterior, que Derrida encontra a origem do pensamento que prioriza a fala em detrimento da escrita, pensamento ao qual se filia Saussure, como destaca também Endruweit (2008).

Borges (2006), por sua vez, nos diz que

Não só no pensamento de Aristóteles, mas em todo pensamento ocidental, os sons emitidos pela voz são os símbolos dos estados da alma; e as palavras escritas, os símbolos das palavras emitidas pela voz, porque a voz, produtora dos primeiros símbolos, teria, com a alma, com o pensamento ou com o entendimento, uma relação de proximidade “essencial” e “imediate”. A voz seria o significante primeiro, e não um significante entre outros, porque a sua relação com a alma e com as coisas seria direta, ao passo que os outros significantes seriam de segunda ordem, porque remeteriam primeiramente à voz e, só secundariamente, às coisas. (p. 61, destaques da autora).

Se relacionarmos as palavras de Borges com o que está exposto no CLG e com a afirmação de Derrida que inicia esta seção, perceberemos de imediato a filiação de Saussure a esse pensamento, especialmente no capítulo VI da Introdução ao Curso, em que o próprio título “Representação da Língua pela escrita” parece denunciar a visão de escrita saussuriana.

Derrida (1973), então, volta-se para Saussure para realizar uma discussão em torno daquilo que ele chamou de logofonocentrismo. Segundo o autor, o logofonocentrismo é sustentado por duas noções, a de substância e a de representação, que traduz a tradição do pensamento filosófico ocidental. Nesse sentido, o autor reconhece na escola de Copenhague que tem Hjelmslev como líder, uma possibilidade de desfazer o liame natural da substância sonora e a secundarização da substância gráfica. É seguindo o pensamento de Derrida que passamos a tratar da inovação Hjelmsleviana, principalmente a partir de Lima (2016) e Faria e Lima (2017).

Lima (2016), ao apresentar a leitura de Hjelmslev sobre a escrita como efeito do Curso de Saussure, afirma que aquele autor apresenta uma “inovação”. Diz a autora: “Hjelmslev fez das ideias de Saussure uma leitura particular, original [...] a Glossemática não se configura meramente como uma tradução do pensamento saussuriano, mas, antes, como uma inovação. Esse é um dos aspectos da originalidade do dinamarquês” (Lima, 2016, p. 60).

Essa inovação diz respeito, dentre outros fatores, à noção de representação do signo vocal pela escrita. O linguista dinamarquês adota o ponto de vista saussuriano

segundo o qual a língua é uma forma e não uma substância, mas vai além do genebrino, pois na radicalização dessa assunção (Faria e Lima, 2017), Hjelmslev acaba por desfazer a premissa da existência natural e primeira de uma substância da qual a escrita seria apenas uma representação. Como vimos nas seções anteriores, para Saussure essa substância que apresenta um “liame natural” da língua é o som, a fala, o signo vocal.

Dessa forma, o linguista dinamarquês, afirma que

A substância fônica não é nem mais fixa nem mais rígida; não é um molde cujas formas o pensamento deva necessariamente tomar [...] se conservarmos a terminologia de Saussure, temos então que nos dar conta – e justamente a partir de seus dados – de que a substância depende exclusivamente da forma e que não se pode, em sentindo algum, atribuir-lhe uma existência independente. (Hjelmslev, 2013 [1943. P. 55]).

Como se pode perceber das palavras do autor, não se deve considerar uma substância, qualquer que seja, independente da forma, já que aquela só ganha existência em função desta por meio do sentido. Sendo assim “a projeção da forma sobre o sentido dá origem à substância” (Faria e Lima, 2017). Segundo Hjelmslev, o sentido é fator comum a todas as línguas, mas por ser arbitrário, manifesta-se de formas diferentes nas diferentes línguas. E é exatamente a partir do arbitrário que rege a relação entre forma e substância que o dinamarquês opera a inovação segundo a qual a “substância da expressão oral”, para usarmos os termos hjelmslevianos, parece perder seu *status* de substância natural e a “substância da expressão escrita” pode ser pensada de outro lugar que não seja o da representação (Faria e Lima, 2017, p. 1038).

De acordo com o que discutimos na seção anterior, essa é a noção de escrita defendida por Saussure, a noção de escrita como representação, ainda que de forma paradoxal. Chamamos atenção, no entanto, para o fato de que o pensamento hjelmsleviano oriundo do Curso abre a possibilidade de pensar a escrita de um outro lugar ao negar a existência de uma substância primeira e natural. Dessa forma, a leitura de Hjelmslev nos permite entender que sendo a língua uma forma, deve-se considerar todas as substâncias manifestadas por ela. Assim, a assunção de que a escrita é derivada da língua oral assente na ideia de anterioridade desta em detrimento daquela é interrogada por Hjelmslev.

Assumem, então, Faria e Lima (2017) que

Hjelmslev radicalizou a concepção de língua enquanto forma, o que, conseqüentemente, o fez conceber tanto a oralidade quanto a escrita como substâncias igualmente possíveis de manifestar a língua, fato que, conseqüentemente, problematiza a ideia de representação do oral pelo escrito (p. 1043).

Dessa forma, a consequência da inovação de Hjelmslev considerada pelas autoras é exatamente a possibilidade que o autor dinamarquês abre para que as diversas substâncias em que a língua possa se manifestar, inclusive a gestual, devem ser consideradas de forma igualitária e não por meio de uma hierarquia que tem a língua oral como signo primeiro e relega à escrita o *status* de representação. Essa noção parece já estar em Saussure quando o autor nos diz da imaterialidade e do caráter incorpóreo do significante, embora reconheçamos com as autoras que é Hjelmslev quem vai levar essa ideia ao seu desenvolvimento mais radical.

Voltando à análise de Derrida (1973), o autor afirma que Saussure, ao tratar do caráter arbitrário do signo linguístico, impede, dentro do funcionamento da língua, a distinção entre signos orais e signos gráficos, contrariamente à visão “defendida” por ele mesmo na Introdução do Curso e, por isso, Derrida aponta que é preciso opor Saussure a ele mesmo por meio do arbitrário do signo e da Teoria do Valor.

Ainda segundo Derrida, o próprio caráter imotivado dos signos serve de evidência para se excluir toda relação de subordinação natural entre significantes, uma vez que a escritura em geral, abrange todo campo dos signos linguísticos (Derrida, 1973, p. 54). Em continuidade, defende o autor que

deve-se recusar, em nome do arbitrário do signo, a definição saussuriana da escritura como “imagem”. Sem pensar que o fonema é o próprio inimaginável, e que nenhuma visibilidade a ele pode se assemelhar, basta considerar o que diz Saussure da diferença entre o símbolo e o signo (p.82) para que não mais compreendamos como pode ao mesmo tempo dizer que a escritura é “imagem” ou “figuração” da língua e, em outro lugar, definir a língua e a escritura como “dois sistemas distintos de signos” (p.34). Pois, o próprio do signo é não ser imagem. (p.34) (Derrida, 1973, p.55).

Derrida ainda ressalta que Saussure mesmo nunca pensou que a escritura fosse de fato uma imagem ou figura, uma representação da língua falada:

Na verdade, mesmo na escritura dita fonética, o significante “gráfico” remete ao fonema através de uma rede com várias dimensões que o liga, como todo significante, a outros significantes escritos e orais, no interior de um sistema “total”, ou seja, aberto a todas as cargas de sentidos possíveis. É da possibilidade deste sistema total que é preciso partir (Derrida, 1973, p.55)

Como possibilidade de resposta à indagação de o porquê de Saussure atribuir esse caráter de representação à escrita, parece-nos que isso se deve à exigência de se inaugurar uma ciência linguística a partir de um objeto autônomo. Saussure, uma vez instigado a estabelecer o objeto da linguística optou por excluir desse objeto tudo que ele considerou como estranho ao sistema interno, como a escrita, por exemplo.

Dessa forma, mesmo entendendo que a escrita, assim como a língua, se apresenta como um sistema de signos, Saussure atribui à escrita o caráter de imagem, de

representação da língua falada que por ser natural e signo primeiro, pode chegar ao patamar de objeto da linguística. Mas qual é de fato a implicações decorrentes de um ponto de vista que relaciona a língua e a escrita assumindo esta como pertencente a uma teoria da linguagem? Vejamos.

5 A relação língua-escrita em Saussure: implicações teóricas

Testenoire (2022 [2017]) afirma que “as análises de Saussure referentes à escrita têm, frequentemente, sido julgadas como decepcionantes” (p. 173). Contudo, o autor defende a tese segundo a qual “a escrita constitui um ponto nodal do pensamento de Saussure, onde se articulam reflexões propriamente linguísticas e também o problema semiológico” (p. 173), tese com a qual concordamos inextricavelmente, como afirmamos na Introdução.

Na segunda seção, propusemos, ainda que de maneira sucinta, elucidar o lugar que a escrita exerceu na linguística pré-saussuriana. Aqui assumimos que essa “linguística pré-saussuriana” diz respeito aos estudos linguísticos realizados antes da síntese de Saussure operada pelo Curso (1916). Essa informação se faz importante, embora pareça óbvia, porque Saussure é apresentado também como um neogramático, como afirmam Paveau & Sarfati (2006) ao entender que esse grupo “reúne, entre outras personalidades: G. I. Ascoli, A. Leskein, H. Paul, K. Brugmann, F. de Saussure” (p. 25).

Hipotetizamos vir também daí a concepção saussuriana de escrita enquanto representação da língua (aqui entendida como língua oral), uma vez que o genebrino demonstrar entender o aspecto fônico da língua como significante por natureza superior à escrita. Nesse sentido, Stawinski e Milano (2017) afirmam que “o aspecto fônico foi organizador da construção de um ponto de vista epistemológico importante” (p. 1173), de forma que para Saussure, a escrita como imagem gráfica distorcida da oralidade a distancia de seu liame natural, por isso era necessário se apartar da escrita para realizar um estudo linguístico científico, o que nos faz entender em Saussure uma visão “desconfiada” da escrita.

Percebemos no genebrino “a desconfiança das formas escritas, desconfiança comum aliás a todos os neogramáticos e que se explica pelo seu desejo de evitar a confusão prejudicial dos primeiros comparatistas entre grafia e pronúncia” (Pavel, 1990, p. 16).

Oliveira (2019) afirma que essa “visão desconfiada” da escrita no Curso é fruto da escolha do ponto de vista sincrônico nos estudos linguísticos face ao desejo de estabelecer a linguística como ciência, em detrimento dos estudos diacrônicos/comparativos que, como vimos, prioriza o estudo das evoluções fonéticas através de registros gráficos das formas linguísticas. Por isso, entendemos que a exclusão da escrita do objeto da ciência foi uma consequência, também, da regularização,

homogeneização e formalização desse objeto, a língua, entendida como “social”, “autônoma” e “homogênea”.

A concepção de escrita como representação da língua, assim, foi assumida por Saussure no Curso, e como consequência, sua exclusão. Como elucida Endruweit, “a exclusão da escrita foi certamente um dos dramas de Saussure” (2008, p.2), e ainda, “eleger a escrita como objeto de estudo significa estender o olhar para exclusão. Trata-se de um excluído do centro de interesse da linguística, mas que sempre margeou seu caminho, pois a escrita como representação foi útil para a ciência” (ENDRUWEIT, 2009, p. 105).

Isso se deu, ao que nos parece, devido à busca de Saussure por formalizar um objeto para a ciência linguística, o que o obrigou a ceder ao positivismo de sua época e assim, “excluir” a escrita desse objeto, relegando a ela um lugar de representação, de fotografia, de imagem e dessa forma justificar sua exclusão. Assim, afirma Saussure: “língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro; o objeto linguístico não se define pela combinação da palavra escrita e da palavra falada; esta última por si só constitui tal objeto” (2004 [1996], p. 34).

Nessa perspectiva, Saussure parece ter cedido no Curso a uma concepção de escrita baseada no modelo de escritura fonética em que a escrita comparece como sendo um significante que representa outro significante. Esse fato pode ser justificado pela formação de Saussure como um neogramático, como destacou Pavel (1990), já que os neogramáticos tinham como objeto de estudo a mudança fonética dando lugar à voz, esquecida pela Gramática Comparada que buscava a comparação de formas escritas da língua.

O que se percebe é que, nesse capítulo VI do CLG, à escrita é atribuído um caráter de artificialidade e representação que inverte a ordem natural do fenômeno primeiro da língua. Assim, a escrita corrompe essa natureza, já que afeta a fala, alterando-a, fazendo-lhe mal, por usurpa-lhe o prestígio. Entretanto, pensamos que essa posição no Curso se deve à tradição filosófica ao qual o autor está inserido, a filosofia clássica, que dava à fala um privilégio metafísico, como já destacamos.

Testenoire (2022 [2017]), contudo, destaca que nos cadernos dos anagramas redigidos concomitantemente aos dois primeiros cursos de linguística geral, a palavra representação é “onipresente”. O termo representação é usado por Saussure - como demonstram as anotações dos cadernos dos alunos - como equivalente à “imitação” e à “figuração” designando uma reprodução imperfeita. Por isso, Testenoire (2022 [2017]) chega a deliberar que o termo representação nunca foi de fato teorizado por Saussure, de forma que “a acepção saussuriana de ‘representação’, portanto, está bem relacionada à problemática tradicional da mimese platônica” (Testenoire, 2022 [2017], p. 176).

Ainda assim, a noção de representação dada à escrita por Saussure é destaca no próprio título do capítulo VI da introdução intitulado “Representação da língua pela escrita”. O prestígio dado à escrita é assim apresentado pelo autor:

mas a palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada, da qual é a imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal; terminamos por dar maior importância à representação do signo vocal do que ao próprio signo. É como se acreditássemos que, para conhecer uma pessoa, melhor fosse contemplar-lhe a fotografia do que o rosto (2004 [1996, p. 34]).

Interessante se faz destacar que um pouco antes dessa passagem, Saussure afirma que a escrita também é um sistema de signos, mas logo retifica que esse sistema de signos tem apenas a função de representar outro sistema de signos que é a língua, nesse caso a língua falada. A escrita seria, assim, representante do signo vocal.

Em seguida, o autor enumera os argumentos que justificam esse prestígio dado à escrita, a saber, i. a imagem gráfica é permanente e sólida, por isso “é mais fácil de apreender que o liame natural, o único e verdadeiro, o do som”; ii. as impressões gráficas são mais nítidas e duradouras, portanto, “a imagem gráfica acaba por impor-se à custa do som”; iii. a utilização da escrita na escola (dicionários, gramáticas), assim, “acabamos por esquecer que aprendemos a falar, antes de aprendermos a escrever, e inverte-se a relação natural”; e, iv. a superioridade da escrita quando se há um desacordo entre a língua e a ortografia, “a escrita se arroga uma importância a que não tem direito”. (SAUSSURE, p. 34-35).

Para Saussure, então, a escrita “rouba” o papel do signo vocal, ocupando um lugar de usurpação, o que faz com que a escrita acabe por obscurecer a visão da língua, como um disfarce que inverte a relação “legítima e real existente entre a língua e a escrita” (p. 40). Saussure exclui, retira a escrita da língua e afirma ser aquela estranha ao sistema interno desta.

Podemos agora vislumbrar uma conclusão para a análise inicial de Saussure sobre a escrita a partir do ponto de vista sobre o qual discutimos até aqui. Inicialmente, de forma muito categórica, Saussure nos apresenta sua visão da escrita como essencialmente representacional, acessória, secundária, falaciosa, usurpadora. Fenoglio, inclusive, destaca que

Ao ler o CLG, somos surpreendidos pelo acúmulo de elementos negativos que caracterizam a escrita para um tão pequeno número de páginas, “escrita estranha ao sistema interno [da língua]” (p. 44), “a palavra escrita usurpa a palavra falada” (p. 45), “fotografia do sinal vocal” (p. 45), “prestígio da forma escrita” (p. 46), “prestígio da escrita” (p. 46), “imagem gráfica das palavras” (p. 46), “importância imerecida da escrita” (p. 47), “imitação” (p. 52), “tirania da letra” (p. 53), “a imagem visual chega a criar pronúncias viciosas; é um fato estritamente

patológico” (p. 53), “estranha ao sistema interno”, “imagem” do vocal, verdadeiro elemento linguístico de “prestígio”, “imagem gráfica das palavras”, “fator estranho” (p. 54), “elemento artificial” (p. 55), “ilusões da escrita” (p. 56), “apoio enganoso”, “natureza enganosa da escrita” (p. 58), “signo gráfico é apenas uma imagem” (p. 58) (Fenoglio, 2017, p. 279).

Se observarmos as expressões destacadas por Fenoglio, vemos que o genebrino dá grande valor à voz, à língua oral, como signo natural e primeiro, estando mais próximo do pensamento. Dizendo de outra forma, à fala é relegado um lugar de naturalidade, sendo a escrita dependente desta, que apenas se presta a representá-la. Segundo Derrida (1973), isso se deu devido a adoção de Saussure do que aquele chamou de fonocentrismo que dominou toda a metafísica ocidental, como vimos. Não é esta a possibilidade de entendimento da escrita, no entanto, quando nos debruçamos sobre capítulo IV “O valor linguístico”.

Contudo, neste momento, gostaríamos de chamar atenção, mais uma vez, para a passagem em que o CLG destaca a escrita como sendo um sistema distinto da língua, funcionando apenas como representação desta. Retomemos a citação: “língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro; o objeto linguístico não se define pela combinação da palavra escrita e da palavra falada; esta última por si só constitui tal objeto” (Saussure, 2004 [1996], p. 34).

Consideremos, agora, os cadernos de diferentes ouvintes do Curso para estabelecermos uma outra via de interpretação. No caderno de Dégallier encontramos: “Língua e escrita são dois sistemas de signos em que um tem a missão única de representar o outro”. Joseph, por sua vez, registra: “A língua e a escrita são dois sistemas de signos que têm a missão de representarem um ao outro.”⁶ Constantin anota o seguinte: “A língua e a escrita são dois sistemas de signos, um tendo a <única> função de representar o outro. Pode parecer que os valores de cada um em relação ao outro não correm o risco de ser mal interpretado: um é apenas o servo ou a imagem do outro” (SAUSSURE, por Constantin, CURSO III (1910-1911), 1993, p. 41).

Diferente do que deixa transparecer o que se tornou o destaque do capítulo VI da Introdução do CLG, os cadernos dos alunos que deram origem à edição e publicação póstuma indicam haver uma reciprocidade entre o sistema da língua e o sistema da escrita. Essa reciprocidade sugere barrar a noção de representação no sentido de imitação de um sistema em relação ao outro. Isso faz com que Testenoire (2022 [2017], p. 177) chegue à seguinte conclusão: “Essa reciprocidade considerada entre os dois sistemas, ao contrário do modelo de representação unilateral apresentado no CLG, parece próxima do processo de autosemiotização da língua pela escrita, sobre o qual Benveniste fala em suas últimas lições no Collège de France”.

⁶ Citações retiradas de Testenoire (2022 [2017], p. 177).

A conclusão de Testenoire se apresenta para nós como uma confirmação para a resposta de nossa questão, pois buscamos aqui apresentar uma chave de leitura que intenta a desconstrução da visão estritamente representacionista de Saussure em relação à escrita no que pode ser lido no CLG.

Testenoire (2022 [2017]) traz a teorização de Benveniste como forma de argumentar sobre a relação entre a língua e a escrita nos dois autores. Benveniste toma a escrita como evidência da característica de autosemiotização e autointerpretância da língua, o que faz com que o mestre sírio consiga explicar o axioma saussuriano segundo o qual a língua é o principal sistema semiológico entre todos os sistemas semiológicos existentes.

É por essa perspectiva que defendemos, em relação à escrita como pertencente a uma teoria da linguagem, que Benveniste parte de Saussure em sua teorização, mas chega a outro lugar, mesmo entendendo que Benveniste não necessariamente teoriza sobre a escrita, mas sobre a semiologia da língua, e assim, aborda a escrita como fenômeno que materializa a língua, que mostra a língua em seus próprios termos, como de forma muito atenta foi registrado por Constantin ao tomar nota das aulas do mestre genebrino.

Em relação a Benveniste, observando-se suas Últimas aulas em relação às várias aparições do termo representação nesta obra, uma de suas ocorrências nos chamam especial atenção, uma vez que a análise que faz Benveniste sobre a relação entre a língua e a escrita vai ao encontro da característica de reciprocidade entre esses dois sistemas destacada nos cadernos dos alunos anteriormente examinada. Ao nosso ver, se Saussure destaca que a língua é o principal dos sistemas semióticos, sem, no entanto, formular uma análise mais profunda dessa máxima, Benveniste teoriza que isso se dá porque

A língua pode – e pode sozinha – dar a um objeto ou a um processo qualquer o poder de *representar*. Para que um objeto seja “sagrado”, para que um ato se torne um “rito”, é preciso que a língua enuncie um “mito”, dê a razão de sua qualidade, torne “significantes” os gestos ou as palavras (Benveniste, 2014, p. 157, *itálico e aspas do autor*).

Representar, na citação acima, nos leva ao entendimento de que esse termo não expressa uma noção de subordinação ou mera imitação imperfeita, mas como análoga à noção teórica de semiotização. Nesse sentido, como esclarece Benveniste “a escrita é o instrumento de autosemiotização da língua” (2014 [2012], p. 155) e explica o porquê:

- 1) A língua é o único sistema significativo que pode descrever a si mesmo em seus próprios termos. A propriedade metalinguística é própria à língua, pelo fato de ela ser o interpretante dos outros sistemas.
- 2) Porém para que a língua se semiotize, ela deve *proceder a uma objetivação de sua própria substância*. A escrita torna-se progressivamente o instrumento dessa objetivação formal (BENVENISTE, 2014 [2012], p. 155-156, *itálico e aspas do autor*).

A língua, devido à sua propriedade metalinguística, pode semiotizar a si mesma por meio da escrita que a objetiva via representação, mas uma representação semiológica, poder atribuído à escrita pela própria língua de forma que a escrita mostra essa propriedade da língua como sua imagem.

É nesse sentido que Testenoire (2022 [2017]) destaca que a questão da escrita no CLG se apresenta como contraditória, uma vez que a escrita comparece nessa obra basicamente no capítulo VI da Introdução, como também destacamos anteriormente, caso em que é chamada a comparecer apenas com a função de representar o sistema da língua, assim como no capítulo sobre a discussão do valor linguístico, em que a escrita exemplificada pela letra “t” comparece em analogia ao funcionamento semiológico da língua.

Esse segundo comparecimento da escrita no CLG, ou seja, o ponto de vista que leva em consideração o valor linguístico e coloca a noção de escrita dentro de uma perspectiva semiológica, define a escrita como um sistema de signos comparável à língua. A Semiologia, ciência que Saussure anunciou, tem como objeto “a vida dos signos no seio social”, dessa forma, interessa a ela todos os sistemas de signos, dos quais a língua é o sistema principal. A partir da Teoria do Valor, a escrita se apresenta no CLG fora da noção de representação, o que não é uma questão trivial já que assumimos ser essa teoria a base epistemológica do pensamento saussuriano. Sobre isso, diz Milner (2003 [2002]):

[...] o conceito de signo é de pouco peso na linguística uma vez que ela é constituída: esta última apenas se estabelecerá como ciência ao considerar seu objeto do ponto de vista diferencial e negativo, ora, o signo fecha todo acesso a esse ponto de vista. Saussure também propôs não o nome signo, mas o nome de valor, ao se inspirar na teoria da moeda (cf. CLG, II, 4, §2) de forma que Saussure parte do signo para o abandonar, mas ele não o pode abandonar porque ele colocou o signo em seu ponto de partida. (p. 37)

Mesmo tendo o signo como ponto de partida, é o valor linguístico que de fato pode ser considerado como a novidade saussuriana, de modo que como defendemos em SILVA FILHO (2018; 2020), concordando com cunha (2008), é sobre o valor que Saussure teoriza, valor que só abstratamente pode ser lido como signo. Por isso não entendemos ser ao acaso que a escrita retorne nesse momento.

Aqui, a substância material não apresenta uma importância quando se tem em conta o valor marcado pelo jogo das puras diferenças, de modo que mesmo o som, outrora considerado natural, agora passa a ser entendido como “coisa secundária”, já que o significante linguístico não é essencialmente “fônico”, mas “incorpóreo”, ou seja, “não é constituído por sua substância material, mas unicamente pelas diferenças que separam sua imagem acústica de todas as outras” (Saussure, 2004 [1916], p. 138). Saussure continua:

Esse princípio é tão essencial que se aplica a todos os elementos materiais da língua, inclusive os fonemas. Cada idioma compõe suas palavras com base num sistema de elementos sonoros cada um dos quais forma uma unidade claramente delimitada e cujo número está perfeitamente delimitado. *Mas o que os caracteriza não é, como se poderia crer, sua qualidade própria, mas simplesmente o fato de não se confundirem entre si.* Os fonemas são, antes de tudo, entidades opositivas relativas e negativas. (p. 138, itálicos nossos).

É nesse momento que a escrita é chamada a comparecer como termo de comparação com o sistema da língua. Observemos que agora a escrita não é tomada como representação do signo vocal, mas como aquela que apresenta “um idêntico estado de coisas”. Diz o genebrino:

Como se comprova existir idêntico estado de coisas nesse outro sistema de signos que é a escrita, nós o tomaremos como termo de comparação para esclarecer toda a questão. De fato:

1º os signos da escrita são arbitrários; nenhuma relação existe entre a letra t e o som que ela designa;

2º o valor das letras é puramente negativo e diferencial; assim, a mesma pessoa pode escrever t com variantes tais como:

A única coisa essencial é que este signo não se confunda em sua escrita, com o do l, do d etc.;

3º os valores da escrita só funcionam pela sua oposição recíproca dentro de um sistema definido, composto de um número determinado de letras. Esse caráter, sem ser idêntico ao segundo, está estreitamente ligado com ele, pois ambos dependem do primeiro. Como o signo gráfico é arbitrário, sua forma importa pouco, ou melhor, só tem importância dentro dos limites impostos pelo sistema;

4º o meio de produção do signo é totalmente indiferente, pois não importa ao sistema (isso se deduz também da primeira característica). Quer eu escreva as letras em branco ou preto, em baixo ou alto relevo, com uma pena ou com um cinzel, isso não tem importância para a significação (Saussure, 2004 [1916], p. 138-9).

O que se percebe desta longa citação de Saussure da qual não poderíamos tratar senão a partir de sua própria letra é que a escrita é tomada como prova das principais teses da Teoria do Valor em relação à língua. Parece-nos que há aqui uma relação de equivalência de funcionamento entre esses dois sistemas e não apenas uma relação de representação ou de anterioridade de um sobre outro.

Essa virada de ponto de vista a que propomos se deve à prospecção saussuriana da Semiologia, ciência anunciada pelo genebrino e constituída por Benveniste, sendo esse autor, inclusive, o responsável por deslocar, de forma contundente, a relação entre a língua e a escrita para outra via que não apenas a da representação, o que defendemos já ser possível a partir do próprio Saussure, principalmente se considerarmos as anotações nos cadernos dos alunos que deram origem à edição do Curso, uma vez que nesses cadernos a radicalidade da noção de representação da escrita parece ser barrada, já que

essas anotações revelam certa reciprocidade entre os sistemas da língua e da escrita, fazendo com que Testenoite (2002 [2017]) relacione essa reciprocidade ao processo de autossemiotização da língua. A noção de escrita em Saussure, assim, pode suscitar implicações teóricas muito mais complexa do que parece mostrar o capítulo VI da Introdução do CLG.

7 Palavras finais

Neste texto, buscamos problematizar a leitura estritamente representacionista da escrita em Saussure. Sendo assim, a noção de representação comparece neste trabalho principalmente devido ao fato de que a literatura especializada parece entender Saussure como defensor de uma noção de escrita apenas como representação – nesse caso da língua oral – conforme defendem Titello (2018) e Fenoglio (2017), por exemplo.

Diferentemente desses autores, embora reconhecendo a importância de suas argumentações, quisemos mostrar que, da recusa à noção de língua como representação ou nomenclatura, Saussure, se lido não apenas a partir do capítulo VI da Introdução do Curso, nos permite entender que a noção de escrita tem implicações teóricas importantes relacionadas à sua rede conceitual como um todo e, ainda mais, se relacionada aos cadernos dos estudantes que serviram de fonte para a edição póstuma do *Curso de linguística geral*.

Concluimos, a partir da discussão proposta, que Saussure herda da tradição filosófica clássica a ideia de que a fala exerce um privilégio metafísico sendo representada pela escrita, adotando como consequência a ideia de subordinação entre os significantes oral e escrito. A exclusão da escrita por Saussure também pode ser entendida como uma escolha epistemológica, pois Saussure percebe a necessidade de se estabelecer um objeto para a Linguística e, a língua, e, para isso, exclui dele tudo o que de alguma forma fosse considerado externo ao seu sistema. Essa escolha epistemológica é, então, capaz de operar também a “ruptura” metodológica com os estudos anteriores à síntese estabelecida na edição do Curso.

A partir da análise de Lima (2016) e Faria e Lima (2017) sobre a radicalização feita por Hjelmslev da máxima saussuriana segundo a qual a língua é forma e não substância, nos foi possível apontar a desnaturalização da leitura representacionista de Saussure, uma vez que a partir desse axioma, não há a possibilidade de se compreender a existência de um significante natural e primeiro portador de essência, já que as diferentes manifestações da língua por meio de diferentes substâncias só é possível por meio de sua forma. Assim, conforme corroboram as autoras, Hjelmslev desfaz a premissa da existência natural e primeira de uma substância da qual a escrita seria apenas uma representação, instituindo uma inovação em relação à noção de escrita em Saussure.

Através do princípio da arbitrariedade, que coloca a relação entre os signos orais e gráficos a partir da noção de relação e da Teoria do Valor, Derrida (1973) nos autoriza a, de acordo com nossa interpretação, colocar a questão da escrita sob o prisma semiológico e, nesse sentido, desfazer a relação de subordinação e primeiridade entre esses significantes.

Nesse sentido, corroboramos com a afirmação de Testenoire (2022 [2017]), segundo a qual a escrita se constitui como um ponto nodal da reflexão saussuriana no que toca tanto os aspectos linguístico-epistemológicos quanto os aspectos semiológicos. Sobre estes, argumentamos que Saussure não teorizou exatamente a Semiologia, deixando o rumo dessa ciência para os futuros estudiosos.

Em relação à Semiologia, Benveniste, por exemplo, parece continuar do ponto em que Saussure parou. Dizemos isso, pois é o mestre sírio quem coloca a escrita dentro de uma teoria da linguagem, uma vez que estabelece a relação entre a língua e a escrita como um ponto teórico decisivo de sua Semiologia, ao destacar a escrita como instrumento de autosemiotização da língua.

Por fim, entendemos que a escrita se apresenta como um sistema semiológico que se relaciona com a língua de modo a ser chamada como via de comparação das teses que balizam a teorização sobre o valor e, dessa forma, está relacionado à língua e à fala. Essa assunção pode ser recuperada já em Saussure, ou seja, a escrita, longe de ser mera representação gráfica da língua oral ou um significante secundário e imperfeito de um significante natural e mais próximo da essência das coisas, estabelece com a língua e com a fala uma relação semiológica.

Referências

- BENVENISTE, É. **Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)**. São Paulo: Editora UNESP, 2014 [2012].
- BORGES NETO, J. **Ensaio da filosofia da linguística**. São Paulo: Parábola, 2004.
- CARVALHO, G. M. de; MELO, M. de F. V. de. Notas sobre a recusa saussuriana à noção de língua como representação. **Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 1-14, maio/ago. 2020.
- CONTI, M. A. Representações de um cavaleiro. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 1, 2009, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, EDUFU, 2009. P. 1-8.
- CONTI, M. A. Representação: elemento da significação?. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 237-268, 2014.
- CHISS, J-L.; PUECH, C. La linguistique et la question de l'écriture: enjeux et débats autour de Saussure et les problématiques structurales. **Langue française**, nº 59, p. 5-24, 1983.
- CUNHA, R. B. A relação Significado e Significante em Saussure. **ReVEL**. Edição especial n. 2, 2008.
- DERRIDA, J. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- FENOGLIO, I. 'A língua e a escrita': distanciamento teórico entre Saussure e Benveniste. **Revista do GELNE**, Natal, v. 19, n. Especial, 2017.
- FIORIN, J. L. O projeto semiológico. In: FIORIN, J. L.; FOLRES, V. N.; BARBISAN, L. (orgs.). **Saussure: a invenção da linguística**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 99-111.
- LIMA, D. T. **Forma pura e forma material: língua, oralidade e escrita a partir de Hjelmslev**. 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística: Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Maceió, 2016.
- LYONS, J. **Introdução à linguística teórica**. Trad. De Rosa Virgínia Mattos e Silva e Hélio Pimentel. São Paulo: Nacional, 1979.
- MILNER, J. C. **El periplo estructural: figuras y paradigma**. Buenos Aires: Amorrortur/Editores, 2003 [2002].
- NORMAND, C. **Saussure**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- NORMAND, C. Uma epistemologia da linguística. In: SILVEIRA, E. (Org.). **As bordas da linguagem**. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- PAVEAUX, A-M e SARFATI, G-E. **As grandes teorias da linguística – da gramática comparada à pragmática**. Trad. Rosário Gregolin et al. São Carlos, Clara Luz, 2003.
- PAVEL, T. **A miragem linguística**. Campinas: Pontes, 1990.
- RICOER, P. A Memória, a história, o esquecimento. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.
- ROBINS, R. H. **Pequena História da Linguística**. Ao Livro Técnico, Rio de Janeiro, 1979.
- ROSÁRIO, H. M. **Um périplo benvenistiano: o semiólogo e a semiologia da língua**. 2018. 173 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2004 [1916].
- SAUSSURE, F. Troisième Cours de Linguistique Générale (1910-1911): d'après les Cahiers d'Emile Constantin / Saussure's third course of lectures on general linguistics (1910-1911): from the notebooks of Emile Constantin. French text edited by Eisuke Komatsu e English text edited by Roy Harris. Pergamon Press, 1993.

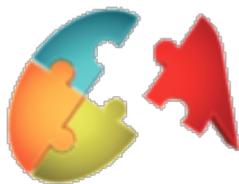
SILVA FILHO, J. T. da. Linearização e hierarquia: retomando o paradoxo posicional a partir do programa minimalista. 2018. 146 f. Tese (doutorado em Letras e Linguística: Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Maceió, 2018.

SILVA FILHO, J. T. da. O signo linguístico entre Saussure e Benveniste: ainda de sua natureza “arbitrária” e “necessária” e sua relação com o sujeito falante/locutor. Revista Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 23, n. 3, jul-set 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/index>>. Acesso em: 02 mai. 2023.

TESTENOIRE, P. Y. Sur la conceptualisation de la «langue écrite» dans les théorisations linguistiques du début du XXe siècle. **Dossiers d’HEL: écriture(s) et représentations du langage et des langues**, Paris, n. 9, p. 34-46, 2016.

TESTENOIRE, P. Y. “A linguagem é uma instituição SEM ANÁLOGO (se a ela adicionamos a escrita)”: a escrita como problema na reflexão teórica de Saussure. In: SILVEIRA, E; HENRIQUES, S. M. (org.). **Saussure: manuscritos, aulas e publicações**. Uberlândia: EDUFU, 2022. P. 173-196.

TITELLO, D. V. **A escrita como fenômeno semiológico em Émile Benveniste**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2019.



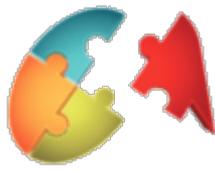
Saussure: the language-writing relationship and the notion of “representation” in question

ABSTRACT:

In this work, we look at the relation between language and writing permeated by the notion of representation in Saussure. We take as the main corpus of analysis the General Linguistics Course (2004 [1916]) and we assume that the writing in Saussure has theoretical-epistemological implications in relation to the linguistic and semiological aspects of its theorization, according to Testenoire (2022 [2017]). We aim to present a reading key that seeks to denaturalize the Saussurian view of writing as a representation of oral language from the Theory of Value, as well as the Saussurian prospection of Semiology. We discuss it is possible to rehabilitate writing as belonging to a theory of language and as an object of linguistic study from Saussure itself. We conclude that writing in Saussure can be understood as a linguistic system that does not represent orality, but relates to language and speech, having it as anchor of this relation.

KEYWORDS:

Saussure;
Language-writing relation;
Representation;
Value Theory;
Semiology;



Desmundo e Ponciá Vicêncio, mulheres brasileiras em debate.

Juliana Cristina Minaré Pereira ¹

RESUMO:

O presente artigo é um recorte da tese de doutorado intitulada *Feminismos plurais: uma leitura crítica de Desmundo e Ponciá Vicêncio*, defendida pela UNESP / FCLAr, que trata da singularidade das mulheres, representadas pelas personagens Oribela e Ponciá. O objetivo aqui é apresentar brevemente a discussão em torno da pergunta: o que é ser mulher? A partir das personagens do *corpus*, é possível perceber as nuances existentes entre as mulheres brasileiras, evidenciadas pelas diferentes formas de opressão que as afligem, atravessadas por questões de raça e classe. A análise passa pela formação da literatura de autoria feminina brasileira, fundamental para a criação de personagens combativas e questionadoras como acontece nas obras.

PALAVRAS-CHAVE:

Desmundo;
Ponciá Vicêncio;
Autoria feminina;
Feminismo;
Mulheres.

¹ Doutora em Estudos Literários pela Unesp/Araraquara. Professora de Língua Portuguesa na rede municipal do Estado de São Paulo. juminare@gmail.com.

1 Introdução

O presente texto é um recorte da minha tese de doutoramento, intitulada *Feminismos plurais: uma leitura crítica de Desmundo e Ponciá Vicêncio*, defendida no fim de 2023, pela UNESP / FCLAr. A pesquisa surge da inquietude advinda da leitura das obras do corpus, *Desmundo*, de Ana Miranda, e *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo, e o ecoar de uma questão central: o que é ser mulher? Tal indagação nasce a partir da observação da construção das personagens principais, Oribela e Ponciá, duas mulheres que figuram a experiência feminina brasileira. Ambas sofrem as agruras do sistema patriarcal que determina de forma brutal o lugar de subalternidade feminino. Além disso, as obras tratam de questões da memória, da diáspora e de uma intensa busca das personagens para serem elas mesmas.

Colocar Oribela e Ponciá em perspectiva foi uma forma de analisar, dentro da literatura, como duas personagens podem ter tanto em comum e ao mesmo tempo serem tão diferentes. Duas mulheres, porém, com dores e vivências distintas, que são atravessadas por questões de gênero, raça e classe. Esse recorte tem como objetivo apresentar tais diferenças a partir do entendimento da literatura de autoria feminina, que produz personagens que estão atreladas às suas autoras, influenciadas, também, por questões de raça e classe. Essa distinção aparece na forma como as personagens são construídas, como é feito o trabalho com a linguagem e a construção do enredo.

Nesse texto, serão discutidos as opressões que afligem as mulheres, negras e brancas, alguns pontos do debate sobre autoria feminina, que possibilitam o surgimento de personagens combativas ao sistema patriarcal, além de alguns trechos das obras que corroboram as discussões apresentadas.

2 Oribela e Ponciá, duas mulheres?

De início, é importante destacar algumas definições sobre o que é ser mulher. Simone de Beauvoir, em *O segundo sexo*, publicado em 1949, traz reflexões basilares para o entendimento da condição feminina marcada pelos abusos do patriarcado. A obra inicia, de maneira enfática, questionando a necessidade de se escrever uma obra sobre mulheres, já que não seria pertinente tal escrita para os homens, pois são eles que dominam os espaços e comandam as regras do jogo social. Desse ponto, Beauvoir passa, então, a discutir sobre o que seria o ser mulher, o que determina essa condição além da evidência de “que há fêmeas na espécie humana” e segue em sua reflexão:

[as fêmeas] constituem hoje, como outrora, mais ou menos a metade da humanidade; e, contudo, dizem-nos que a feminilidade ‘corre perigo’; e exortam-nos: ‘Sejam mulheres, permaneçam mulheres, tornem-se mulheres’. Todo ser humano do sexo feminino não é, portanto,

necessariamente mulher; cumpre-lhe participar dessa realidade misteriosa e ameaçada que é a feminilidade (BEAUVOIR, 2017a, p.09).

A partir do questionamento em relação à pertinência de um estudo sobre a mulher é colocado em debate a feminilidade, elemento fundamental no entendimento da condição feminina. Dessa maneira, é perceptível que esse “ideal feminino”, que se trata de um padrão a ser seguido por todas as mulheres e que as define enquanto tal, é um dos mecanismos de opressão social que pesa sobre o corpo feminino. Há um padrão comportamental que deve ser rigorosamente seguido para que haja um enquadramento na categoria mulher. A autora segue,

Se a função da fêmea não basta para definir a mulher, se nos recusamos também a explicá-la pelo “eterno feminino” e se, no entanto, admitimos, ainda que provisoriamente, que há mulheres na Terra, teremos que formular a pergunta: o que é uma mulher? (BEAUVOIR, 2017a, p.11).

Beauvoir faz esse questionamento para dizer que o ser mulher precisa se definir como tal, se apresentando como o outro, aquele que não é o masculino, não é o dominante, já que “o homem representa a um tempo o positivo e o neutro, a ponto de dizermos ‘os homens’ para designar os seres humanos, tendo-se assimilado ao sentido singular do vocábulo latino vir o sentido geral do vocábulo homo” (2017a, p.11). Em outras palavras, é o homem quem domina a sociedade e essa funciona de acordo com as necessidades e vontades daquele. Para as mulheres fica o papel secundário, com regras a serem seguidas e que são determinadas pelos homens. Nesse cenário, “o destino que a sociedade propõe tradicionalmente à mulher é o casamento. Em sua maioria, ainda hoje, as mulheres são casadas, ou o foram, ou se preparam para sê-lo, ou sofrem por não sê-lo” (2017b, p.185).

Esse questionamento sobre o ser feminino e seu papel social permeia a obra nessa busca por entendimento da condição da mulher. Parte-se de uma tentativa de definição para determinar os lugares sociais que são reservados às mulheres, sempre relacionados a sua condição biológica de fêmea e à feminilidade, associada à essência feminina e ao que lhe é pré-determinado, como o casamento. Betty Friedan, em *A mística feminina*, publicada em 1963, vai questionar esse papel essencializador da figura feminina, sobretudo em relação ao matrimônio, destino certo das mulheres, como apontou Beauvoir.

Todos afirmavam que seu papel era procurar realizar-se como esposa e mãe. A voz da tradição e da sofisticação freudiana diziam que não podia desejar melhor destino do que viver a sua feminilidade. Especialistas ensinavam-lhe a agarrar seu homem e a conservá-lo, a amamentar os filhos e orientá-los no controle de suas necessidades fisiológicas, a resolver problemas de rivalidade e rebeldia adolescente; a comprar uma máquina de lavar pratos, fazer pão, preparar receitas requintadas e construir uma piscina com as próprias mãos; a vestir-se, parecer e agir de modo mais feminino e a tornar seu casamento uma aventura emocionante; a impedir

o marido de morrer jovem e aos filhos de se transformarem em delinquentes (FRIEDAN, 1963, p.17).

Sua obra torna-se, então, um veículo de contestação dessa condição existencial da mulher ligada apenas ao ambiente doméstico, ao cuidado do marido e dos filhos. As mulheres estavam insatisfeitas com o papel de dona de casa e procriadora, não se sentiam felizes com essa situação limitante de suas individualidades. Esse estado foi denominado pela autora de vazio feminino, já que muitas mulheres desejavam que suas existências pudessem transcender o que estava preestabelecido. A partir da disseminação dessas contestações, as mulheres começaram a se movimentar em busca de mudanças.

Desse panorama apresentado até aqui é possível ter uma ideia do que é ser mulher. Em linhas gerais, vivemos em uma sociedade patriarcal que determina os papéis sociais por meio do gênero, dessa forma, as mulheres são tratadas a partir de suas características biológicas. No entanto, é preciso perguntar: de quais mulheres Simone de Beauvoir e Betty Friedan estão falando? É possível utilizar as definições por elas cunhadas para tratar das diversas existências femininas? É possível replicar a realidade francesa e a norte-americana para analisar as mulheres brasileiras? Essas são questões fundamentais para pensarmos Oribela e Ponciá. É a partir da profunda diferença existente entre elas que esse estudo surge, para mostrar, por meio da literatura, como as vivências femininas são singulares.

Para iniciar o debate sobre essas diferenças, apresentamos o discurso de Sojourner Truth, proferido em 1851, num encontro de mulheres norte-americanas.

Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chicotadas! E não sou mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher?²

Truth foi uma ativista que lutou intensamente pelos direitos das mulheres negras. Enquanto o movimento feminista surgido nos Estados Unidos era declaradamente racista, ela enfrentou o sistema e se colocou enquanto mulher que buscava conquistar seus direitos. Seu discurso acima transcrito é mundialmente conhecido pela potência que tem: como mulher negra ela fez coisas que as mulheres brancas sequer imaginavam, coisas que nem mesmo os homens, brancos ou negros, eram capazes de fazer. Toda sua vivência de trabalho forçado e exploração exclui dela

² Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/> - Acesso em 14/09/2024.

o direito de ser mulher? É nesse ponto que queremos chegar. As existências femininas são complexas e distintas entre si.

Diante de visões distintas sobre a existência feminina, esse estudo torna-se uma tentativa de demonstrar pela literatura como as mulheres são diferentes e complexas e como é fundamental que essa diferença seja tratada de maneira clara e explícita. Não se trata, ainda, de segregar mulheres negras de mulheres brancas e sim demarcar as diferenças para que se possa pensar em união. Se as desigualdades não forem reveladas, incorre-se no erro de subestimar os problemas, apagar individualidades e reforçar a distância que existe entre negras e brancas. As duas obras demonstram essa diversidade. Não há uma perspectiva única, não é uma questão de negar e sim de pensar a partir do diferente, nas mulheres e não só na mulher.

Acrescenta-se ao debate o entendimento de Angela Davis em *Mulheres, raça e classe*. Publicada pela primeira vez em 1981, a obra traz uma recuperação histórica, lançando luz sobre a história das mulheres negras norte-americanas, revelando dados e informações apagados pela historiografia oficial. Davis discute a força e a luta das mulheres negras que enfrentaram o sistema escravocrata, buscando conquistar o direito de não serem exploradas, fosse pelo trabalho forçado, fosse pelo abuso de seus corpos, fosse pela venda de seus filhos. A luta surtiu efeitos, a escravidão foi abolida, mas seus problemas estavam longe de serem resolvidos, já que a exploração não deixou de existir, apenas mudou a forma de acontecer. O destino da mulher negra “livre” era certo: o campo, a cozinha ou a lavanderia, como se lê a seguir:

Apenas um número infinitesimal de mulheres negras conseguiu escapar do campo, da cozinha ou da lavanderia. De acordo com o censo de 1890, havia 2,7 milhões de meninas e mulheres negras com idade acima dos dez anos. Mais de 1 milhão delas eram trabalhadoras assalariadas: 38,7% na agricultura, 30,8% nos serviços domésticos, 15,6% em lavanderias e ínfimos 2,8% em manufaturas. As poucas que encontraram emprego na indústria realizavam os trabalhos mais sujos e com os menores salários (DAVIS, 2016, p.97).

Os dados demonstram que a liberdade conquistada estava longe de ser o ideal. A exploração permaneceu, o que mudou foi a maneira como era feita, mantendo a mulher negra num estado de constante dependência e sempre ocupando lugares subalternos e que não eram ocupados por mulheres brancas. Além disso, essa nova forma de exploração trouxe outras consequências para a população negra, “como resultado da emancipação, uma grande quantidade de pessoas negras se viu em um estado indefinido de servidão por dívida” (p.98). Ponciá Vicêncio representa esse processo na realidade brasileira. Terras eram “doadas” à população negra, mas na prática o que acontecia era uma manutenção da dependência com o senhor, que precisava da mão de obra e adaptou a forma de manter os negros presos em suas propriedades e desenvolvendo o trabalho pesado nas lavouras.

As pessoas que trabalhavam como meeiras, que supostamente eram donas do produto de seu trabalho, não estavam em melhor situação do

que quem trabalhava para quitar dívidas. Aquelas que “arrendaram” a terra imediatamente após a emancipação raramente possuíam dinheiro para saldar os pagamentos do aluguel ou para comprar o que precisavam antes da colheita da primeira safra (DAVIS, 2016, p.98).

Na realidade das mulheres, nada mudou em relação aos abusos sexuais. Elas permaneceram com escravas sexuais dos homens brancos e ocupando os piores lugares no mercado de trabalho.

Os abusos sexuais sofridos rotineiramente durante o período da escravidão não foram interrompidos pelo advento da emancipação. De fato, ainda constituía uma verdade que “mulheres de cor eram consideradas como presas autênticas dos homens brancos” – e, se elas resistissem aos ataques sexuais desses homens, com frequência eram jogadas na prisão para serem ainda mais vitimizadas por um sistema que era um “retorno a outra forma de escravidão” (DAVIS, 2016, p.99).

A não aceitação dos abusos ainda era utilizada como ferramenta de mais exploração: o encarceramento em prisões, para que as mulheres voltassem a ser exploradas pelo trabalho, sem direito a salário. O corpo das mulheres negras não lhes pertencia, estava sempre a serviço do homem branco e do sistema por ele criado e mantido. Esse é o pequeno resumo da condição de vida das mulheres norte-americanas e a partir dele é possível voltarmos à pergunta: o que é ser mulher? A mulher definida por Beauvoir não é a mesma de quem fala Angela Davis. O serviço doméstico, destino certo para mulheres negras, era para ser realizado na casa das mulheres brancas de quem falava Betty Friedan.

Para discutir a realidade brasileira, Lélia Gonzalez, em *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, demonstra com clareza o destino das mulheres negras no país: “Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler o jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto, têm mais é que ser favelados” (GONZALEZ, 2019, p.240). Nesse excerto a autora condensa a realidade da mulher negra brasileira: foram libertas das senzalas, mas sem qualquer tipo de reparação, o destino estava traçado, a subalternidade dos serviços que ninguém queria fazer. E, além disso, a predeterminação do espaço que essas mulheres ocupam, a favela. A periferia, como destino certo da população negra, torna-se o lugar daqueles que não querem nada com a vida, dos endividados, dos desviantes e excluídos.

Essa realidade não é muito distinta das mulheres negras dos Estados Unidos, como aponta Davis, mas é muito distinta das mulheres de Friedan. Enquanto esta trata da mística feminina centrada na dona de casa, na esposa e cuidadora dos filhos, Lélia Gonzalez nos revela a mística da mulher negra brasileira como o oposto, completamente apartada dos espaços de dominação e poder. A mulher negra do Brasil é também esposa, dona de casa e tem filhos, no entanto, antes de exercer esses cuidados para os seus, ela precisa dedicar sua vida ao cuidado da casa, do esposo e dos filhos das outras mulheres, das brancas.

Há outras nuances na condição da mulher negra brasileira:

Um dito popular brasileiro sintetiza essa situação ao afirmar: ‘Branca para casar, mulata para fornicar, negra para trabalhar.’ Que se atenda aos papéis atribuídos às amefricanas (preta e mulata); abolida sua humanidade, elas são vistas como corpos animalizados: por um lado são os ‘burros de carga’ (do qual as mulatas brasileiras são um modelo). Desse modo, constata-se como a exploração socioeconômica se faz aliada da superexploração sexual das mulheres amefricanas (GONZALEZ, 2020, p.49).

Nesse excerto revela-se com clareza as diferenças das mulheres. As brancas, como apontou Beauvoir, têm como destino o casamento, já as negras, a depender do seu tom de pele, servem para o sexo ou para o trabalho. O casamento não é uma instituição a elas concedida. Quando as mulheres brancas lutam para deixar o espaço doméstico, esse vazio passa a ser ocupado pelas mulheres negras, que já têm o destino traçado para esse lugar de subalternidade. Alguém precisa fazer o serviço pesado, cuidar da casa e dos filhos. Quando as mulheres brancas não querem mais esse papel, resta às negras o ocupar. Isso se dá por esse “destino” marcado, que se forma devido ao empobrecimento das mulheres negras, que para sobreviverem precisam trabalhar com o que for necessário para conseguir sobreviver. E, além disso, há a questão sexual, já que o corpo da mulher negra, principalmente da mulata, é visto como objeto sexual a serviço dos homens brancos.

Essa diferença no trato social dado às mulheres está evidente nas duas obras. Oribela, apesar da repulsa que sentia, estava consciente de seu destino: “queria me livrar da minha alma criada entre os tigres do deserto [...] e aceitar meu destino, aceitar o noivo que me davam a rainha e a governadora” (MIRANDA, 1996, p.65). A personagem foi enviada ao Brasil para cumprir o papel social do casamento, de contribuir para a construção da nova sociedade colonial. Ponciá, saída às pressas da vila, chega à cidade, com fome, sem destino e a única coisa que consegue pensar é buscar emprego em casa de família, reproduzindo o que já acontecia na roça. “Assim que saiu mais uma fiel, ela avançou gaguejando e conseguiu falar de sua necessidade de arrumar emprego” (EVARISTO, 2002, p. 37). Os trechos evidenciam o papel predeterminado que cada mulher carrega consigo, atrelados a diferença racial.

3 Autoria feminina

O debate sobre os diferentes tipos de existência feminina ganha destaque pelas lentes das próprias mulheres, que passam a escrever obras que trazem em seu cerne personagens complexas e, sobretudo, questionadoras da ordem estabelecida pelo patriarcado. A autoria feminina ganhou espaço no cenário literário brasileiro na segunda metade do século XX, e com ela as personagens femininas passam a figurar na literatura promovendo discussões outrora silenciadas.

Rita Terezinha Schmidt em *Na literatura, mulheres que reescrevem a nação*, publicado em 2019, faz uma abordagem global da formação da literatura brasileira e como a escrita das mulheres é integrada a esse universo, destacando a invisibilidade da escrita feminina no processo formativo da literatura brasileira. Não havia espaço para as mulheres e a literatura nacional se formou a partir do mito do herói indígena sempre pensando pelo masculino.

O nacional, enquanto espaço das projeções imaginárias de uma comunidade que buscava afirmar sua autonomia e soberania em relação à metrópole, constitui-se como um domínio masculino, de forma explícita e excludente. As figuras do pensador, do crítico e do escritor definiam o lugar do sujeito que fala em nome da cultura e da cidadania a partir de uma lógica conjuntiva e horizontal [...] (SCHMIDT, 2019, p.65).

A formação da literatura brasileira se deu a partir da força imposta pelo sistema patriarcal, que sempre colocou os homens em posição de destaque e as mulheres na subalternidade, inclusive na escrita. Era negado às mulheres o direito de estudo, o que as impedia de ingressar no universo das letras. A conquista desses espaços aconteceu de maneira gradual e com muita luta das que queriam ocupar seus lugares no mundo acadêmico. A literatura de autoria feminina torna-se, então, fundamental no processo de acesso das mulheres à literatura e, também, no debate sobre questões de gênero.

A gradual visibilidade de muitas obras de autoria feminina no campo acadêmico, cujas reedições começam a circular e até mesmo a integrar alguns currículos de ensino de Letras, não só agregam à construção de saberes literários, mas afetam o estatuto da própria história cultural e, particularmente, as reflexões de ordem historiográfica e crítica. De modo particular, os textos de autoria de mulheres levantam interrogações acerca de premissas críticas e formações canônicas, bem como tensionam as representações dominantes calcadas no discurso assimilacionista de um sujeito nacional não marcado pela diferença. A hegemonia desse sujeito sempre esteve calcada em formas de exclusão de outras vozes, outras representações. Nesse sentido, o processo de desconstrução da nacionalidade implica reconhecer textos marginalizados em razão da diferença de gênero, raça e classe social. É a vontade de construir a história dos próximos quinhentos anos, como resultado da ação emancipadora de um conhecimento do passado, que nos leva a percorrer alguns caminhos do processo de naturalização da nação homogênea e a ouvir vozes silenciadas (SCHMIDT, 2019, p.66).

As mulheres sempre escreveram, mas é a partir do momento que elas conquistam mais espaço na sociedade que sua literatura ganha visibilidade e a se constituir como um estilo de escrita que promove reflexões que não eram feitas na literatura escrita pelos homens, como discutir o que é ser mulher. Schmidt destaca algo que é fundamental nesse estudo: a alteridade.

Na construção da genealogia brasileira, não houve espaço para a alteridade, e a produção literária local traduziu a intenção programática de

construção de uma literatura nacional, perspectivada a partir de um nacionalismo romântico abstrato e conservado e atravessada pela contradição: desejo de autonomia e dependência cultural. Compreende-se, dessa forma, que o projeto romântico, mesmo quando articulava o desejo político de construção identitária que promovesse as particularidades locais, estava acumpliciado ao modelo cultural dominante da missão civilizatória em alerta contra a irrupção da barbárie, figurada na condição essencializada do outro, dentro do paradigma etnocentrista do colonizador (SCHMIDT, 2019, p.68).

A construção da identidade nacional foi pautada apenas no pensamento masculino que estava completamente atrelado aos ideais colonizadores, deixando de fora a ampla maioria da população brasileira e que de fato representa o que é o nacional.

No processo de constituição da identidade nacional, o domínio da cultura literária e o da cultura nacional – domínios que, geralmente, guardam certa distância e tensão entre si – foram histórica e discursivamente construídos de modo a convergir num todo coerente e estável. Essa convergência só ocorre quando à nação é conferido um sentido mais psicológico do que político, sendo que o sentido psicológico neutraliza as diferenças internas para reforçar o princípio da diferenciação em relação ao que está fora dela – o território do outro. Nessa perspectiva, a explicação histórica da nação se consolida nas bases de uma ordem social simbólica pautada na imagem da integralidade de um sujeito nacional universal, cuja identidade se impõe de forma abstrata, dissociada de materialidades resistentes como raça, classe e gênero, as quais representam a ameaça da diferença não só às premissas daquele sujeito, presumidamente uniforme e homogêneo, mas ao próprio movimento de sua construção na produção da nação como narração (SCHMIDT, 2019, p.69).

Nessa passagem, Schmidt condensa o que foi a formação da nossa literatura: a exclusão de todas as diferenças possíveis e que são a base que constitui o país. Esse apagamento traz reflexos importantes para a sociedade, já que se exclui da literatura as diferenças que nos constituem como nação. Assim, a literatura escrita por mulheres surge na tentativa de diminuir essa discrepância, trazendo para o literário outras visões do nacional. No entanto, apesar de toda a relevância dessas produções femininas e os questionamentos que elas promovem, é preciso acrescentarmos ao debate da autoria feminina a pergunta que move essa pesquisa: sobre quais mulheres estamos falando quando dizemos “literatura de autoria feminina”?

É nesse cenário efervescente de escrita feminina que surgem autoras como Ana Miranda e Conceição Evaristo, que trazem para a produção literária questões importantes sobre a condição feminina. Ana Miranda tem em seu projeto literário a retomada de questões históricas do Brasil, ficcionalizando dados sempre apresentados da perspectiva do colonizador, como é o caso de *Desmundo*, que tem no centro da narrativa uma menina contando sobre a viagem ultramarina e suas consequências: a exploração das terras brasileiras, dos indígenas e, principalmente, o

abuso em relação aos corpos femininos. Conceição Evaristo, por sua vez, traz na sua obra a vivência negro brasileira. Sua ficção é atravessada pelas histórias de seus antepassados, como acontece em *Ponciá Vicêncio*, que traz para a literatura a ficcionalização do período pós escravização e suas consequências para a população negra.

As personagens principais do *corpus* colocam a perspectiva feminina no centro do texto literário, possibilitando uma visão diferente sobre a história feminina e, ainda, apresentando as questões de gênero de maneira distinta. Em outras palavras, temos o revelar da singularidade da mulher brasileira. O sistema patriarcal se apresenta para todas, porém a exploração do corpo feminino se revela de formas singulares a depender do tom da pele, da origem, como se vê em cada obra.

4 Oribela e Ponciá, mulheres brasileiras

Não resta dúvidas, não é possível dizer “mulher brasileira”. O plural precisa estar presente, pois cada uma tem suas particularidades, aqui em debate o tipo de opressão imposto por essas diferenças. Oribela, a mulher branca portuguesa, tem como destino o casamento forçado. Ponciá, a mulher negra, está fadada ao trabalho doméstico. Ambas são vítimas de um sistema que trata as mulheres como objetos a serviço dos homens.

Nesse breve recorte, vale destacar alguns trechos que corroboram o que vem sendo dito sobre a diferença de opressão das mulheres. Em *Desmundo*, é a Igreja quem determina o destino de Oribela: ela deve casar-se com o colonizador e contribuir para a formação de uma nova sociedade, espelho da matriz. Essa imposição faz com que ela tenha que seguir as regras do seu marido, Francisco de Albuquerque, o patriarca, vivenciando os abusos físicos e psíquicos impostos por ele e seu sistema. Em *Ponciá Vicêncio*, a figura patriarcal é representada pelo coronel Vicêncio. Ele é o colonizador. Assim, coronel Vicêncio e Francisco de Albuquerque são representantes do poder patriarcal e do poder colonial que essa posição, de homem branco, lhes garante.

Oribela, órfã, tem seu corpo colocado a serviço da rainha e é enviado para o desmundo e cumprir seu papel de fêmea. Ela alimenta a engrenagem do capital servindo como mantenedora da sociedade branca, impedindo a mistura de raças, garantindo a hierarquização pela cor. Seu corpo era apenas um objeto destituído de individualidade.

Disse o padre ser eu pura e virgem donzela criada no mosteiro de freiras, à luz da absconsa, que podia passar a papinhas de pão relado, leite fresco coado e uns alfinetinhos, de pele rosa e bela e olhos madressilva, ainda a florescer o corpo, de alma que se podia amansar como se faz a um cavalo, se era defeituosa, deixasse a pão e água que me iam alimpar, como me

houvera ferrado para vender por moura e ferro no pé (MIRANDA, 1996, p.56).

Nessa passagem a personagem está sendo apresentada para seus pretendentes a marido e é anunciada por suas características físicas, primeiro associadas à beleza e ao comportamento, porém, fica claro que pode ser tratada de maneira desumana, animalizada caso não cumpra o papel esperado para o tipo de mulher que é: branca que deve se casar e ter filhos brancos para construir a nova sociedade. Por ser destituída de voz, se torna um mero objeto para o bom funcionamento do sistema.

Para o debate em relação à classe, vale destacar que Oribela tem a possibilidade de “tornar-se senhora” devido ao fato de ser branca, porém, sua condição social de órfã pobre não lhe garante esse *status*.

Filhas dos demos, mas os olhos que se punham em nós destarte, neste país, não eram mais vazios, avistavam curiosos e as gentes até queriam saber nossos nomes, feito agora fôssemos de carne e alma, humanas, talvez com um desprezo por sermos fracas moças mal vestidas, mas não mais aquele não ver as nossas pequenezas, nem parecia que pensavam no que nossas mãos podiam, manter acessos os fornos e lumes, lavar roupas nos lavadouros, levar água ou girar as colheres nas panelas, lidar aos teares ou às agulhas e nossos corpos aos deleites da carne, não, nem mais despidas do silêncio que a cor da nossa pele branca e o nosso ar de cristãs, mancebas donzelas, era dote. De pobre, éramos ricas, de um tipo de cabedal nascido de nossa própria natureza, feito uma terra boa para plantar, ou uma mulher feia de alma boa. [...] Apenas mulheres, órfãs, pobres, mas tratadas como as italianas, as de pura pele e claros olhos e sem buços, que cheiravam como flores e brilhavam como o raio do sol, rainhas do purgatório, deusas dos infernos, cassandras dos destertos, flores de desertos (MIRANDA, 1996, p.42).

Ao longo da narrativa Oribela demonstra consciência da sua condição degradante como mulher pobre. Os corpos das meninas órfãs não lhes pertenciam. Por não terem família, e para evitar que se transformassem em prostitutas, exercendo um papel que não era do interesse da sociedade portuguesa, as meninas órfãs eram utilizadas de acordo com a necessidade da Coroa de Portugal, já que elas estavam sob sua guarda. Assim, o envio das meninas para se casarem na colônia era perfeitamente justificável, elas contribuíram para a formação de uma nova sociedade colonial que refletisse os valores da Matriz, ou seja, evitaria a miscigenação entre os povos, garantindo que os portugueses instalados no Brasil formassem famílias portuguesas. Mesmo diante dessa imposição aos corpos das meninas, há uma demarcação clara das diferenças existentes entre as mulheres que figuram a obra:

Manso o mar, desceram os baús, os barris, as coisas no desembarcadouro. Içados numas cordas nas gaiolas desceram os cavalos e as vacas, mareados, de náusea, que uns iam ao chão logo soltados dos cabos. Bares de pimenta do estreito do Meca e outra drogas sem que o rei tivesse notícia, corjas de roupas, azeite, vinho, ferramentas, mulheres africanas com algemas nas mãos que não traziam no corpo mais que a pele pregada aos ossos, duas crianças de leite mandadas pelo rei para crescerem línguas conhecedores das falas dos brasilos, tudo veio ao terreiro em carros tangidos por bois e cafres muito arduamente terra acima (MIRANDA, 1996, p.38).

No início da narrativa há uma descrição do que está sendo descarregado da nau em solo brasileiro, as mulheres africanas aparecem em meio a objetos e animais, como mais uma “coisa” que foi trazida pelos colonizadores. Diante dessas representações das figuras femininas presentes na obra de Ana Miranda, é possível dizer que há um abismo que separa tais mulheres, e é necessário marcar as diferenças e lançar mão de teorias que deem conta de abarcar existências tão distintas.

De forma distinta de Oribela, Ponciá busca a travessia, saindo em busca de uma nova vida. O que não sabia, no entanto, é que seu destino como empregada doméstica já estava traçado.

Ponciá aguardou essa última com as palavras já desgarrando dos lábios. Tinha de ser breve. Mal a dona saiu, ela tocou-lhe o braço. Explicou-lhe que estava chegando à capital. Viera de trem. Aquele trem que passava no povoado de “Vila Vicêncio”. Estava à procura de trabalho. A dona olhou para ela de cima a baixo. Disse não estar precisando, mas uma prima talvez estivesse. Escreveu em um pedacinho de papel o endereço e depois leu bem alto para Ponciá Vicêncio, pedindo que ela fosse lá, ainda naquela manhã. [...] Aos poucos, Ponciá foi-se adaptando ao trabalho. Ficou mesmo na casa da prima da moça, que ela havia encontrado na igreja. Foi aprendendo a linguagem dos afazeres de uma casa da cidade (EVARISTO, 2002, p.38).

Nessa passagem há alguns elementos que demarcam a vivência sofrida das mulheres negras. O deslocamento de seu lugar de origem e o afastamento de seus familiares marcam a existência de Ponciá. Ela precisa sair de perto de sua família para tentar uma vida diferente, longe da exploração que conhece. Há também as marcas da dificuldade de expressar pensamentos e sentimentos, a personagem não teve oportunidade de frequentar a escola, aprendeu as primeiras letras com um missionário que passou pela vila, mas tudo com muita dificuldade, inclusive precisou aprender uma nova linguagem para lidar com a atividade e a vida na cidade. E por fim, demonstra que já havia para Ponciá um destino certo na cidade grande, trabalhar como doméstica na casa de mulheres brancas.

A personagem é fruto da exploração do capital, que explorou corpos negros para o acúmulo de riquezas. Finda a exploração escancarada, o resultado foi um

contingente enorme de mulheres empobrecidas, que precisavam se submeter a outros tipos de abuso e exploração para sobreviver. A origem desse destino é explicado na passagem a seguir:

Tempos e tempos atrás, quando os negros ganharam aquelas terras, pensara que estivesse ganhando a verdadeira alforria. Engano. Em muito pouca coisa a situação de antes diferia da do momento. As terras tinham sido ofertas dos antigos donos que alegavam ser presente de libertação. E, como tal, podiam ficar por ali, levantar moradias e plantar seus sustentos. Uma condição havia, entretanto, a de que continuassem todos a trabalhar nas terras do Coronel Vicêncio. O coração de muitos regozijava, iam ser livres, ter moradia fora da fazenda, ter suas terras e os seus plantios. Para alguns, Coronel Vicêncio parecia um pai, um senhor Deus. O tempo passava e ali estavam os antigos escravos, agora libertos pela 'Lei Áurea', os seus filhos, nascidos do 'Ventre Livre' e os seus netos, que nunca seriam escravos. Sonhando todos sob os efeitos de uma liberdade assinada por uma princesa, fada-madrinha, que do antigo chicote fez uma varinha de condão. Todos, ainda, sob o jugo de poder que, como Deus, se fazia eterno (EVARISTO, 2002, p.42).

Nessa passagem, há uma representação de como o processo de libertação dos negros aconteceu. Eles foram libertos das senzalas e ganharam pedaços de terras em que podiam plantar. Na teoria, uma forma de garantir que tivessem meios de se sustentarem e uma forma de reparação com essa população. A prática, entretanto, demonstrou que o modelo estabelecido pelos coronéis não funcionava, já que existia uma dependência entre os ex escravizados e o antigo dono. Eles precisavam se manter trabalhando nas grandes lavouras, mantendo o ciclo de dependência sempre ativo. Não havia, portanto, possibilidade de autonomia plena nem para os homens e nem para as mulheres. Em outras palavras, a exploração apenas mudou o estatuto legal do sujeito, assim como o processo de colonização. O Brasil torna-se 'livre', deixa de ser uma colônia, mas a colonialidade mantém-se sempre ativa. Nesse cenário, a manutenção da colonialidade é uma forma de continuar dominando os negros, os pobres, as mulheres.

Nessas breves passagens das obras, é possível perceber como as narrativas trazem para o centro de literatura brasileira o debate sobre gênero, raça e classe, a partir da perspectiva de personagens femininas. Esse recorte também contribui para responder à pergunta: o que é ser mulher? Percebe-se que o sistema patriarcal lança mão estratégias distintas para oprimir as mulheres, logo, torna-se fulcral lançar mão das ferramentas adequadas para compreender tais narrativas. Não é possível utilizar as mesmas teorias, não é possível observar da mesma perspectiva. E, como já dito, essa distinção não serve para separar mulheres branca e negras. Ao contrário, é fundamental olhá-las em suas singularidades para que haja respeito numa união contra o patriarcado.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo. Fatos e Mitos.** Tradução Sérgio Millet. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016a.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo. A experiência vivida.** Tradução Sérgio Millet. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016b.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** Trad. Heci Regina Candiani. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2016. Recurso Digital.

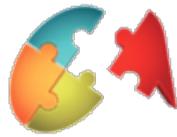
EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FRIEDAN, Betty. **Mística feminina.** Petrópolis: Vozes, 1971.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto.** Org. Heloísa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. 400 p.

MIRANDA, Ana. **Desmundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SCHMIDT, Rita T. Na literatura, mulheres reescrevem a nação. In: **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto.** Org. Heloísa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. 400 p.



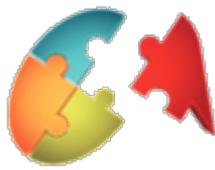
Desmundo e Ponciá Vicêncio, brazilian women in debate

ABSTRACT:

This article is an excerpt from the doctoral thesis entitled *Plural Feminisms: a critical reading of Desmundo and Ponciá Vicêncio*, defended by UNESP / FCLAr, which deals with the singularity of women, represented by the characters Oribela and Ponciá. The aim here is to briefly present the discussion around the question: what is it to be a woman? From the characters in the corpus, it is possible to perceive the nuances that exist among Brazilian women, evidenced by the different forms of oppression that afflict them, crossed by issues of race and class. The analysis goes through the formation of Brazilian women's literature, which is fundamental to the creation of combative and questioning characters, as is the case in these works.

KEYWORDS:

Desmundo;
Ponciá Vicêncio;
Female authorship;
Feminism;
Women.



Políticas Linguísticas destinadas ao acolhimento linguístico de migrantes em Roraima durante a Pandemia de Covid-19

Marcus Vinícius da Silva¹
Cora Elena Gonzalo Zambrano²

RESUMO:

O objetivo deste texto é apresentar o panorama de ações educacionais para o acolhimento de sujeitos migrantes implementadas pela Universidade Estadual de Roraima (UERR) durante o período de distanciamento social gerado pela pandemia do Coronavírus (COVID-19). Tais ações são importantes por causa do intenso e complexo fluxo de deslocados forçados que cruzam a fronteira Brasil/Venezuela todos os dias em busca de melhores condições de vida no Brasil. A migração gerou uma necessidade de formação de professores brasileiros para atender aos alunos venezuelanos nas escolas públicas, cuja língua materna não é a portuguesa, bem como demandou a aprendizagem de português para cidadãos adultos venezuelanos para fins profissionais de incorporação ao mercado de trabalho. Para tanto, o arcabouço teórico desta empreitada baseia-se nos estudos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), especificamente das áreas de formação de professores e de Políticas Linguísticas. A partir da análise, constata-se um movimento de incorporação de políticas linguísticas voltadas para o acolhimento linguístico destinado aos brasileiros e aos migrantes, de forma a proporcionar um acolhimento entrelínguas (ZAMBRANO, 2021), embora ainda haja invisibilização/ silenciamento da inclusão de ações na formação de professores de línguas em termos macros do estado roraimense.

Palavras-chave:

Políticas linguísticas;
Ações de acolhimento;
Formação linguística;
Roraima

¹ Professor de Língua Portuguesa e Língua Espanhola da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Atualmente, realiza estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFRR); e-mail: marcus.silva@ufr.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3907-3277>.

² Professora do curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima (UERR) e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (PPGL/UFRR); e-mail: cora.gonzalo@uerr.edu.br; ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7617-2704>.

Introdução

As ações educacionais para o desenvolvimento do acolhimento linguístico são bastantes escassas e dispersas no Brasil, haja vista a extensa faixa territorial brasileira que corporifica uma grande variedade de línguas, culturas e sujeitos. Esse cenário multi/plurilíngue nos últimos anos tem se complexificado cada vez mais no contexto brasileiro, principalmente por causa do deslocamento de sujeitos estrangeiros que veem no Estado brasileiro a oportunidade de um recomeço pessoal e profissional.

Nesse sentido, a superdiversidade linguística-cultural tem sido um fator que permite diferentes discussões e análises teórico-analíticas, em especial em relação ao contato linguístico-cultural, às políticas linguísticas adotadas para o acolhimento e suas implicações para a esfera sociocultural tanto no que se refere ao contexto local como também nacional (SILVA; COSTA; MELLO, 2021). Em Roraima, esse contexto linguístico complexo não é novidade, tendo em vista a sua localização geopolítica peculiar em uma tríplice fronteira trilingue com distintas dinâmicas e conflitos de variadas ordens, inclusive políticas, linguísticas, culturais e identitárias.

O estado de Roraima está localizado ao extremo norte do Brasil, localizado na Amazônia Legal. Situa-se em uma extensão territorial de 224.273,831 km², ocupando a 14.^a posição entre os entes federativos do país, com 2,64% do território nacional (IBGE, 2020). O território roraimense possui a única capital – Boa Vista – situada, de fato, no hemisfério norte, aproximadamente a 2°49' acima da linha do Equador, faz fronteira com a República Bolivariana da Venezuela e com a República Cooperativista da Guayana, bem como com os estados do Pará e Amazonas.

De acordo com os dados apresentados pela pesquisa desenvolvida em 2019, pelo Instituto Socioambiental e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)³, Roraima conta com diferentes etnias de povos indígenas que falam mais de dez línguas diferentes, pertencentes a três famílias linguísticas: Caribe, Aruwak e Yanomami. Além das línguas indígenas, no território também encontramos a língua espanhola e inglesa por causa das fronteiras internacionais, além da língua brasileira de sinais (LIBRAS) e da língua de sinais venezuelana (LSV).

No estado de Roraima, os movimentos migratórios internacionais de longe não são assuntos novos, por causa da localização privilegiada em uma região de fronteira. Historicamente, o estado sempre apresentou um fluxo migratório frequente, sendo uma das principais portas de entrada para estrangeiros de diferentes nacionalidades que desejam residir no território brasileiro, sobretudo, de migrantes oriundos da América Central, de países do continente africano, entre outros, que deixam seus locais e origem

³ As pesquisas com os dados do Instituto Socioambiental estão veiculadas em matéria disponível no site <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/iphan-reconhece-importancia-da-diversidadelinguistica-yanomami>. Acesso: 20 de fevereiro de 2023.

por questões de calamidade natural, problemas sociais, políticos e econômicos, sempre em busca de melhores condições de vida.

Desde 2009, aproximadamente, a Venezuela vem enfrentando uma grave crise estatal que se alastra pelos âmbitos político, econômico e, recentemente, tem sido reconhecida pela comunidade internacional como uma grave crise humanitária. Essa instabilização humanitária acarreta um constante deslocamento de cidadãos venezuelanos para outros países da América Latina, entre os quais destacamos o Brasil, que tem acolhido um elevado número de solicitações de refúgio (MILESI et al, 2018), bem como solicitações de residência temporária e definitiva.

Diante da necessidade de atender uma realidade linguístico-cultural específica nas escolas roraimenses, principalmente da entrada de crianças e adolescentes venezuelanos, bem como da aprendizagem de língua portuguesa por parte desses migrantes, a Universidade Estadual de Roraima (UERR), em 2021, criou duas ações de acolhimento linguístico⁴. A primeira destinada aos professores das redes públicas e privadas, de modo a proporcionar formação Continuada para atender os novos desafios do contexto educacional local, com intuito de promover uma educação linguística ampliada que seja sensível às diferenças linguístico-culturais inerentes ao cenário fronteiriço e de migração. E a segunda destinada ao público migrante, com o objetivo de proporcionar o acolhimento em língua portuguesa desses sujeitos.

Primeiramente, os cursos foram idealizados para serem realizados de forma presencial nas dependências da universidade, no entanto, em decorrência da pandemia do Coronavírus (COVID-19), as ações foram executadas em formato online, o que possibilitou a participação de cursistas de diferentes municípios do estado. A escolha da modalidade foi positiva do ponto de vista formativo, pois muitos professores não dispõem de tempo e recursos para se deslocar até a capital em busca de formação continuada, bem como de diferentes migrantes venezuelanos, inclusive que não estavam mais residindo no estado roraimense.

Portanto, o objetivo deste texto é apresentar o panorama de ações educacionais para o acolhimento de sujeitos migrantes implementadas pela UERR durante o período de distanciamento social gerado pela pandemia do COVID-19. Para tanto, o arcabouço teórico para essa discussão e análise de ações baseia-se nos estudos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), especificamente das áreas de formação de professores e de Políticas Linguísticas (CAVALCANTI, 2013; ALTENHOFEN, 2013).

Na próxima seção, discutiremos sobre o panorama de políticas linguísticas e educacionais no Brasil, apresentando conceitos basilares da área, bem como o movimento

⁴ As duas ações de acolhimento linguístico foram desenvolvidas em módulos de ensino, ministrados com apoio de diferentes professores e instituições de ensino e formação.

que tem sido implementado em torno do ensino de línguas que coloca uma língua como superior a outra no processo de ensino/aprendizagem, ou seja, movimento de silenciamento/invisibilização do outro e da sua língua-cultura na sociedade brasileira.

2 Políticas Linguísticas e Educacionais para o acolhimento em Roraima

Segundo Calvet (2007), a política linguística é uma maneira de intervir e gerenciar conflitos originários de diferentes usuários das línguas - ou também uma maneira de mobilizar relações de poder por meio do uso das línguas em determinados contextos históricos e sociais. Nessa acepção, entendemos que a própria linguagem é um ato de manifestação política, porque põe em funcionamento sujeitos, línguas e sentidos inseridos na rede de relações de poder que constitui o elo de organização de uma sociedade (SILVA, 2019). Para Almeida (2021), a língua é um importante instrumento de poder, visto que:

[...] o domínio sobre ela e seu uso produz e legitima posições, proposições, preconceitos. E, por esse motivo, é utilizada como recurso: ela é poder e instrumento [...]. O estabelecimento de uma legislação linguística que vai determinar quais instrumentos linguísticos serão instituídos com valor de verdade para a sociedade, além dos valores definidos para ela perpassam, justamente, pela relação entre língua, poder, política (ALMEIDA, 2021, p. 56).

O termo política linguística é relativamente novo no quadro dos estudos da linguagem, embora seja um objeto de análise linguística antigo, pois as práticas discursivas de intervenção na sociedade, por meio das línguas, ou com foco nas línguas, existem desde os mais remotos tempos na história das civilizações, muito antes de assim serem designadas como ações planejadas. As relações político-linguísticas não dizem respeito somente às ações concretizadas pelas instâncias governamentais, e sim a todas as posturas e escolhas linguísticas que atravessam a sociedade, sempre mediadas pela inscrição do político na linguagem (LAGARES; SAVEDRA, 2012).

As primeiras ações de políticas linguísticas no Brasil iniciaram-se no século XVI, no período de colonização do território. Com o advento do “descobrimento” do Novo Mundo, a Coroa Portuguesa já estabelecia determinadas políticas linguísticas que visavam o controle disciplinar sociopolítico para a colonização linguística de falantes de outras línguas-culturas (indígenas, africanas, de migração, entre outras) que já habitavam ou circulavam no Brasil (MARIANI, 2004). De acordo com Berenblum (2003):

[...] é a partir da constituição dos Estados Nacionais que se torna necessária a **unificação linguística planejada** e, com ela, a imposição de uma língua oficial - ou variedade de língua - processo que destitui as outras línguas e variedades e as torna dialetos ou línguas não oficiais, marginais (BERENBLUM, 2003, p. 22, grifos nossos).

É evidente, portanto, que essas ações políticas eram pautadas na padronização linguística do cenário brasileiro, com o objetivo claro de instauração do ideal de homogeneização linguística-cultural do novo território, mediante a imposição do ensino de língua portuguesa para outros povos, em especial para os povos indígenas, de forma obrigatória e impositiva.

No século XXI, esse formato de obrigação e imposição continua sendo materializado na sociedade brasileira, especialmente nas escolas de educação básica, gerando o silenciamento ou a imposição de uma determinada língua adicional, por exemplo, a ser ensinada na escola, como é o caso atualmente do ensino obrigatório da língua inglesa. Cabe mencionar que, muitas das políticas linguísticas desenvolvidas no Brasil, sobretudo, a partir de 2016, principalmente com a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), se configuram como ações de políticas monolíngues dentro e fora da escola, pois têm como intuito a normatização, hierarquização e o silenciamento, de forma mais ou menos explícita, do funcionamento das diferentes línguas, bem como o cerceamento das diferentes culturas e sujeitos que circulam/residem no contexto nacional e local da sociedade.

Fora do ambiente escolar, podemos verificar que existem diversas ações que seguem a perspectiva da integração do migrante na sociedade brasileira por meio, exclusivamente, do ensino-aprendizagem do português, tornando a língua portuguesa como obrigatória e impositiva. Entretanto, somente a aprendizagem da língua não garante a integração, visto que o migrante necessita de uma ampla rede de apoio governamental para se integrar definitivamente à sociedade, sendo a aprendizagem de português apenas um dos elementos da integração e do acolhimento linguística (LOPEZ, 2018).

Em relação às políticas linguísticas em contexto de migração, Zambrano e Reinoldes (2021) salientam que nas instituições brasileiras ainda há poucas ações e serviços destinados ao acolhimento linguístico e ao desenvolvimento da consciência plurilíngue. Embora haja certa preocupação por parte dos governantes, seja do âmbito federal, estadual e municipal, quanto à regulamentação jurídica desses sujeitos, são escassas as ações efetivas de acolhimento se comparado a outros países, tais como Portugal, Alemanha e França, os quais já possuem políticas de acolhimento bem implementadas e mais concretas (LOPEZ, 2018).

Ainda que o estado de Roraima seja constituído historicamente pelo contato multi/plurilíngue, essa situação de implementação de práticas monolíngues não é diferente no contexto local roraimense, pois frequentemente ainda vemos nas ruas o discurso colonial de obrigatoriedade na aprendizagem de português para que os migrantes venezuelanos que chegam ao Brasil se integrem à sociedade local, mesmo nos situando em duas fronteiras geográficas internacionais, nas quais as línguas fluem de forma dinâmica e contínua.

Diante da ausência então dessas políticas de acolhimento, inclusive linguísticas e educacionais, a nível nacional e local, a UERR propôs, em 2021, duas ações de acolhimento linguístico: a primeira voltada à formação continuada de professores da educação básica; a segunda destinada ao ensino de português para migrantes internacionais. Tais ações tiveram um viés de reflexão para a alteridade identitária e linguística existentes no estado, distanciando-se da perspectiva do Estado-Nação tão comum em algumas políticas linguísticas nacionais sobre o ensino de línguas, sobretudo, em ambientes formais de educação.

Alinhados a uma perspectiva de acolhimento linguístico mais democrática e sem hierarquizar o funcionamento das línguas na sociedade roraimense, o curso de Letras da UERR compreende que a construção de políticas linguísticas para línguas minoritárias precisa ser plural e promover a inclusão e o respeito à diversidade, incentivando o plurilinguismo nas comunidades linguísticas que convivem em um determinado espaço.

Nesse sentido, é necessário promover uma consciência plurilingue e pluralista entre a população monolíngue, uma inversão de valores (ALTENHOFEN, 2013). Na seção seguinte, nos aprofundaremos na perspectiva teórica que suleia este texto, bem como que direciona o trabalho das duas ações de acolhimento linguístico implementadas pela Universidade Estadual de Roraima (UERR), princípios esses ligados à Linguística Aplicada, especialmente que no que tangem à formação de professores e ao ensino de línguas em contexto fronteiriço. Sendo assim, na próxima seção, discutiremos, de forma introdutória, os pilares da LA elencados na construção das ações de acolhimento realizadas em 2021.

3 Linguística Aplicada e formação de professores para o contexto fronteiriço

Alinhados à perspectiva teórica da Linguística Aplicada (LA) Transgressiva (PENNYCOOK, 2006), de caráter crítico e problematizador, seguimos a premissa de práxis em movimento, com abordagens mutáveis para analisar problemas de uso da linguagem em contextos superdiversos. Assim, nosso arcabouço teórico para criação das duas ações de acolhimento linguístico ancora-se no conhecimento transgressivo e dinâmico, compreendendo que todos os sujeitos, línguas e culturas são importantes no processo de aprendizagem.

A noção de transgressão pode ter vários significados, um deles seria “a necessidade crucial de ter instrumentos políticos e epistemológicos que permitam transgredir os limites do pensamento e da política tradicionais” (PENNYCOOK, 2006, p. 74). Quando falamos em formação de professores de línguas é necessário criar ações de políticas linguísticas que consigam transgredir as políticas tradicionais enraizadas para o ensino de línguas, como por exemplo escolha de uma única língua de instrução escolar, ou o ensino de uma única língua adicional no currículo da educação básica.

Outra premissa advogada por Pennycook (2006), em relação à noção de transgressão, é de que “as teorias transgressivas não somente penetram território proibido, como tentam pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito” (PENNYCOOK, 2006, p. 74). Nesse sentido, pensar no uso de diversas línguas em sala de aula, permitir e incentivar esse uso pelos alunos seria penetrar o “território proibido” para o Estado Nação que segue a tríade - uma língua - um estado -uma nação. Pensar em políticas que incentivem a pluralidade linguística na escola e fora da escola é “pensar o que não deveria ser pensado”. Por fim, oferecer cursos de formação inicial e de formação continuada para professores, tendo como base essas premissas, é transgredir conhecimentos e práticas enraizadas sociohistoricamente.

No entanto, conforme sinaliza Cavalcanti (1999; 2013), infelizmente a realidade de formação profissional na área de Letras e de Pedagogia no Brasil ainda não está preparada, de maneira ampla, para proporcionar uma formação alicerçada na perspectiva multi/plurilíngue e multicultural complexa, envolvendo o contexto escolar indígena, de fronteira e de migração, entre outros. De acordo com a autora, essa concepção formativa monolíngue condiz com a visão da sociedade brasileira em geral. Concordamos com Cavalcanti (2013) quando defende que a educação linguística ampliada deve fazer parte da formação de professores de línguas, incentivada, sobretudo, desde a formação inicial e continuada de discentes e docentes para lidar com as diferentes realidades socioculturais que circulam no Brasil. Uma educação que ultrapasse o conhecimento sistêmico sobre a língua. Nas palavras da autora:

[...] um curso de licenciatura neste mundo de diáspora, imigração migração, de mobilidade social cada vez mais emergente, precisaria enfatizar a formação de um professor posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística [...] (CAVALCANTI, 2011, *apud* CAVALCANTI, 2013, p. 212).

Tal formação linguística ampliada é cada vez mais necessária no contexto educacional roraimense, onde, além das questões indígenas e de fronteiras, temos uma realidade de forte migração de crise, com a presença de até 70% de estudante migrantes em algumas salas de aula das redes de ensino públicas (ZAMBRANO, 2021).

Diante desse cenário, os professores sentem dificuldades de estabelecer comunicação com os alunos recém-chegados e os estudantes, por vezes, fica invisibilizados/silenciados no processo de aprendizagem dentro da sala de aula, com dificuldades para realizarem atividades simples por falta de proficiência em língua portuguesa.

Para além da educação básica, é sabido que muitos professores de língua portuguesa no estado passaram a ministrar aulas de português aos migrantes adultos que chegam com uma determinada urgência de aprender a língua para se comunicar e assim

ingressar ao mercado de trabalho roraimense (ZAMBRANO, 2019). Porém, a maioria desses profissionais não teve formação específica ou continuada na área de Português como Língua Adicional (PLA) e de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) tão necessárias para essa nova dimensão social de ensino que envolve também questões que perpassam a criação de políticas linguísticas para grupos minorizados.

No que diz respeito ao acolhimento de migrantes no Brasil, Lopez e Diniz (2018) defendem a necessidade de um constante questionamento acerca das relações estabelecidas entre os migrantes e as diversas línguas e territórios que os constituem. O seja, nós, professores e pesquisadores, devemos atravessar as fronteiras dos Estados-Nação e buscar a diversidade linguístico-cultural para proporcionar o acolhimento linguístico, dialogando com diferentes campos do conhecimento, em prol de um processo de ensino-aprendizagem mais sensível, democrático e acolhedor ao outro.

Sendo assim, é necessária a desmistificação da crença de que todos os migrantes devem falar português de forma obrigatória para se integrarem completamente à sociedade que os acolhe, é importante considerar o acolhimento em línguas (BIZON, CAMARGO, 2018). O conceito de acolhimento em línguas está relacionado não somente à aprendizagem de língua portuguesa no contexto de acolhimento, mas sim ao respeito das distintas línguas e culturas dos migrantes por meio de uma perspectiva de ensino multilíngue e transcultural, pois todas as línguas são essenciais e igualmente importantes para o processo de construção de conhecimento (BIZON; CAMARGO, 2018). Dessa forma, o ensino de língua portuguesa pode servir como elo para fortalecer as relações nos espaços escolares e não escolares, tornando-se “uma língua entre as outras, e não superior às outras e no lugar das outras” (MORELLO; SEIFFERT, 2019, p. 229).

Na mesma linha de pensamento, Zambrano, Silva e Lima (2021,) ao analisarem os currículos dos cursos de Letras das Universidades Federal e Estadual de Roraima (UFRR; UERR) constataram a necessidade de (re)formulação curricular que contemple as especificidades globais e locais do contexto fronteiriço. Além disso, os autores defendem “a construção de uma formação acadêmica livre das amarras eurocentristas e compromissada com as minorias, em um projeto de educação linguístico ampliado e alinhado às demandas contemporânea” (ZAMBRANO; SILVA; LIMA, 2021, p. 356). Em consonância com tal premissa, na próxima seção, apresentaremos as duas ações de políticas educacionais e linguísticas oferecidas pela UERR em 2021.

3 Ações de políticas linguísticas e educacionais promovidas pela UERR

As experiências narradas na continuação são frutos de cursos de extensão oferecidos pela Universidade Estadual de Roraima no ano de 2021; configuram-se como ações de acolhimento linguístico destinadas tanto para os professores de diferentes áreas do saber, como também migrantes de distintas nacionalidades. Tendo em vista a pandemia do COVID-19, as aulas aconteceram no formato remoto por meio de videoconferência e por meio da plataforma *Google Classroom*.

A modalidade de ensino escolhida possibilitou a participação de cursistas moradores de diferentes municípios de Roraima, beneficiando pessoas do interior do estado que, em geral, têm poucas oportunidades de realizar cursos gratuitos e ofertados por universidades públicas, bem como de migrantes que residem em diferentes localidades da capital e do interior que não têm condições financeiras de deslocamento para realização de cursos presenciais.

No curso Espanhol em Contexto Escolar foram atendidos mais 60 professores residentes em 10 municípios do estado e alguns em comunidades indígenas. Esses docentes possuem formação em diferentes áreas, tais como Pedagogia, Letras, Matemática, Geografia, Química, dentre outras. No curso Produção Textual para Imigrantes participaram mais de 80 pessoas de diversas origens: venezuelana, cubana, mexicana e até de duas brasileiras que moravam na Venezuela há mais de 30 anos e tinham dificuldade com a escrita em língua portuguesa devido a terem realizado todos os estudos formais no país vizinho.

3.1 Acolhimento linguístico “Espanhol em contexto escolar”

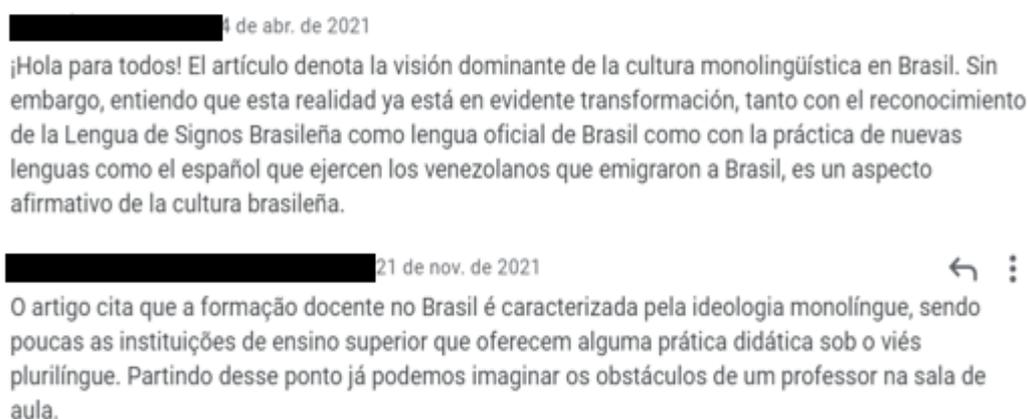
O curso Espanhol em Contexto Escolar foi destinado a professores da Educação Básica, com o objetivo de oferecer debates teóricos sobre multi/plurilinguismo, sugestões de metodologias para o ensino em contextos migratórios, bem como aulas práticas de língua espanhola para facilitar a interação em situações de comunicação do cotidiano escolar roraimense. Posto isso, o curso não se limitava ao ensino de língua estrangeira/adicional, mas também oferecia subsídios teórico-prático-analíticos para a formação ampliada de professores de diversas áreas do conhecimento.

Durante os encontros virtuais do curso de extensão, foi oportunizada a prática de situações reais de comunicação escolar em espanhol. Da mesma forma, foram realizados debates e atividades de produção oral e escrita relacionadas às temáticas de interculturalidade e de escolarização em contexto bilíngue que são vivenciadas cotidianamente dentro e fora das salas de aula do estado de Roraima. As aulas foram ministradas em espanhol e em português, de acordo com o tema abordado e com a

necessidade de aprendizagem dos sujeitos, sendo ora em uma língua, ora em outra, ou utilizando até mesmo as duas.

Em vista disso, os alunos tinham liberdade para se expressarem em qualquer idioma e eram incentivados a usar as duas línguas, de forma livre e criativa. Por meio de textos sobre multi/plurilinguismo, interculturalidade e ambientes escolares superdiversos, foram promovidos alguns debates e atividades escritas para que os professores pudessem relacionar a teoria à prática real em seus contextos de ensino. A seguir, apresentamos comentários de alunos do curso após a leitura do artigo científico intitulado “Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes/refugiados” (CURSINO, 2020):

FIGURA 1 - Debate sobre ideologia monolíngue



Fonte: sala de aula da Plataforma *Google Classroom* (Arquivo pessoal).

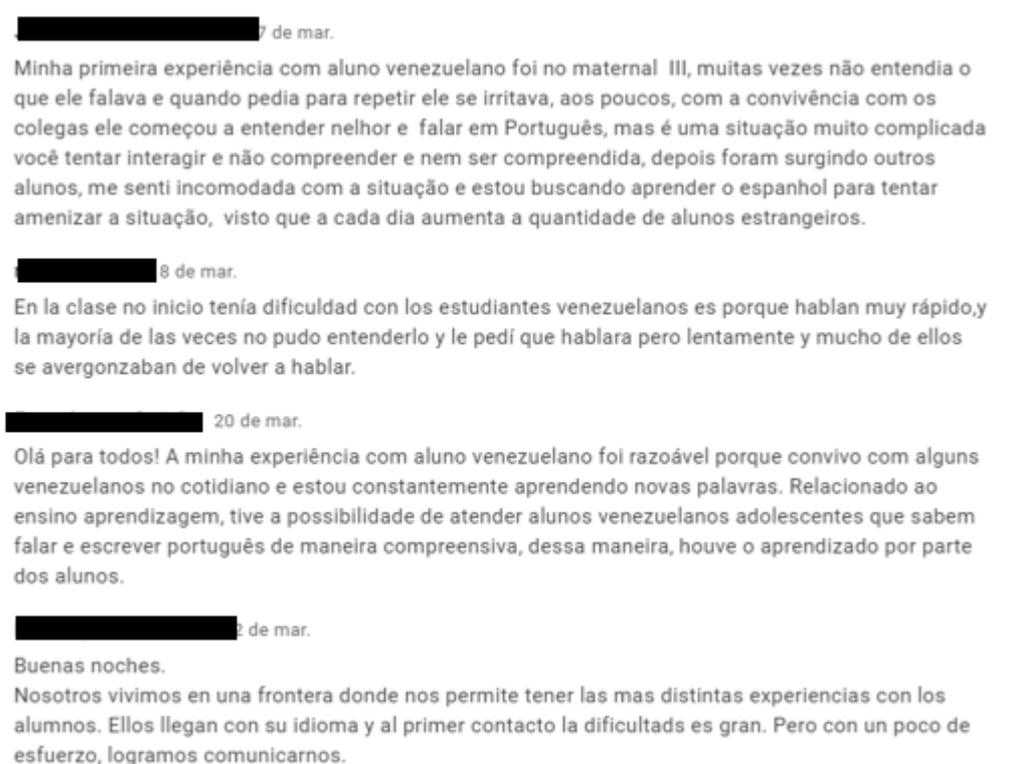
Conforme fica claro no comentário, os cursistas acima acreditam que a visão de monolingüismo no contexto brasileiro está se modificando aos poucos, dando como exemplo o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) dentro dos currículos formativos das licenciaturas. No entanto, os professores ainda reconhecem que muitas instituições de formação superior ainda adotam uma perspectiva monolíngue em seu processo formativo, fato que traz muitos prejuízos didático-pedagógicos para o processo de ensino/aprendizagem. No contexto local roraimense, os participantes assinalam uma mudança de pensamento com a inclusão de outras línguas no currículo escolar, como é o caso da língua espanhola. Ao contrário de uma política nacional monolíngue (BRASIL, 2018), o componente de língua espanhola foi mantido no Ensino Médio e ampliado sua oferta para os Anos Finais do Fundamental (DCRR, 2019; 2021).

Apesar disso, é importante esclarecer que apenas o reconhecimento da Libras como língua co-oficial do país, bem como a sua incorporação na grade formativa das

licenciaturas não garante a promoção de políticas linguísticas efetivas para o seu uso nem para o ensino dessa língua nas instituições escolares. No que tange ao ensino de espanhol, de fato, há uma manutenção e ampliação do componente curricular nas grades curriculares devido ao cenário de migração, entretanto, há uma escassez de políticas educacionais, linguísticas e formativas direcionadas aos professores para utilizarem ou, ao menos aceitarem, o uso dessa língua no ambiente escolar roraimense.

Na continuação, na imagem 2, analisamos o debate dos cursistas no que diz respeito à experiência de cada um deles, ministrando os componentes curriculares específicos em suas respectivas salas de aulas com a presença de estudantes de origem venezuelana. Vejamos:

FIGURA 2 - Experiências docentes em contexto de migração e fronteira



Fonte: sala de aula da Plataforma *Google Classroom* (Arquivo pessoal).

Nessa discussão, a palavra mais usada foi *dificuldade*. Os quatro docentes participantes do curso afirmaram que tiveram bastantes dificuldades, principalmente no primeiro contato linguístico com os alunos venezuelanos. A primeira professora mostra a preocupação de não conseguir entender nem ser entendida pelos alunos, motivo que a levou a estudar espanhol para poder interagir e manter a comunicação com os estudantes migrantes. Nesse sentido, o curso de extensão oferecido pela UERR foi uma ação de política educativa e linguística que colaborou não apenas com as

noções básicas da língua espanhola, mas também com as novas perspectivas para o ensino em contextos plurilíngues.

O último comentário é de uma professora, moradora do município de Pacaraima, cidade gêmea, localizada na faixa de fronteira com a Venezuela, local onde sempre houve presença frequente de estudantes daquele país. Por tal motivo, ela afirma que são grandes as dificuldades, mas com esforço e formação contínua é possível superá-las, bem como proporcionar um ambiente escolar acolhedor, multi/plurilíngue e multicultural. É importante mencionar que, as ações de políticas linguísticas também podem partir de iniciativas próprias do corpo docente, como é o caso desses professores nessa ação de acolhimento linguístico que buscam se qualificar e conseguem uma formação linguística ampliada, isto é, que vai além do conteúdo a ser ensinado, uma educação sensível às diferenças (CAVALCANTI, 2013).

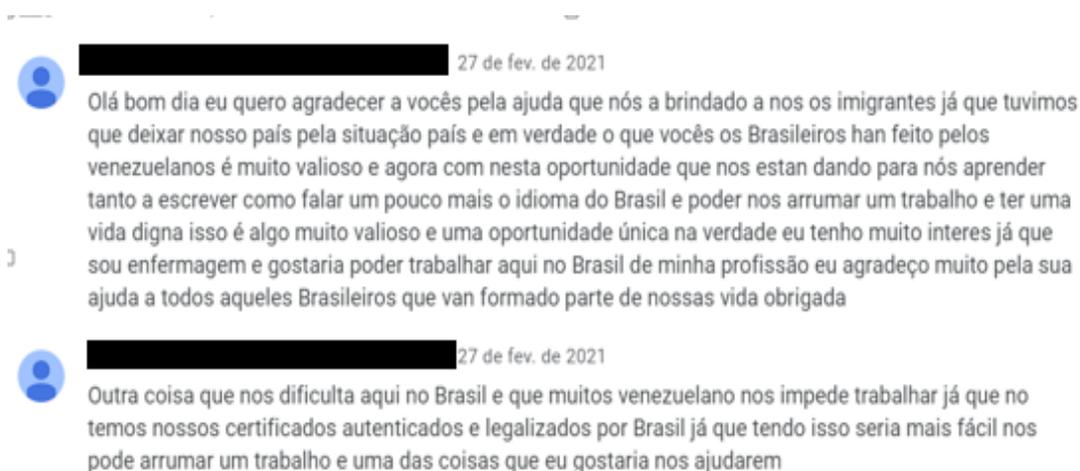
3.2 Acolhimento linguístico “Produção Textual para Imigrantes”

O curso de extensão Produção Textual para Imigrantes teve como objetivo geral preparar os participantes para interagirem em situações de comunicação escrita do cotidiano social e universitário utilizando a língua portuguesa. Especificamente, oferecer conhecimentos dos elementos linguísticos do português visando à aquisição de suas estruturas básicas para a compreensão e expressão escrita, bem como, de certa forma, proporcionar discussões sobre aspectos ligados ao contexto cultural brasileiro.

Outro objetivo foi oportunizar a prática de redação em português para vestibulares e para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para atender os migrantes que buscam uma vaga nas instituições públicas de ensino superior. Um dos módulos mais importantes do curso foi o destinado ao ensino dos diversos gêneros textuais e seus usos no Exame de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

O Celpe-Bras é um exame realizado pelo Instituto Nacional de Estudos Anísio Teixeira (INEP) e exigido para os estrangeiros que pretendem revalidar diplomas de ensino superior cursados em outros países; solicitar naturalização brasileira, dentre outros procedimentos legais no Brasil. Na imagem 3, é observável a opinião de uma aluna venezuelana em relação às constantes dificuldades em legalizar os estudos no Brasil e a vontade de poder trabalhar na sua área:

FIGURA 3 - Legalização de diplomas



Fonte: sala de aula da Plataforma *Google Classroom* (Arquivo pessoal).

Logo no início, a estudante migrante agradece pela oportunidade oferecida de poder estudar um pouco mais a língua portuguesa no Brasil, sinalizando que a ação proposta a ajudará a falar e escrever melhor a língua portuguesa, pois seu maior objetivo no momento é encontrar um emprego e poder trabalhar na sua área de formação para ajudar sua família.

Nesse sentido, a ação de acolhimento linguístico desenvolvido pela UERR teve como foco central a demanda relacionada ao português escrito, principalmente no âmbito laboral e universitário, pois a maioria dos migrantes que chega ao estado de Roraima está em busca de melhores condições de vida e de trabalho. Dentre os gêneros textuais trabalhados no curso de extensão estão a carta de apresentação, o currículo, a redação de vestibular e os gêneros mais recorrentes no Exame Celpe-Bras.

Contudo, as aulas não se limitavam a questões sistêmicas do uso da língua para o mundo do trabalho e capacitação para os exames de proficiência, pois também foram abordados alguns gêneros literários, tanto poesias relacionadas ao tema da migração quanto textos em prosa com temáticas sociais. Por exemplo, em uma das aulas foram trabalhados trechos da obra “*Quarto de despejo*”, de Carolina Maria de Jesus, para evidenciar algumas questões estruturais de organização sociohistórica da sociedade brasileira, gerando muitos debates sobre temáticas culturais e sociais dos países de origem dos estudantes. Dessa maneira, a língua e a literatura do Brasil servem como elo para transitar nas línguas e culturas dos migrantes, evidenciando a transculturalidade e o acolhimento linguístico em perspectiva plurilíngue.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste capítulo foi apresentar as ações linguísticas e educativas desenvolvidas em 2021 pelo curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima (UERR), durante a pandemia de COVID-19. De modo geral, as duas ações de acolhimento linguístico foram exitosas, embora muitos cursistas não tenham conseguido participar das aulas até o encerramento das atividades, por diferentes motivos, tais como problemas de conexão com a internet, pois o estado possui uma estrutura precária de internet, principalmente nos municípios do interior, bem como questões relacionadas aos problemas de saúde gerados pelo COVID-19.

Na medida do possível, os objetivos propostos nas duas ações de acolhimento linguísticos foram alcançados, especialmente no que tange a proporcionar uma formação ampliada e continuada na perspectiva multi/plurilíngue para os professores das redes públicas e privadas. Dessa forma, professores foram capacitados para lidar com o contexto superdiverso do estado roraimense, assim como migrantes puderam aprender a língua portuguesa de maneira mais sensível e democrática, levando em desconsideração às distintas línguas, culturas e experiências de vida dos sujeitos, o que tornou a sala de aula um verdadeiro espaço multilíngue e multicultural.

A ação de acolhimento linguístico “Espanhol em contexto escolar” teve como ponto de partida a reflexão sobre o mono, multi e plurilinguismo, abordando questões imbricadas no cenário nacional e local roraimense de ensino. Posteriormente, com o desenvolvimento das atividades, os cursistas também refletiram sobre o uso de repertórios linguísticos da língua espanhola nas suas aulas em diferentes componentes curriculares, sendo incentivados a utilizar estratégias de translinguagem e da transculturalidade na dinâmica de aprendizagem, de forma sensível e democrática, promovendo, assim, uma maior reflexão e uma possibilidade de acolhimento entrelínguas (ZAMBRANO, 2021) nos seus componentes e nas suas respectivas escolas.

Já na ação “Produção textual para Imigrantes”, o acolhimento foi promovido por meio de diversos gêneros textuais em língua portuguesa e, apesar de ensinar questões estruturais da língua escrita, os textos eram usados para debater problemas sociais e da vida cotidiana, oportunizando a transculturalidade ao incentivar os estudantes a falarem e escreverem sobre aspectos de suas próprias vidas e de seus países de origens. Assim, o ensino de português proporcionou um elo entre as diferentes culturas presentes no curso, e não foi utilizado em perspectiva de imposição e obrigatoriedade do Estado-Nação.

REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine et al. (orgs). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p.93-116.

ALMEIDA, Jessica Chagas de. **Ensino de Português para Estrangeiros: Por uma historicidade de institucionalização no Brasil**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP-Araraquara, 2021, 209 f.

BERENBLUM, A. **A invenção da Palavra Oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CALVET, Louis-Jean. **As Políticas Linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CAVALCANTI, M. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente- Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, 2013, p. 211-226.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil**, v.79, Rio de Janeiro.p.1-1 - 8-50, 2020- ISSN 0100-1299, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_2019.pdf. Acesso em: 22 de fev. de 2023.

LAGARES, X. C.; SAVEDRA, M. G. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. **Revista Gragoatá**, Niterói, n 32, 2012, p.11-27.

LOPEZ, A. P. A aprendizagem de Português por imigrantes deslocados forçados: uma obrigação? **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, p.9-34, 2018.

MARIANI, B. **Colonização Linguística: línguas, política, religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII)**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

MILESI, R; COURY, P.; ROVERY, J. Migração Venezuelana ao Brasil: discurso político e xenofóbico no contexto atual. **Revista Aedos**, Porto Alegre, v. 10, n. 22, 2018, p. 53-70.

MORELLO, R.; SEIFFERT, A. P. Multilinguismo e ensino nas fronteiras. **Línguas e instrumentos linguísticos**. N.43, jan-jun, 2019.

RORAIMA, Secretaria Estadual de Educação. **Documento Curricular do estado de Roraima. Ensino Fundamental**. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDINE). Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), 2020.

RORAIMA, Secretaria Estadual de Educação. **Documento Curricular do estado de Roraima. Ensino Médio**. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

(UNDINE). Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), 2021.

SILVA, M. V. da; COSTA, I. C.; MELLO, C. D. Políticas linguísticas autóctones e línguas indígenas em Roraima: o caso do povo Ye'kwana. **Revista Fórum Linguístico**. Florianópolis, v.18 ,n.4,p.6893- 6906, out./dez. 2021.

SILVA, M. V. da. **Discurso, variação linguística e política de espanhol língua estrangeira no livro didático de ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro -UFRJ), Rio de Janeiro, 2019. 162 f.

ZAMBRANO, C. E. G. Português como Língua de Acolhimento em Roraima: Da falta de formação específica à necessidade social. **Revista X**, Curitiba, volume 14, n. 3, 2019, p. 16-32.

ZAMBRANO, C. E. G.; SILVA, M. V. da; LIMA, F. S. Formação de professores de línguas em Roraima: Da Educação Linguística Ampliada às Novas Epistemologias. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 338–358, 2021.

ZAMBRANO, C. E. G. REINOLDES, M. Reflexões sobre políticas de línguas e decolonialidade em contexto de migração forçada. In: BIZON, A.C.C.; DINIZ, L. R. A. (Orgs.). **Português como Língua Adicional em uma perspectiva Indisciplinar: pesquisas sobre questões emergentes**. Campinas: Pontes, 2021. p. 195.

ZAMBRANO, C. E. G. **Acolher entre línguas: representações linguísticas em políticas de acolhimento para migrantes venezuelanos em Roraima**. Belo Horizonte, MG. Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, 2021, 226f.



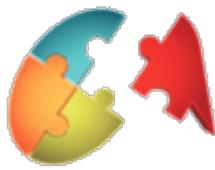
Language Policies for the Linguistic Inclusion of Migrants in Roraima During the COVID-19 Pandemic

ABSTRACT:

The objective of this text is to present an overview of educational actions for the inclusion of migrant individuals implemented by the State University of Roraima (UERR) during the period of social distancing prompted by the Coronavirus (COVID-19) pandemic. These actions are crucial due to the intense and complex flow of forcibly displaced individuals who cross the Brazil/Venezuela border daily in search of better living conditions in Brazil. This migration has created a need for the training of Brazilian teachers to support Venezuelan students in public schools, whose native language is not Portuguese, as well as the demand for Portuguese language learning among adult Venezuelan citizens for professional purposes, enabling them to join the workforce. To this end, the theoretical framework of this endeavor is based on studies in Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006), particularly in the fields of teacher training and Language Policy. The analysis reveals a movement toward incorporating language policies aimed at linguistic inclusion for both Brazilians and migrants, providing a cross-linguistic inclusion (Zambrano, 2021). However, there is still a lack of visibility or silencing around the inclusion of actions in language teacher education at the macro level within the state of Roraima.

Keywords:

Language Policies;
Inclusion Actions;
Linguistic Training;
Roraima



Diversidade Cultural na Educação para as Relações Étnico-Raciais: Ensinando literatura e combatendo preconceitos

Silvania Núbia Chagas¹
José Aldo Ribeiro da Silva²

RESUMO:

O presente trabalho promove reflexões sobre educação e diversidade cultural, tendo como foco as potencialidades do texto literário no desenvolvimento de atividades de ensino voltadas para o respeito às diferenças e para a compreensão das desigualdades sociais que permeiam a realidade brasileira. Seu objetivo central é demonstrar como a escrita de autores(as) afro-brasileiros(as) pode contribuir com a construção de práticas educacionais eficazes no sentido de promover efetivamente uma educação para as relações étnico-raciais. Nesse percurso, são empregados os referenciais teóricos de autores como Gadotti (1992), Munanga (2008), Candido (2011), Almeida (2019) e Collins (2021), na fundamentação da análise de fenômenos educacionais e sociais e como pressupostos que possibilitam a análise de textos compostos por Conceição Evaristo (2016), Geni Guimarães (1998) e Carolina Maria de Jesus (2000). As análises desenvolvidas demonstram a pertinência da utilização de textos de autoria afrodescendente em sala de aula para a organização de debates sobre diversidade de culturas e de perspectivas sociais. Nesse sentido, os resultados obtidos permitem a construção de sequências didáticas a partir das obras analisadas, possibilidade que é exemplificada mediante a apresentação de uma dessas ferramentas educacionais no encerramento do artigo.

Palavras-chave:

Diversidade cultural;
Educação; Relações
Étnico-raciais;
Ensino; Literatura.

¹ Possui doutorado em Letras (Est.Comp. de Liter. de Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo; pós-doutorado em Literaturas Africanas pela Universidade Federal da Bahia; pós-doutorado em Literaturas Africanas pela Universidade de Coimbra. Atualmente é professora Associada e Livre Docente da Universidade de Pernambuco, Campus Garanhuns, onde é Coordenadora do Núcleo de Estudos sobre África e Brasil - NEAB e Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Culturas Africanas, da Diáspora, e dos Povos Indígenas - PROCADI. E-mail: silvania.chagas@upe.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9799-8617>

² Mestre e Doutor em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade de Pernambuco (UPE). Graduado em Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e suas Literaturas, também pela Universidade de Pernambuco (UPE). É professor do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), onde atua nas áreas de Análise Linguística, Produção Textual e Literatura e desenvolve atividades de pesquisa voltadas, principalmente, para a apreciação das interfaces entre arte literária e estudos culturais. E-mail: ribeirosilva19@hotmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3549-9908>

1 Introdução

A Educação³ brasileira, oriunda de uma matriz eurocêntrica, nunca contemplou a diversidade cultural do país. Isso acabou gerando estereótipos que propiciaram a discriminação de raça, classe, gênero, religiosidade, comprometendo um trabalho efetivo de educação para as relações étnico-raciais ao longo da história. As minorias formadas por camadas da população mais vulneráveis, como pretos, pardos, indígenas, mulheres negras ou pobres, sempre viveram e vivem à margem da sociedade. E, essa vivência se perpetua na escola.

Em 2003, foi criada a Lei 10.639, que institui o ensino das culturas africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares. Percebeu-se, em 2008, que essa não bastava para contemplar as populações indígenas e complementou-se com a Lei 11.645. No entanto, até hoje, suas implementações não ocorreram. No Dia da Consciência Negra, 20 de novembro, as escolas comemoram como se fosse um evento e, logo após, tudo volta a ser como era antes, não se fala mais nisso. De modo semelhante, há instituições de ensino que celebram o dia 19 de abril, fazendo referência a já superada nomenclatura “Dia do índio”, através de atividades com tom festivo que expõem a cultura dos povos originários de maneira folclorizada. Essas situações evidenciam que o povo brasileiro ainda não tem consciência sobre a formação de sua cultura e conseqüentemente valida a disseminação de visões limitadas sobre ela, contribuindo para o desconforto de uma expressiva parcela da população em face das abordagens escolares sobre suas vivências culturais. O resultado disso é a evasão escolar, o analfabetismo funcional e a pobreza em larga escala, ou seja, a perpetuação de problemas que acentuam as desigualdades sociais e contribuem para a propagação de preconceitos sobre as populações afrodescendentes e indígenas.

Há muito que se vem tratando dessas problemáticas, vários estudiosos já denunciaram essa situação no país. Moacir Gadotti, em 1992, já falava sobre a evasão e a repetência na escola básica, informando que as respostas dadas pelo governo variavam da “‘promoção automática’ e da divisão por ciclos à frequência em tempo integral para uma minoria” (1992, p. 19). Pergunta-se: 30 anos depois, mudou muita coisa? As crianças, na escola pública, estão chegando aos anos finais de sua formação sem o acesso a debates de extrema relevância para a conscientização a respeito da diversidade cultural e étnico-racial brasileira. Essa situação é um sintoma de uma oferta de ensino pouco eficaz na superação de desafios históricos que comprometem a sua qualidade.

Mesmo com a implementação do novo ensino médio, em que os adolescentes precisam escolher uma trilha de formação e teoricamente têm acesso a um currículo mais diversificado, boa parte das escolas públicas não tem condições de ofertar todas as áreas

³ Aqui, utilizamos o termo Educação para referenciar o ensino institucionalizado ofertado pelos espaços escolares formais.

contempladas pelos percursos formativos almejados, por falta de docentes, infraestrutura e, muitas vezes, ausência de cursos de formação que levem para as salas de aula o conhecimento que vem sendo produzido nas universidades. Então, muitas vocações são excluídas, “sufocadas”; a pobreza, raramente, tem o direito de escolher. As escolas particulares contratam docentes especializados para se adequarem aos novos parâmetros, enquanto isso, o ensino público se deteriora mais e mais; o sonho de entrar na universidade se torna cada vez mais utópico, legitimando a premissa de que “A é universidade não é para todos”. A tão sonhada “equidade” entre pobres e classe média, cada vez mais, se distancia e a pobreza, tratada como massa acrítica, resgata a “velha sentença”: “isso não é para mim”. Com isso, a desigualdade social se aprofunda. Dessa forma, há muito tempo, o Brasil deixou de ser o “país do futuro” para a maioria do seu povo, uma vez que a grande parte de sua população é pobre.

Diante disso, o ensino de literatura faz-se necessário para a conscientização e formação de novos cidadãos, pois, como se sabe, a arte e, mais especificamente, a literatura, não representa a realidade, mas indicia a cultura de um povo. É nos textos literários que o educador vai encontrar retratadas as vozes das camadas mais vulneráveis da população, bem como a materialização artística de suas expressões culturais. Nesse sentido, por meio dela, é possível discutir, debater, conscientizar e propiciar aos discentes uma visão de mundo mais acurada para que possam fazer suas escolhas, cientes das necessidades de seu povo. Tudo isso permite que o educando aprenda a pensar coletivamente, pois, o individualismo, hoje, é o que rege a sociedade, fomentando o materialismo e destruindo a humanidade. Disciplinas como Literatura, Filosofia, Sociologia e Psicologia nunca se fizeram tão necessárias para (re)educar as pessoas e resgatar a sua humanidade. A literatura “é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e inconsciente” (CANDIDO, 2011, p. 17s.7).

A falta de humanidade permeia as sociedades desde tempos imemoriais. Estereótipos criados desde a escravidão vêm sendo contemplados na atualidade e se fortalecendo cada vez mais. Não é à toa que Aníbal Quijano (2014) vem tratando em sua obra de um “novo” conceito: “Colonialidade do poder”. Segundo esse conceito, a colonização já não existe, mas os seus pressupostos ainda continuam vigentes. O patriarcalismo e o imperialismo continuam massacrando e empobrecendo as populações vulneráveis. Estas, por sua vez, “vítimas” de uma educação precária, não sabem se defender e sucumbem à própria sorte. Isso atrapalha o desenvolvimento do país em todas as suas esferas: econômica, científica, social etc.

Altos e baixos nesse país são constantes, principalmente na economia, o neoliberalismo está sempre tentando “preservar” a sua condição de “país subdesenvolvido”. E, no meio dessas mudanças, a pobreza padece. O racismo se multiplica, o feminicídio se torna cada vez mais frequente, a barbárie se concretiza por meio de crimes hediondos, a população LGBTQIAPN+ é discriminada e violentada, as casas de terreiros incendiadas, a Amazônia é destruída, os povos indígenas relegados à própria sorte e o resto do povo fica impactado,

chocado, sem enxergar solução para tudo isso. No entanto, os governantes sabem: só a educação poderá reconstruir esse país. Fora disso, tudo será apenas paliativo.

Sendo assim, continuar com a Educação como está, não resolverá muita coisa. São necessários esforços para a implementação efetiva de práticas educacionais que contemplem a diversidade cultural e priorizem a educação para as relações étnico-raciais em suas vivências, ou seja, a consolidação de um “*educação multicultural*”, pois, somente dessa forma, será possível “enfrentar o desafio de manter o equilíbrio entre a *cultura local*, regional, própria de um grupo social ou minoria étnica, e uma *cultura universal*, patrimônio hoje da humanidade” (GADOTTI, 1992, p. 21. Grifos do autor).

O Brasil tem como premissa negar ou ignorar seus problemas mais cruciais. Estudiosos de várias partes do mundo atestam isso em suas pesquisas. Segundo Collins e Bilge (2021), o Brasil chega a negar oficialmente a existência de “raça”, relegando, dessa forma, os negros e as mulheres afro-brasileiras enquanto categorias reconhecidas, o que levou estas a se rebelarem e se transformarem em ativistas diante da discriminação sofrida em áreas importantes como emprego e educação. Aqui está se falando do mito da “Democracia racial” empreendida pelo Brasil, no sentido de se afirmar que nunca houve diferenças entre brancos e negros. Gilberto Freyre, em *Casa grande e senzala*, publicado em 1933, fundamentou essa perspectiva empreendendo o conceito do mito do “bom senhor”, ou seja, menosprezando a forma como os negros eram tratados e ressaltando a harmonia que, segundo ele, existia entre senhores e escravos. No entanto, isso nunca se sustentou. A princípio, a obra de Freyre foi bastante aclamada pelos intelectuais, mas, posteriormente, houve muitas críticas a essa visão utópica de uma sociedade extremamente racista. Tempos depois, isso se confirma através da promulgação das leis, uma vez que estas somente são criadas quando há necessidade. O racismo, no Brasil, continua matando até hoje. Haja vista, as abordagens policiais sempre muito violentas para com os negros.

Para além disso, se ressalta, também, a luta das mulheres negras. Em seus escritos, na década de 1980, Lélia Gonzalez já ressaltava essa questão, alegando que nem o movimento negro, naquela época, era capaz de admitir isso. Porém, ao longo do tempo, vários estudiosos atestam a dificuldade encontrada por estas mulheres, não somente na educação, mas também na questão de emprego e saúde.

A questão da sexualidade assumida proliferou-se no mundo inteiro, mas a duras penas. Aqui no Brasil, o pensamento colonialista e o imperialismo ainda são vigentes. Aníbal Quijano e Walter Dignolo têm contemplado essa questão em suas obras. E María Lugones (2014, p. 939), na esteira desses estudiosos, afirma,

Diferentemente da colonização, a colonialidade do gênero ainda está conosco; é o que permanece na intersecção de gênero/classe/raça como construtos centrais do sistema de poder capitalista mundial. Pensar sobre a colonialidade do gênero permite-nos pensar em seres históricos compreendidos como oprimidos apenas de forma unilateral. Como não há mulheres colonizadas enquanto ser, sugiro que enfoquemos nos seres que resistem à colonialidade do gênero a partir da “diferença colonial”. Tais seres são, como sugerir, só

parcialmente compreendidos como oprimidos, já que construídos através da colonialidade do gênero.

O governo brasileiro atual tenta propiciar “paliativos” para minorar as mazelas do povo, vítima de tantas atrocidades consolidadas nos últimos tempos. Ele demonstra consciência de que só a educação é capaz de resgatar a dignidade do cidadão brasileiro. Percebe-se, com isso, que é urgente a construção do senso crítico, para que a população aprenda a escolher e defender o que lhe é de direito, outorgado pela Constituição. A política é inerente à vida, não se consegue promover mudanças na sociedade sem engajamento e a educação é política em sua essência. As populações vulneráveis, como boa parte de negros, negras, idosos, indígenas e crianças pobres, que vivem à margem da sociedade, precisam de assistência. Assim sendo, essa discussão precisa ser aprofundada e atitudes devem ser tomadas por parte da sociedade civil.

Diante disso, a conscientização sobre a diversidade cultural por meio do ensino de literatura apresenta-se como estratégia muito eficaz para a formação de cidadãos que possam atuar na sociedade transformando a realidade em seu entorno. Dessa forma, são urgentes, no país, mudanças na educação que perpassem pelos estudos multiculturais.

2. Por uma educação multicultural

A discriminação de gênero, o racismo, o sexismo, a intolerância religiosa e a opressão de classe fazem parte da realidade das populações mais vulneráveis, desde tempos imemoriais. No entanto, o colonialismo e o imperialismo não contemplaram essas questões como algo relevante, muito pelo contrário, se valeram delas para consolidarem seus desmandos enquanto isso foi ou ainda é possível. Estereótipos foram criados ao longo do tempo, por meio de discursos permeados pela negatividade contra os sujeitos que fazem parte das camadas que vivem à margem da sociedade. Por isso, uma educação que contemple o multiculturalismo vigente no país se faz tão necessária, pois,

Ao colocar a cultura como central na formação das identidades, os estudos culturais se inserem em uma perspectiva de desconstrução dos diferentes discursos que circulam nesses espaços, procurando identificar, nos mesmos, quem fala, a partir de que premissas fala, para quem fala, quem silencia e que construções linguísticas utiliza para produzir seus efeitos. (CANEN, 2006, p. 35)

A desconstrução desses discursos é fundamental para a construção de novas identidades, ou seja, pessoas mais bem formadas, com senso crítico, portadoras de mudanças, que sejam capazes de consolidar os direitos conquistados.

No Brasil, algumas conquistas foram realizadas, porém, de tempos em tempos, retrocessos se realizam e tudo volta a ser o que era antes. Essa fragilidade das conquistas se perpetua mediante uma educação mal “engendrada”, oriunda de propostas eurocêntricas, que não propicia a conscientização na formação do povo brasileiro, isto é, não contempla a diversidade cultural e funciona de cima para baixo, ou seja, contemplando os mais favorecidos e impondo os mesmos critérios para os menos favorecidos, que não conseguem alcançar e sucumbem, relegados à própria sorte.

Durante essa luta, muitas obras, boa parte elaborada por intelectuais oriundos das camadas menos favorecidas da população, foram publicadas, algumas se tornaram clássicas sobre o assunto. Há, também, obras de sociólogos e antropólogos negros que contemplaram essas questões, mas é a literatura quem mais vem se empenhando em mostrar o dia a dia dessas populações. As escritoras e escritores negros, bem como os autores indígenas, são incansáveis nesse propósito. A tônica é demonstrar a luta das minorias desde o tempo da escravidão e ressaltar a opressão sofrida pelos povos indígenas desde a chegada dos colonizadores.

Ao ler as obras escritas por homens e mulheres africanos(as), afrodescendentes e indígenas, um universo completamente diferente dos estereótipos socialmente disseminados amplia perspectivas sociais, ressaltando as peculiaridades de um mundo, muitas vezes, desconhecido, corroendo a nossa cosmovisão de “Liberdade, igualdade e fraternidade” pregada pela Revolução Francesa. Percebe-se, assim, que não se pode generalizar as condições de vida das pessoas e classificá-las de qualquer forma

A tomada de consciência gera liberdade de pensamento, que por sua vez, propicia igualdade entre as pessoas, com equidade. Vivemos numa democracia em que tudo é para todos, mas nem sempre todos conseguem alcançar. Igualdade sem equidade não funciona e, na medida em que empecilhos são criados para dificultar o desenvolvimento da maioria da população, o país não se desenvolve, os estados ficam parados no tempo, perpetuando a hegemonia dentro do próprio território nacional. O desenvolvimento de um povo começa pela educação. Enquanto esse povo não se conscientizar da formação de sua cultura, essa educação será sempre “engendrada” e travancará esse desenvolvimento.

A complexidade da educação está longe de ser resolvida, mas, diante da realidade vivenciada atualmente, suscita uma discussão mais acurada sobre suas bases, no sentido de se ressaltar a diversidade cultural existente no Brasil. A educação tem um papel crucial em todas as nações. Por isso, ela precisa ser fundamentada na cultura de cada povo. Precisa contemplar suas peculiaridades, pois “Pensar a escola em meio a um mundo globalizado, tecnologizado, mas, ao

mesmo tempo, plural, constituído na diversidade de raças, etnias, gêneros, opções sexuais, religiões, linguagens e outros marcadores identitários, é o grande desafio da educação nesse novo milênio” (CANEN, 2006, P. 35).

Contemplar a diversidade cultural é o primeiro passo que a educação deve dar para que o Estado possa receber de sua população uma contribuição para o desenvolvimento econômico e social, ou seja, ao contemplar o multiculturalismo em seu currículo, as escolas abrem novos horizontes para seus alunos, propiciando a “compreensão de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar, num mundo cada vez mais próximo...”, o que culmina na construção de uma “sociedade pluralista e independente” (GADOTTI, 1992, p. 21). Isso significa uma educação para além de seus próprios muros, que além de valorizar a cultura local, o cotidiano das pessoas, promove a equidade, que em educação significa oportunidades iguais ao alcance de todos.

A educação multicultural analisa criticamente os problemas criados pela diversidade cultural mediante a obrigação do Estado em oferecer uma educação igual para todos e, simultaneamente, cria estratégias para solucionar esses problemas. Isto é,

A grande marca dos estudos culturais, como movimento que traz, para o centro das preocupações, a cultura, entendida como produção dos diferentes grupos na sociedade, é a incorporação dessa dimensão como plural, descentrada e que impregna os diferentes espaços discursivos – a escola, a mídia, a família, as associações de bairros, os movimentos sociais, as ONGs e outros. (CANEN, 2006, p. 35)

Repensar a cultura do país por meio de uma educação multicultural, visualizando as mazelas das camadas mais vulneráveis da população por meio da literatura, poderá ser muito eficaz para uma formação mais adequada para os futuros cidadãos brasileiros.

3 Literatura, pobreza, racismo e exclusão versus educação

Vivemos em um país em que impera a desigualdade social. Boa parte do povo brasileiro pouco sabe sobre a realidade vigente no Brasil. Mas, a maioria da população é pobre ou extremamente pobre, pois, ainda existe pessoas cujo poder aquisitivo está abaixo da linha da pobreza. Porém, tendo em vista a extensão territorial do país, fica difícil conhecer a sua totalidade. Assim sendo, na maioria das vezes, só nos damos conta dessa situação através dos textos literários. São eles que de forma ficcional nos despertam para o caos social nos recantos mais extremos. Dessa forma, passaremos, agora, a analisar algumas narrativas que são portadoras de tudo o que vimos falando até aqui.

3.1 Olhos d'água – Conceição Evaristo

Em “Olhos D’Água” conto que inicia e intitula o livro de Conceição Evaristo, publicado em 2016, temos uma narradora personagem que inicia a narrativa tentando se lembrar da cor dos olhos de sua mãe, uma vez que, as lembranças mais significativas trazem esta sempre chorando. A narrativa é interessante porque nos mostra o cotidiano da maioria das crianças brasileiras. Trata-se de uma menina que, sendo a mais velha de muitas filhas, acompanhou, desde sempre, as dificuldades da mãe:

Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, *passando por uma breve adolescência*. Sempre ao lado de minha mãe, aprendi a conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldade, como também, sabia reconhecer, em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias. (EVARISTO, 2016, p. 16. Grifos nossos).

Percebem-se, aqui, pressupostos muito importantes da vida das crianças pobres: a filha mais velha sempre “ajuda” a mãe a criar os demais, por isso, tem uma infância muito breve e, geralmente, atropela a adolescência, se tornando adulta muito cedo. Contrariando a premissa da constituição que alega que “os direitos são iguais para todos(as)”. Neste país, somente as pessoas da classe média e ricas têm direito a vivenciar todas as fases da vida. Sem contar que são as pessoas mais pobres que têm mais filhos. De vez em quando, comentários de que “as mulheres fazem isso por causa dos benefícios atribuídos pelo governo” são proferidos sem nenhum tipo de reflexão, pois, se isso for verdade, só reitera a miséria da população, a ignorância da pobreza e é, nesse sentido, que se faz necessária uma educação que propicie manifestações por parte de alunos e professores, no sentido de desconstruir esses discursos, questionando sua fundamentação e discutindo as bases culturais que implementam o cotidiano dessas pessoas, tentando ressignificar suas próprias identidades, ou seja, identidades mais abertas que aprendam a lidar com a diversidade cultural. Dessa forma, uma educação multicultural em um país como o Brasil é extremamente necessária, mas as escolas precisam estar preparadas para que isso não fique apenas no discurso, ou seja,

Pensar em multiculturalismo sem levar em conta a pluralidade cultural dos atores concretos que nela atuam, sem pensar nas formas pelas quais seu projeto político-pedagógico é construído, nos modos pelos quais as relações interpessoais que aí se desenvolvem exibem sensibilidade multicultural, ou sem imaginar de que forma espaços, tempo, discursos curriculares e avaliativos e projetos são concebidos e traduzidos no cotidiano escolar, em meio à pluralidade aí reinante, é transformar o

multiculturalismo em grande narrativa que não encontra eco nas práticas discursivas efetivamente levadas adiante no cotidiano escolar. (CANEN, 2006, p. 42).

E, é interessante que, ao continuarmos a leitura da narrativa, verificamos que as situações aqui apresentadas parecem se perpetuar, vêm de muito longe e não vemos uma “luz no fim do túnel” que sinalize a mudança. Muitas vezes, detectamos que o pensamento da Idade Média ainda é vigente, ou seja, quem nasce pobre não tem perspectiva de melhoria, pois, as classes menos favorecidas têm a tendência de continuar, em sua maioria, da forma como nasceram. Na narrativa, a narradora personagem afirma,

Eu me lembrava também de algumas histórias da infância de minha mãe. Ela havia nascido em um lugar perdido no interior de Minas. Ali, as crianças andavam nuas até bem grandinhas. As meninas, assim que os seios começavam a brotar, ganhavam roupas antes dos meninos. Às vezes, *as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância.* (EVARISTO, 2016, p. 16. Grifos nossos).

Sem contar a fome que assola algumas regiões do país de tempos em tempos. E, todas as vezes que um governo tenta sanar esse problema, sempre encontra resistência por parte dos mais favorecidos, que não se deram conta de que a fome não pode esperar e, se ela existe, é porque as vagas de trabalho são insuficientes para a população ou as pessoas não foram preparadas para assumi-las adequadamente, bem como, pessoas com fome são incapazes de administrar a própria vida de maneira consistente. É muito comum, ouvirmos falar que muitas crianças vão à escola somente para comer. Em um país que produz gêneros alimentícios em grande escala, é difícil aceitar isso, mas,

Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse, ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. (EVARISTO, 2016, p. 16)

Casa sem comida não tem “cheiro”. A situação descrita aqui é muito comum em vários pontos do país, mas, como já foi dito antes, muitos desconhecem essa realidade. E o que é mais grave é que a maioria que está no poder, governando o país, nunca se deu conta disso. Vêm se perpetuando na organização do sistema governamental os filhos dos políticos, que sempre estudaram em escolas boas e, por isso, nunca adquiriram consciência de classe, mal sabem o que é o trabalho fora da política, porque desde a infância foram preparados para continuarem o legado dos pais. Se aprofundarmos a nossa reflexão, essa premissa vem desde a colonização. Os ricos comandam e os pobres somente obedecem. Há muito tempo que a escola pública não consegue preparar pessoas para administrar o país.

No entanto, a narrativa contempla uma vertente significativa, que é o sonho das crianças, a alegria e o brincar mesmo diante das intempéries da vida. Falando sobre os dias em que faltava comida, a narradora personagem afirma,

E era justamente nesses dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões, a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes, colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. As flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braço e colo. E diante dela fazíamos reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorriamos. A mãe só ria de uma maneira triste e com um sorriso molhado... (EVARISTO, 2016, p. 17).

A citação é longa, mas necessária para percebermos como, por meio de uma linguagem poética, a autora nos alerta para a premissa da resistência das crianças em não perder o sonho, a alegria de viver e da paciência dessa mãe, que mesmo diante de uma situação desesperadora, brinca com as filhas para “esquecer” a fome. E, se engana quem pensa que ela não trabalhava, pois a narrativa não deixa isso passar, a narradora personagem antes de detalhar a brincadeira afirma que a mãe se dedicava a brincar com as filhas quando deixava “por uns momentos o lava-lava, o passa-passa das roupagens alheias e se tornava uma *grande boneca negra* para as filhas...”. (EVARISTO, 2016, p. 16. Grifo nosso).

O país nem sempre propicia dignidade para os trabalhadores. Por isso, a classe: “trabalhadores de baixa renda”. Será que essas pessoas não deveriam ter o mínimo para sobreviver? Ou seja, será que esse mínimo não deveria atender as necessidades básicas? Quando teremos uma educação que forme as pessoas para administrarem suas vidas de maneira eficaz? Que ensine as pessoas como lidar com uma sociedade pluralista e tão desigual?

Para além disso, a narrativa ainda nos mostra o lugar habitado pelas populações mais vulneráveis. Lugares em que o medo, em seus vários vieses, é constante. Um deles é o medo da mudança do clima, pois devido a fragilidade dos “imóveis”, esse povo está sempre vivendo no limite, isto é,

Lembro-me ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da cama, agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço. E com os olhos alagados de prantos balbuciava rezas a Santa Bárbara, temendo que o nosso frágil barraco desabasse sobre nós. E eu não sei se o lamento-pranto de minha mãe, se o barulho da chuva...Sei que tudo me causava a sensação de que nossa casa balançava ao vento. Nesses momentos os olhos de minha mãe se confundiam com os olhos da natureza. Chovia, chorava! Chorava, chovia! (EVARISTO, 2016, p. 16-17).

Diante disso, a sociedade está sempre se colocando. Quando acontece uma “desgraça”, as pessoas repetem, mas “todo ano, a mesma coisa! E esse povo não procura outro lugar para viver?”. Como

se isso fosse possível para as pessoas “de baixa renda”. No entanto, a forma como esses problemas são colocados na narrativa, a linguagem poética tão bem utilizada para dar conta de mazelas tão significativas, potencializa a reflexão do leitor que muitas vezes viu e ouviu no jornal, mas não se comoveu, pois,

Movendo-se em terreno do sensível, a arte seleciona aspectos da vida humana e os organiza em outra sintaxe, diferente da cotidiana e apreende assim, de modo mais amplo, as várias facetas deste real em que vivemos e potencializa a nossa participação e usufruto da vida cotidiana. (SOUZA, 2006, p. 24)

Finalizando o conto, a narradora personagem afirma que assim como acontece e sempre aconteceu, logo que foi possível, ela foi embora dali, para procurar uma vida melhor para si e para poder ajudar a família. Mas, um dia volta, porque se deu conta que não se lembrava a cor dos olhos de sua mãe. Ao reencontrar a mãe, ela descobre que a cor dos olhos dela “era a cor de olhos d’água”, e, como corroborando tudo o que aqui foi dito, a narrativa termina com uma pergunta da filha da narradora personagem: “– Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?” (EVARISTO, 2016, p. 19)

Narrativa curta, mas muito importante para corroborar o que vimos pesquisando. Conceição Evaristo dá conta de um universo que precisa ser tratado nas escolas, pois as crianças precisam conhecer essas camadas da população ou virem retratadas suas próprias mazelas para aprenderem, de forma coletiva, a lidar com a sociedade brasileira.

3.2 A cor da ternura – Geni Guimarães

A cor da ternura (1998), de Geni Guimarães, é uma narrativa infantojuvenil. Trata-se das descobertas de uma menina negra durante sua trajetória. Inclusive, esta é narradora e personagem. O primeiro conceito que se ressalta é o racismo, pois, logo de saída, ela questiona a cor de sua pele, perguntando a mãe se a chuva é capaz de tirar a sua “tinta”.

Segundo Stuart Hall (2006, p. 63), “A raça é uma categoria *discursiva* e não uma categoria biológica”, ou seja, um discurso criado para subalternizar determinadas camadas da população. E, esse discurso foi tão fortalecido pela sociedade que as pessoas atingidas acabaram assimilando. É o caso da narradora personagem.

A narrativa tecida em linguagem poética dá conta do cotidiano de uma família de negros. E, como o próprio título ressalta, é contada com muita “ternura”, mas toca em pontos cruciais da vida dessa população e pontua muito bem o racismo que envolve essas comunidades diariamente.

Brincando com as outras crianças, acabam se desentendendo e ela – a narradora personagem - é chamada de “Boneca de piche, cabelo de bom-bril!” No entanto, ela afirma que eram “ofensas de rotina”. (GUIMARÃES, 1998, p. 45).

Percebe-se com isso, o racismo em sua concepção individualista, pois, conforme Silvio Almeida (2019, p. 22) “O racismo, segundo esta concepção, é concebido como uma espécie de ‘patologia’ ou anormalidade. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados...”, ou seja, hoje isso é considerado *bullying*, mas, durante muito tempo, foi naturalizado. O que nos faz constatar a necessidade das leis que foram promulgadas, bem como as lacunas que precisam ser preenchidas pela educação, mais: uma educação para a diversidade.

Antes de começar a frequentar a escola, a narradora personagem ouve uma contadora de histórias narrando o ato da princesa Isabel para a libertação dos escravos e fica tão encantada que pergunta aos pais se “ela era santa?”; o pai afirma “- Só haveria de ser”, e a mãe corrobora “Das mais puras e verdadeiras”. A partir daí, passa a fazer versos enaltecendo a princesa. No entanto, já na escola, quando chega o dia 13 de maio, com um poema pronto para recitar, ouve a narrativa da professora sobre os negros e ela percebe que estes eram completamente diferente dos negros descritos pela contadora de histórias, pois estes eram “bons, simples, humanos, religiosos.” Já, no discurso da professora, “Eram bobos, covardes, imbecis [...] Não reagem aos castigos, não se defendiam, ao menos.” E corrobora, dizendo: “Quando dei por mim, a classe inteira me olhava com pena ou sarcasmo. Eu era a única pessoa da classe representando uma raça digna de compaixão, desprezo!” (GUIMARÃES, 1998, p. 65). Temos aqui, o reflexo de uma educação eurocêntrica, ou seja, a história sendo contada do ponto de vista do “Outro”. Uma história que interessa a todos(as), pois, como bem diz Kabengele Munanga,

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. (MUNANGA, 2008, p. 12).

Voltando à narrativa, novamente a cor da pele entra em cena: ao chegar em casa, a narradora personagem vê a mãe utilizando pó de tijolo para limpar as panelas; quando a mãe se ausenta, ela pega o que sobrou e tenta retirar a “tinta” de sua pele: “eu juntei o pó restante e com ele esfreguei a barriga da perna. Esfreguei, esfreguei e vi que diante de tanta dor era impossível tirar todo o negro da pele.” (GUIMARÃES, 1998, p. 69).

Dessa forma, percebe-se o que uma educação que não contempla a diversidade, em um país cuja pluralidade é tão relevante, é capaz de fazer. Muitos traumas vem sendo construídos ao longo do tempo, pois o etnocentrismo continua prevalecendo e as histórias dos negros são contadas de maneira estereotipada, sem considerar suas contribuições à cultura brasileira e, essas memórias pertencem a nação como um todo, uma vez que a cultura que permeia a nossa sociedade é oriunda de vários segmentos étnicos. A narradora personagem finaliza, afirmando: “Dentro de uma semana, na perna só uns riscos denunciavam a violência contra mim, de mim, para mim mesma. Só ficaram as chagas da alma esperando o remédio do tempo e a justiça dos homens.” (GUIMARÃES, 1998, p. 69. Grifos nossos). No entanto,

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, introjetados pela cultura racista na qual foram socializados. (MUNANGA, 2008, p. 13).

Claro está que a educação escolar não poderá dar conta de tudo isso sozinha, mas ela é a base para a formação de uma sociedade mais justa. Sabemos que as atitudes preconceituosas não são fruto de ignorância, pois não basta “frequentar a universidade” para se livrar desse tipo de comportamento. Não podemos esquecer de que “o preconceito é produto de culturas humanas que, em algumas sociedades, transformou-se em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros”. (MUNANGA, 2008, p. 14).

Continuando a narrativa, mais adiante, vamos encontrar Geni, a narradora personagem, cursando o ginásio e seu pai muito orgulhoso porque ela lhe prometeu que será professora. Um dia, ele vai esperar a filha que está vindo da escola e, juntos, encontram o administrador da fazenda, este lhes diz: “Não tenho nada com isso, mas vocês de cor são feitos de ferro. O lugar de vocês é dar duro na lavoura. Além de tudo, estudar filho é besteira. Depois eles se casam e a gente mesmo...” E a filha fica muito orgulhosa com a resposta do pai: “- É que eu não estou estudando ela para mim [...] É pra ela mesmo”. E quando o homem foi embora, complementou: “- Ele pode até ser branco. Mas mais orgulhoso do que eu não pode ser nunca. Uma filha professora ele não vai ter.” (GUIMARÃES, 1998, p. 73). Note-se, aqui, a importância do estudo para as classes menos favorecidas. Ainda nessa conversa, surge um dado importante. A filha pergunta ao pai a cor de Deus. Ele, muito surpreso, responde que é branco, claro! Mas ela continua questionando por que ninguém nunca o viu. E o pai diz: “- Filha do céu, pensa no que fala. Está escrito na Sagrada Escritura. A gente não pode ficar blasfemando assim.” (GUIMARÃES, 1998, p. 73). Percebe-se, com isso, a

forma como o negro assimilou a cor como algo negativo; o que nos remete a Midali citado por Irene Oliveira, falando da visão cristã do colonizador sobre os africanos,

(...) as pessoas africanas eram inimigas de Cristo porque eram pagãs e, portanto, deviam ser convertidas. Como se isso não bastasse, utilizaram a figura bíblica de Caim para afirmarem que eles eram descendentes do maldito; e esta maldição recaiu sobre a raça negra até aos nossos dias. A partir desta mentalidade branca, a cor negra se transformou em sinal de submissão e de maldição divinas. (MIDALI *apud* OLIVEIRA, 2002, p. 16).

A narradora personagem, finalmente, termina o magistério e consegue um emprego como professora substituta, mas em seu primeiro dia de aula, uma criança branca se recusa a entrar na sala. Ela vai conversar com a menina e esta, chorando, lhe diz: “- Eu tenho medo de professora preta – “. (GUIMARÃES, 1998, p. 87). Ela vai ter que lutar para convencer a menina.

Diante disso, conclui-se que a vida do negro é uma luta diária. A sociedade evolui cientificamente, a tecnologia avança, mas a mentalidade das pessoas ainda continua parada no tempo. Não adianta a igualdade que está na constituição nem o princípio cristão de que perante Deus somos todos iguais. Faz-se necessários atitudes mais pontuais por parte de todos(as) que compõem a nação brasileira.

3.3 Quarto de despejo – Carolina Maria de Jesus

Quarto de despejo (2000), de Carolina Maria de Jesus, é uma narrativa autobiográfica, escrita em forma de diário cujo espaço ficcional – a favela do Canindé, em São Paulo - se ressalta, pois, abandonada pelo poder público, define o *modus vivendi* das personagens. Porém, também, na esteira de Linda Hutcheon, esta narrativa pode ser considerada como metaficção historiográfica, uma vez que deixa entrever em sua tessitura a história de uma época, inclusive se apropriando de personagens históricos, pois segundo essa estudiosa “são romances intensamente reflexivos que se apropriam de personagens históricas para questionar a própria história.” (1991, p. 21), ou seja, mesmo não sendo um romance, pois como já foi dito é uma narrativa autobiográfica, mas, ao contar a história da escritora, faz uma reflexão sobre o *status quo* naquele momento, pois como se sabe, as narrativas consideradas afro-brasileiras comportam em sua tessitura uma crítica voraz às várias mazelas das populações vulneráveis, entre elas, gênero, raça e classe, isto é,

Do estudo dessas questões emergem suplementos imprescindíveis à história dos afrodescendentes no Brasil, em especial a história das muitas exclusões, hiatos, silêncios e lacunas dos discursos hegemônicos, mas, principalmente, emergem as vias e veredas engenhosas pelas quais a voz e a grafia afro-brasileiras insistentemente inscrevem a memória desse saber e dessa experiência, estética e ontológica, aos repertórios da cultura e da literatura. (MARTINS, 214, p. 279)

Carolina é uma catadora de lixo que escreve sobre a vida na favela. Como já foi dito, a narrativa é construída em forma de diário e retrata o dia a dia da narradora personagem. Entretanto, essa narradora não apenas descreve os fatos, ela, também, reflete sobre eles e critica.

A narrativa tem início com o aniversário de sua filha Vera Eunice. Não tem festa, mas estava nos seus planos presenteá-la com um par de sapatos. No entanto, não foi possível. Achou uns sapatos no lixo, lavou e remendou para a filha calçar. Além de catar lixo, a narradora personagem também é lavadeira, mas o dinheiro é sempre pouco. Logo de saída, ela reflete,

Cheguei em casa, aliás no meu barraco, nervosa e exausta. Pensei na vida atribulada que eu levo. Cato papel, lavo roupa para dois jovens, permaneço na rua o dia todo. E estou sempre em falta. A Vera não tem sapatos. E ela não gosta de andar descalça. Faz uns dois anos, que eu pretendo comprar uma maquina (Sic) de moer carne. E uma maquina (Sic) de costura. (JESUS, 2000, p. 09)

A narradora personagem tem três filhos, dois meninos e uma menina e está sempre relatando a implicância da vizinhança com eles, chega a dizer que naquele lugar não existe solidariedade. Ela alega que as mulheres tratam seus filhos assim, porque ela não é casada, mas afirma não ter inveja dessas mulheres, que, apesar de terem maridos, precisam mendigar para alimentar os filhos e, ainda por cima, vivem apanhando. Inclusive, a vizinha,

A Sílvia e o esposo já iniciaram o espetáculo (Sic) ao ar livre. Ele está lhe espancando. E eu estou revoltada com o que as crianças presenciaram. Ouvem palavra de baixo calão. Oh! se eu pudesse mudar daqui para um núcleo (Sic) mais decente. (JESUS, 2000, p. 10)

Além da questão de gênero que aqui se instaura, tanto pela discriminação quanto pela violência contra a mulher, percebe-se que a narradora personagem não assimila o jeito de viver dos moradores da favela; mora ali porque não tem outro jeito. Isso nos demonstra o que já foi dito nesse texto, as pessoas não têm outra saída. Mas não é só isso, Carolina também fala de política. Uma senhora lhe perguntou o que achava de Carlos Lacerda e ela responde: “- Muito inteligente. Mas não tem educação (Sic). É um político de cortiço. Que gosta de intriga. Um agitador.” (JESUS, 2000, p. 12). Como é sabido, Carlos Lacerda foi um político carioca, opositor de Getúlio Vargas. E em outros momentos ela discute com as vizinhas sobre vários políticos da época: Ademar de Barros, Jânio Quadros.

A narradora personagem está sempre refletindo sobre a vida:

O meu sonho era andar bem limpinha, usar roupas de alto preço, residir numa casa confortável, mas não é possível. Eu não estou descontente com a profissão que exerço. Já habituei-me andar suja. Já faz oito anos que cato papel. *O desgosto que tenho é residir em favela.* (JESUS, 2000, p. 19. Grifos nossos).

Continuando a narrativa, Carolina recebe uma intimação, vai na delegacia e fala com o tenente, afirma que este se interessou pela educação de seus filhos, pois falou para ela que “favela é um ambiente propenso, que as pessoas tem (Sic) mais possibilidades de delinquir do que tornar-se útil a patria (Sic) e ao país.” (JESUS, 2000, p. 26). E, ela se pergunta por que será que ele não envia um relatório para os políticos: Jânio Quadros, Kubitschek e Ademar de Barros, pois ela, enquanto “lixeira”, nada poderá fazer. Note-se aí a reflexão da personagem sobre a questão da educação, ou seja, esta, para as camadas mais pobres, como sempre, depende do poder público. Mas ela finaliza essa reflexão com uma fala extremamente significativa: “O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora. Quem passa fome aprende a pensar no próximo (Sic), e nas crianças.” (JESUS, 2000, p. 26).

Carolina reflete sobre a fome, e junto a essa reflexão ela agrega a política:

Como é horrível ver um filho comer e perguntar: ‘Tem mais? Esta palavra ‘tem mais’ fica oscilando dentro do cérebro de uma mãe que olha as panelas e não tem mais. (...) Quando um político diz nos seus discursos que está ao lado do povo, que visa incluir-se na política para melhorar as nossas condições de vida pedindo o nosso voto prometendo congelar os preços, já está ciente que abordando este grave problema ele vence nas urnas. Depois divorcia-se do povo. Olha o povo com os olhos semi-cerrados. Com um orgulho que fere a nossa sensibilidade. (JESUS, 2000, p. 34).

Mais adiante, é 13 de maio, “dia da abolição”. Ela diz que é o dia em que se comemora a abolição e corrobora, “Nas prisões os negros eram bodes espiatorios (Sic). Mas os brancos agora são mais cultos. E não nos trata com desprezo (Sic). Que Deus ilumine os brancos para que os pretos sejam feliz (Sic). (JESUS, 2000, p. 27). Vemos aqui a dependência que os negros ainda têm dos brancos. A forma como foi assimilado esse domínio. Isso significa que o imaginário brasileiro formado por uma educação eurocêntrica permeia a mentalidade de brancos e negros. E, isso, por mais que a educação utilize a lógica da razão nos “processos formativos e informativos”, será muito difícil modificar, uma vez que,

Considerando que esse imaginário e essas representações, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional, dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, é preciso inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. (MUNANGA, 2008, p. 15)

Voltando à narrativa, Carolina fala sobre as empresas que costumam fazer doações nas favelas, ela relata,

Chegou um caminhão aqui na favela. O motorista e o seu ajudante jogam umas latas. É linguiça enlatada. Penso: É assim que fazem esses comerciantes insaciáveis. Ficam esperando os preços subir na ganancia (Sic) de ganhar mais. E quando apodrece jogam fora para os corvos e os infelizes favelados. (JESUS, 2000, p. 29).

E realmente, estava podre. Antes disso, ela fez uma constatação: “Eu classifico São Paulo assim: O Palácio (Sic) é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos.” (JESUS, 2000, p. 28). Aqui podemos ver a origem do título do livro: *Quarto de despejo*. A precariedade dos lugares habitados por essa população é gritante nessa narrativa. A narradora personagem está sempre ressaltando isso. Veja-se:

As oito e meia da noite eu já estava na favela respirando o odor dos excrementos que mescla com o barro podre. Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos (Sic), almofadas de sitim (Sic). E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num *quarto de despejo*. (JESUS, 2000, p. 33. Grifo nosso).

Certo dia, Carolina lê nos jornais que uma senhora suicidou-se junto com três filhos por não ter condições de sobrevivência e ela corrobora afirmando, “A mulher que suicidou-se não tinha alma de favelado, que quando tem fome recorre ao lixo, cata verduras nas feiras, pedem esmola e assim vão vivendo. (...) *Mas é uma vergonha para uma nação. Uma pessoa matar-se porque passa fome.*” (JESUS, 2000, p. 56. Grifos nossos). Boa parte dos brasileiros têm consciência disso. Sabem que a renda é mal distribuída. Quando entra um governo de esquerda, alguns benefícios para a população pobre são atribuídos, porém, a forma como isso é feito deixa a desejar, pois, não se estabelece um prazo para as pessoas se organizarem, não se muda a educação para que se vislumbre uma nação mais organizada futuramente; as pessoas recebem esses benefícios e agem como se eles fossem durar para sempre; isso significa que há muito a se fazer nesse país.

A narradora personagem, apesar de ter pouco estudo, pois segundo ela só estudou até a segunda série, é uma pessoa bastante crítica, e demonstra saber o valor que a educação tem. Ela escreve seu diário, mas é muito inquieta, fala que “escrevia peças e apresentava aos diretores de circos, mas eles respondiam sempre “É pena você ser preta.” (JESUS, 2000, p. 58). Diante disso, ela faz uma reflexão muito contundente:

Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rustico (Sic). Eu até acho o cabelo negro mais iducado (Sic) do que o cabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde põe, fica. É obediente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento na cabeça ele já sai do lugar. É indisciplinado. Se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta. (...) Um dia, um branco disse-me: - Se os pretos tivessem chegado ao mundo depois dos brancos, aí os brancos podiam protestar com razão. Mas, nem o branco nem o preto conhece a sua origem. O branco é que diz ser superior. Mas que superioridade apresenta o branco? (...) A enfermidade que atinge o preto, atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro tambem (Sic). A natureza não seleciona ninguém (Sic).

Na resposta do diretor circense se instaura o racismo individual classificado por Silvio Almeida (2019) como discriminação baseada nas preferências de um indivíduo cuja concepção é fragilizada

por não ter argumentos que se sustentem. No entanto, a reflexão de Carolina é muito mais profunda, pois passa pela questão da superioridade atribuída ao branco em detrimento do preto. E aqui se aprofunda essa questão do racismo, pois envolve mais duas vertentes: a institucional e a estrutural, sendo que a primeira culmina na segunda à medida em que as instituições são racistas porque a sociedade é racista. O racismo estrutural se concretiza por meio das instituições, uma vez que, “o racismo é a tentativa de estigmatizar a diferença com o propósito de justificar vantagens injustas ou abusos de poder, sejam eles de natureza econômica, política, cultural ou psicológica” (SHOHAT e STAM, 2006, p. 51). São as atitudes dessas instituições que afetam as populações mais vulneráveis, o que demanda a urgência da mudança. E essa mudança deverá ter início na educação.

Somente parte do livro de Carolina Maria de Jesus foi analisada aqui, pois, o intuito era demonstrar os problemas mais cruciais: a pobreza, a exclusão, o gênero e o racismo. Diante disso, ficou comprovado que a literatura afro-brasileira vem tratando de colocar em xeque todas as mazelas de boa parte da sociedade brasileira e buscando na tessitura dos textos chamar a atenção para as soluções possíveis.

4 Ensinando literatura

Ensinar literatura é desbravar o mundo, levando em consideração a complexidade humana e sua diversidade. Escolher textos literários para se trabalhar em uma sala de aula não pode ser um gesto aleatório, precisa ser uma escolha bem pensada para que o conhecimento possa fluir e os objetivos possam ser alcançados. Objetivos esses que, muitas vezes, são traçados juntamente com os alunos, pois, contam com a erudição e experiência de vida de cada um, ou seja, é uma atividade que visa um resultado exitoso. O trabalho com as narrativas afro-brasileiras é interessante para romper com os estereótipos sobre essas culturas que representam uma barreira entre os seres humanos em sociedade. Para tanto faz-se necessário o envolvimento entre os sujeitos que compõem a educação, isto é,

para serem cidadãos ativos de todo, os alunos devem também dedicar tempo integral se confraternizando através das barreiras, cultivando culturas híbridas, criticando a estreiteza das tribos, elaborando ideias que possam ser compartilhadas pelas pessoas ‘diferentes’. Sempre é possível respeitar os direitos democráticos dos diferentes grupos para se organizarem assim como melhor lhe parecer, e não obstante refutar vigorosamente o crescimento da diferença. (GITLIN apud TORRES, 2001, 274).

Diante disso, passaremos, agora, a exemplificar o trabalho com um dos textos analisados por meio de uma sequência didática:

TEMA: Pobreza, racismo e exclusão em *Quarto e despejo*, de Carolina Maria de Jesus

Apresentação: O livro *Quarto de despejo* (2000), de Carolina Maria de Jesus, traz como temática central a vida na favela do Canindé, em São Paulo, apresentando o dia a dia das pessoas cujo poder aquisitivo está abaixo da linha da pobreza, por isso, a fome é devastadora e se apresenta na maioria dos episódios. Em face da situação exposta, a narradora personagem está sempre vinculando essa premissa ao abandono do poder público. Diante disso, muitas questões políticas são tratadas. A obra aborda, também, o modo como vivem os moradores, contemplando a marginalidade e a falta de educação. Para além disso, demonstra em sua tessitura como que a prática do racismo agrava a qualidade de vida das populações mais vulneráveis.

Justificativa: O trabalho com uma obra como essa se justifica, tendo em vista a diversidade cultural que forma a cultura do povo brasileiro, uma vez que, para muitos, ainda é desconhecida, pois, são portadores de uma educação eurocêntrica. A literatura afro-brasileira se apresenta como uma forma de desconstruir as premissas propiciadas por essa educação para construir uma nova cosmovisão no sentido de fazer despontar novas identidades, isto é, identidades mais abertas que saibam enxergar a realidade de forma mais abrangente.

Público-alvo: 9º ano do Ensino Básico.

Número de aulas: 10 aulas.

Conteúdo científico abordado: Gênero, raça e classe.

Interesse e Motivação: Conhecer a realidade circundante ou abordar a própria realidade e, mediante o trabalho em sala de aula, poder se expressar para discutir essas questões que permeiam a formação da sociedade brasileira e chegar a soluções possíveis.

Quadro sintético de aulas:

1ª aula: Apresentação da obra.

2ª aula: Releitura compartilhada da obra (pois esta já deve ter sido lida em casa), apresentando os detalhes que mais se ressaltaram.

3ª aula: Debate sobre gênero, situando a personagem da narrativa.

4ª aula: Debate sobre raça e racismo, tentando demonstrar como esses pressupostos estão colocados na tessitura da narrativa.

5ª aula: Debate sobre classe social, visando contemplar a vida no espaço social que ambienta a narrativa, colocando em xeque a forma como a narradora personagem classifica São Paulo.

6ª aula: Produção, em dupla, de uma resenha crítica sobre a obra.

7ª e 8ª aulas: Seminários para apresentação dos textos produzidos.

9ª e 10ª aulas: Debates sobre os textos apresentados.

Recursos de Ensino: Contação da história, debates, produção de textos, seminários com apresentação de slides.

A sequência construída parte de uma apreciação geral sobre a obra *Quarto de Despejo* (2000), de modo a sistematizar textualmente os aspectos centrais nela contidos, que fundamentam um trabalho voltado para a diversidade a partir de sua leitura. Em seguida, traça uma justificativa para as escolhas temáticas, conceituais e didáticas, que fundamentam a sua construção como instrumento de ensino, de modo a possibilitar a percepção docente a respeito das decisões tomadas na abordagem dada à obra em sala de aula. Por fim, detalha o público-alvo almejado, os interesses atrelados a esse público, a quantidade de aulas previstas para a sua realização, as atividades a serem realizadas em cada uma delas e os recursos didáticos necessários para a sua execução. A opção por desenvolver cada um desses itens de forma pormenorizada tem como base a ideia de que é necessário um trabalho colaborativo entre educadores para romper com a perspectiva eurocêntrica que ainda permeia a educação nacional e, conseqüentemente, o ensino de literatura. Nesse sentido, a elaboração de sequências didáticas que sistematizem os parâmetros de escolha dos textos literários, as suas possíveis abordagens em sala de aula e a indicação de públicos e atividades possíveis de serem relacionadas a eles é um dos caminhos para a construção de um trabalho de valorização da diversidade cultural em sala de aula.

5 Considerações Finais

Promover uma educação que contemple a diversidade cultural brasileira e seja eficaz no sentido de possibilitar a construção de um senso crítico a respeito das desigualdades sociais do Brasil é uma preocupação antiga no país. No entanto, uma análise atenta do cenário enfrentado pelas escolas brasileiras nas últimas décadas revela que muitas adversidades denunciadas por

Gadotti, em 1992, permanecem como entraves cuja superação ainda desafia pesquisadores e profissionais da educação na contemporaneidade. No contexto dessa problemática, o ensino de literatura, com ênfase na produção de autores(as) afro-brasileiros(as), apresenta-se como uma das medidas a serem adotadas para a ampliação da qualidade do trabalho pedagógico realizado pelas instituições do país. Como ficou demonstrado ao longo deste estudo, conceder atenção aos temas abordados por escritoras como Conceição Evaristo, Geni Guimarães e Carolina Maria de Jesus é dar visibilidade aos Brasis que existem dentro do Brasil e foram silenciados pela matriz eurocêntrica que orientou e ainda rege muitas diretrizes curriculares adotadas nas escolas brasileiras. A elaboração de sequências didáticas, a partir da leitura atenta dessas autoras, é, como se tentou demonstrar ao longo deste trabalho, uma estratégia eficaz para construir uma educação mais justa e igualitária.

Diante disso, aqui se ressalta a urgência do desenvolvimento de estudos sobre a escrita de autores afro-brasileiros, bem como sobre a produção intelectual de pesquisadores e sujeitos sociais oriundos de grupos minorizados pelas relações de poder. Somente assim, ampliando o espaço para essas vozes no meio acadêmico, será possível a construção de uma outra escola no Brasil, um espaço aberto à diversidade cultural, promotor de educação para as relações étnico-raciais e livre das amarras imperialistas que historicamente vêm perpetuando a colonialidade dos saberes e poderes (Quijano, 2021).

6 Referências

- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CANEN, A. Multiculturalismo e identidade escolar: desafios e perspectivas para repensar a cultura escolar. In: OLIVEIRA, Iolanda. (Org.). **Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – PENESB**. Rio de Janeiro: Quartet / Niterói: Eduff, 2006. (Cadernos PENESB; 6)
- COLLINS, P. H. BILGE, S. **Interseccionalidade**. Trad. Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.
- EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.
- GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaio, Intervenções e Diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- GUIMARÃES, G. **A cor da ternura**. Ilustrações Saritah Barboza. São Paulo: FTD, 1998.

HUTCHEON, L. **Poética do pós-modernismo**: história, teoria, ficção. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991.

JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. S. Paulo: Ática, 2000.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, Nº. 3 – Vl. 22. Florianópolis/SC: UFSC, setembro-dezembro/2014, p. 935-952. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>. Coletado em novembro/2022.

MARTINS, L. A fina lâmina da palavra. In: DUARTE, E. A; FONSECA, M. N. (Orgs.). *Literatura e afrodescendência no Brasil*: antologia crítica, vl. 4 (História, teoria, polêmica). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MIGNOLO, W.. **El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura**: un manifiesto. Disponível em: www.tristestopicos.org. Coletado em 10 de novembro de 2022.

MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

OLIVEIRA, I. D. **Identidade negada e o rosto desfigurado do povo africano** (Os Tsongas). São Paulo: Annablume: Universidade Católica de Goiás, 2002.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. **Clacso**, 2014, p. 285-326. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7>. Acesso em: 03 maio.2021.

SEGATO, R. **Crítica da colonialidades em oito ensaios**: e uma antropologia por demanda. Trad. Danielli Jatobá, Danú Gontijo. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SHOHAT, E; STAM, R. Do eurocentrismo ao policentrismo. In: **Crítica da imagem eurocêntrica**. Trad. Marcos Soares. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SOUZA, F.S. Arte, Educação e Cidadania. In: OLIVEIRA, I. (Org.). **Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – PENESB**. Rio de Janeiro: Quartet / Niterói: Eduff, 2006. (Cadernos PENESB; 6).

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida et al... Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TORRES, C.A. **Democracia, educação e multiculturalismo**: dilemas da cidadania na sociedade multicultural. Petrópolis: Vozes, 2001.



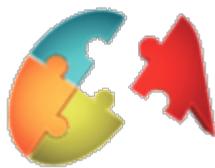
Cultural Diversity in Education for Ethnic-Racial Relations: Teaching literature and combating prejudice

ABSTRACT:

This work promotes reflections on education and cultural diversity, focusing on the potential of literary texts in the development of teaching activities aimed at respecting differences and understanding the social inequalities that permeate the Brazilian reality. Its central objective is to demonstrate how the writing of Afro-Brazilian authors can contribute to the construction of effective educational practices in order to effectively promote education for ethnic-racial relations. Along this path, theoretical references from authors such as Gadotti (1992), Munanga (2008), Candido (2011), Almeida (2019) and Collins (2021) are used to support the analysis of educational and social phenomena and as assumptions that enable the analysis of texts composed by Conceição Evaristo (2016), Geni Guimarães (1998) and Carolina Maria de Jesus (2000). The analyzes developed demonstrate the relevance of using texts written by people of African descent in the classroom to organize debates on the diversity of cultures and social perspectives. In this sense, the results obtained allow the construction of didactic sequences based on the analyzed works, a possibility that is exemplified by the presentation of one of these educational tools at the end of the article.

Keywords:

Cultural diversity;
Education;
Ethnic-racial relations;
Teaching;
Literature.



Processamento de sintagmas ambíguos entre leitura de aposto e de vocativo

Maria Janielly Almeida Silva¹

Gitanna Bezerra²

RESUMO:

Este estudo objetivou investigar o processamento de sintagmas ambíguos entre leitura de aposto e vocativo. A questão investigada foi se, em uma estrutura como "Ontem, Joana, professora, mentiu no encontro", haveria uma preferência pela interpretação do sintagma "professora" como aposto ou como vocativo. Para refletir em termos teóricos e experimentais sobre esse fenômeno, foi feita uma revisão de literatura sobre Psicolinguística Experimental e Processamento de Sentenças (Frazier, 1979; Maia, 2015; Leitão, 2011; Bezerra, 2017), sobre o processamento de parentéticos (Dillon et. al., 2014), e sobre aposto e vocativo (Perini, 2006; Moraes, 2000; Burton-Roberts, 1994; Moreira, 2013; Moreira, 2017). Conduzimos um experimento a partir da técnica de leitura automonitorada com falantes nativos de português brasileiro e partimos da hipótese de que haveria uma preferência de interpretação do sintagma ambíguo como aposto. Os resultados do experimento mostraram que, de modo geral, a maioria dos participantes apresentou uma preferência pela interpretação como aposto. Nesta linha, o experimento e a revisão de literatura apontaram que o vocativo está diretamente ligado ao discurso e depende de um contexto – não sendo favorecido pelo presente experimento –, ao contrário do aposto, que, mesmo não estando completamente ligado à estrutura gramatical, e estando na dimensão dos parentéticos, ainda está dentro da estrutura ao fazer referência aos termos de mesma classe gramatical, estando mais visível para o processador.

PALAVRAS-CHAVE:

Psicolinguística
Experimental;
Processamento Sentencial;
Aposto;
Vocativo.

¹ Estudante do curso de Licenciatura em Letras da Universidade de Pernambuco, Garanhuns (UPE Garanhuns).

² Professora adjunta do curso de Licenciatura em Letras da UPE Garanhuns e coordenadora do Laboratório de Processamento de Sentenças/UPE Garanhuns.

1 Introdução

Esta pesquisa se insere na área da Psicolinguística Experimental, que investiga a aquisição, a produção e a compreensão da linguagem. Focaliza-se, mais especificamente, a subárea de Processamento de Sentenças, que busca investigar como os seres humanos produzem e compreendem sentenças. O fenômeno investigado envolve o seguinte tipo de ambiguidade:

a) Quando eu morrer, jovem, te deixo lembranças.

A ambiguidade apresentada na sentença acima aparece no termo “jovem” e diz respeito à sua possibilidade de interpretação como aposto ou como vocativo: “jovem” pode ser a circunstância em que o sujeito “eu” irá morrer, ou seja, algo precipitado, desta forma pode ser um aposto, pois está explicando em que fase da vida ele morrerá, mas também pode ser interpretado como uma evocação a uma terceira pessoa que está nessa fase da vida, de modo que o locutor está se dirigindo e explicando que, quando morrer, deixará lembranças para o colega que ainda é jovem, desta forma, pode ser um vocativo.

b) Ontem, Joana, professora, mentiu no encontro.

Neste exemplo, a ambiguidade aparece no termo “professora”, que pode se apresentar como aposto pois pode ser interpretado com o termo “professora” sendo uma explicação de quem é o sujeito “Joana”, no caso Joana é uma professora. Todavia, também pode ser interpretada como vocativo, ao analisar o termo “Joana” como uma pessoa que não está no diálogo, de forma que está sendo mencionado esse termo por uma terceira pessoa que está se dirigindo ao interlocutor pelo termo “professora”. Diante desta ambiguidade, levantamos a seguinte questão de pesquisa: de que modo falantes nativos de português brasileiro processam um sintagma ambíguo entre leitura de aposto e leitura de vocativo?

De forma geral, a Psicolinguística Experimental busca compreender os processos cognitivos que estão relacionados à aquisição, compreensão e produção da linguagem. Com isso, é possível entender como acontece o processamento linguístico na mente/cérebro humano, e suas implicações no entendimento de palavras, frases e textos. Neste sentido, o objetivo geral deste estudo é investigar o processamento de estruturas ambíguas entre leitura de aposto e de vocativo. Esta investigação será realizada através de um experimento de leitura automonitorada, que fornecerá informações importantes para o entendimento de como essas estruturas são

processadas pelos participantes. Neste sentido, um dos objetivos específicos deste trabalho é verificar se há uma preferência de interpretação por aposto ou por vocativo. Relacionado a isso, durante o experimento os participantes terão acesso a algumas estruturas de frases incluindo o uso de artigo, como o exemplo a seguir:

c) Ontem, Joana, a professora, mentiu no encontro.

Conforme no exemplo, antes do termo ambíguo “professora” foi acrescentado o determinante “a”. O outro objetivo específico desta pesquisa é justamente examinar se tal determinante influencia a análise das estruturas em foco. A nossa hipótese é a de que a ausência do determinante favorece a leitura de aposto e a presença do determinante elimina a possibilidade de leitura como vocativo, determinando que se trata de um aposto. O fato de esta tarefa experimental não apresentar um contexto situacional favorece tal hipótese, tendo em vista que o vocativo possui uma função fortemente conversacional (Perini, 2006).

Este estudo envolve discussões teóricas das seguintes áreas: Psicolinguística Experimental (Maia; Finger, 2005; Leitão, 2011; Maia, 2015), Processamento de Sentenças (Frazier, 1979; Bezerra, 2017) e de Processamento de Parentéticos (Dillon, Clifton e Frazier, 2014), Aposto e Vocativo (Bechara, 2009; Kenedy; Othero, 2018; Perini, 2006; Moraes, 2000; Burton-Roberts, 1994; Moreira, 2013; Moreira, 2017) e Metodologia Experimental (Oliveira; Sá, 2022). Os trabalhos mencionados fundamentarão as nossas discussões teóricas.

A escolha deste tema justifica-se pela necessidade de compreender como preferências de interpretação dessas sentenças ambíguas por aposto ou vocativo podem informar sobre a compreensão linguística, sendo importante examinar se o uso de um determinante influencia a interpretação como aposto ou vocativo. Vale ressaltar que, até onde sabemos, ainda não há estudos sobre essa ambiguidade entre aposto e vocativo na área da psicolinguística. Este estudo é muito importante pois pode ajudar a compreender se os motivos da escolha de interpretação têm relação a aspectos gramaticais ou semântico-discursivos.

Este artigo está organizado da seguinte maneira: na seção 2, é apresentada a revisão teórica, a qual apresenta as seguintes subseções: 2.1 Psicolinguística Experimental e Processamento de Sentenças; 2.2 Aposto e Vocativo. 2.2.1 Aposto; 2.2.2 Vocativo; 2.2.3 Processamento de Parentéticos; 3 Experimento, o qual apresenta as seguintes subseções: 3.1 Método; 3.2 Resultados; 3.3 Discussão Geral.

2 Revisão teórica

2.1 Psicolinguística Experimental e Processamento de Sentenças

A linguagem é a principal ferramenta para a comunicação em sociedade, o que traz a necessidade de estudá-la e compreendê-la. Através da comunicação se torna possível o cérebro processar informações, principalmente as linguísticas. Atualmente, cada vez mais, é perceptível a importância de existirem estudos sobre o processamento linguístico e outros aspectos cognitivos que ajudam a entender como as pessoas adquirem, produzem e compreendem a linguagem verbal.

Como explicado por Maia (2015), o processamento linguístico acontece no momento em que um indivíduo produz ou percebe as unidades de uso da linguagem, desde morfemas e fonemas até frases e discursos. Nesse contexto fica claro que a partir do uso de estruturas, sejam elas macro como sentenças ou micro como morfemas, ocorre o processamento linguístico, que envolve a computação de informações linguísticas e a atribuição de significado.

Sobre a Psicolinguística Experimental, Leitão (2011, p. 221) explica que ela “busca fornecer hipóteses que deem conta de explicar como esse processamento linguístico se estrutura na mente dos seres humanos”. Ou seja, a psicolinguística experimental busca entender como a mente humana recebe uma informação linguística e a interpreta lhe dando algum sentido. O processamento linguístico, cujo aspecto da compreensão tem um foco maior nesse presente estudo, também é chamado de conjunto de procedimentos mentais, pois como já dito, a mente recebe uma informação e passa por um processo até achar um sentido.

Para investigar hipóteses na área da psicolinguística experimental, é fundamental que se faça um experimento psicolinguístico. Tal experimento pode ser feito utilizando técnicas on-line ou off-line. Segundo Leitão (2011, p. 223), experimentos on-line “baseiam-se em medidas e reações obtidas no momento em que a leitura/audição está em curso, são medidas praticamente simultâneas ao processamento”.

A técnica off-line, por outro lado, se caracteriza por acessar processos após o processamento em si, ou seja, após os participantes do experimento lerem ou escutarem as frases ou textos, então eles possuem um período de tempo para refletir. Os tipos de experimentos on-line mais utilizados são a leitura automonitorada e

rastreamento ocular. Neste trabalho será utilizada a técnica experimental de leitura automonitorada, sobre ela Leitão (2011, p. 228) explica:

Para que essa aferição on-line possa ocorrer, utiliza-se por exemplo, uma técnica experimental denominada *self-paced reading*, ou "leitura automonitorada" em português, em que se segmenta a frase e cabe ao sujeito a tarefa de ler cada segmento que aparece na tela de um computador, tendo, ele mesmo, o controle sobre o tempo de leitura de cada segmento, ao apertar um botão, sendo esse tempo registrado também pelo computador.

Uma subárea da Psicolinguística Experimental é a de Processamento de Sentenças, que investiga como o ser humano produz e compreende sentenças. O processo de compreensão, mais especificamente, pode ser tratado considerando a noção de um *parser* – um analisador sintático. Bezerra (2017) explica que o *parser* toma decisões no momento do processamento sentencial, que são embasadas na gramática, de forma que ele seleciona a categoria sintática de tal palavra a ser processada, como o verbo, nome e que também ajuda a determinar qual é a relação estrutural que ela mantém com outros elementos presentes na sentença a ser processada. Duas questões cruciais na área dizem respeito à arquitetura do *parser* e à sua forma de atuação diante de ambiguidades. Com relação à primeira questão, o *parser* pode ser visto de pelo menos duas formas: (1) como modular, tendo acesso restrito à informação gramatical e sendo guiado por princípios estruturais; ou (2) como interativo, interagindo de forma imediata com outros processadores e acessando informações e princípios não estruturais, ainda segundo (Bezerra, 2017). Com relação à segunda questão, vejamos o seguinte exemplo:

a) Filha suspeita de morte da mãe foge. (Maia, 2015)

Na leitura da sentença acima, quando o *parser* chegar no termo "suspeita", para Maia (2015), ele poderia fazer duas interpretações, a primeira é que poderia ser interpretado como uma flexão do verbo "suspeitar" na terceira pessoa do singular do presente do indicativo e a segunda é que o termo poderia ser interpretado como particípio de uma oração relativa reduzida. Uma questão importante aqui é se o *parser* apresentaria uma preferência por uma destas análises. A psicolinguista Lyn Frazier formulou um princípio que prevê uma preferência para este caso – o "Princípio da Aposição Mínima", o qual foi postulado na Teoria do Garden-Path e, segundo Maia

(2015), é baseado na menor complexidade na estrutura que é construída pelo processador sintático ou *parser*.

Para explicar melhor, no Princípio da Aposição Mínima, o leitor faria uma leitura baseada na estrutura mais simples e então interpretaria como verbo principal, visto que precisaria dividir a frase em partes e por restrições de memória de trabalho, o *parser* precisaria realizar a ação de ler muito rapidamente, antes que a frase acabasse. Além disso, de acordo com Maia (2015), quando o leitor chegasse no termo “foge”, não teria um sujeito para se referir a ele, então cairia no labirinto, ou chamado efeito *garden-path*. Neste sentido, o *parser* faz a leitura e precisa analisar a sentença de uma forma mais simples, mas quando ele se depara com alguma ambiguidade, ou seja, com algo que faz ter duas opções de interpretação, ele escolhe a que tem uma estrutura mais simples, todavia, o *parser* pode também selecionar uma análise incorreta, como seria o caso do termo “suspeita” como verbo principal, neste caso, ele precisaria rever a análise inicial.

A Teoria do *Garden Path* pode ser compreendida através da metáfora de um jardim que apresenta vários caminhos: no caso de uma interpretação de uma sentença a mente humana pode se deparar com várias opções de interpretação, de forma que muitas vezes os leitores podem interpretar de forma errônea a sentença, o que os leva a visitar a própria memória e reinterpretá-la. É importante ressaltar que, para a Teoria do *Garden Path*, o processamento sintático inicial ocorre de uma maneira que não é dependente da semântica e da pragmática. Ou seja, para fazer suas escolhas em relação ao processamento, o *parser* utiliza informações relacionadas à estrutura gramatical da frase, de modo que primeiro é processado de maneira sintática e se a frase não apresentar sentido semanticamente o cérebro faz uma reanálise da frase para compreendê-la de um modo que diz respeito ao significado das palavras (semântica) e o uso contextual das palavras (pragmática).

Em relação ao processamento de sentenças ambíguas, destacamos que o *parser*, segundo Maia (2015), poderia atuar de pelo menos duas formas. A primeira corresponde ao processamento serial, com o *parser* seguindo apenas uma análise de imediato em sentenças que apresentam ambiguidade. Esta é a proposta da teoria do *Garden-Path*: quando o leitor está lendo uma sentença, ele seguirá um caminho, contudo se esta frase apresentar uma ambiguidade, ele pode cair em um labirinto, este caminho de interpretação pode estar errado, então o leitor precisará voltar por esse

caminho para encontrar outro caminho, ou seja, ele precisará reinterpretar a frase até encontrar uma interpretação que tenha mais sentido. Há ainda o processamento paralelo, no qual o parser desenvolve todas as alternativas ao mesmo tempo, algo que é estudado no tipo de processamento de modelo de satisfação de condições, de forma que o cérebro humano pode ouvir uma palavra e ativar não apenas a palavra em si, como também outras palavras que estão relacionadas semanticamente e fonologicamente.

2.2 Aposto e vocativo

2.2.1 Aposto

Como afirmam Kenedy e Othero (2018), pode-se dizer que o aposto adiciona um termo “relativo” a outro já mencionado em uma determinada sentença, ou seja, ele está diretamente relacionado a este termo citado. Por esse motivo, para os autores, o aposto tem uma função específica dentro de uma oração, uma vez que ele pode adicionar informações, explicar e esclarecer um substantivo que foi mencionado na oração. Os autores citam o seguinte exemplo:

a) Ontem encontramos João, pai de Maria, no ônibus.

Na sentença (a), o aposto é encontrado no termo entre vírgulas “pai de Maria”, vê-se que ele está diretamente relacionado ao termo “João”, ou seja, “pai de Maria” é uma explicação de quem é João, além de estar explicando quem é o pai da personagem, também está adicionando uma informação, mostrando que não é qualquer João, é o pai de Maria. Como pode ser visualizado no exemplo, o aposto em sua estrutura se apresenta entre vírgulas, além disso o aposto pode apresentar os tipos de natureza sintática, pois podem possuir características prosódicas, morfológicas e semânticas.

O aposto pode apresentar diversas naturezas, como explica Moraes (2000):

Em resumo: a aposição não se manifesta apenas entre dois nomes substantivos, como diz simplificada a teoria gramatical, mas entre elementos sintaticamente compatíveis, ou melhor, que podem reduzir-se a uma mesma classe. Explica-se, pois, no plano gramatical. (p. 254).

Ou seja, vê-se novamente que o aposto se manifesta em elementos que possuem a mesma classe gramatical, como em uma frase que apresenta dois termos substantivos, mas, como explicado por Bechara (2009), o aposto pode modificar um núcleo nominal de um substantivo ou qualquer outra palavra que apresenta natureza substantiva.

A respeito de orações que apresentam modificadores como adjetivos ou frases adjetivas e determinantes como artigos, relacionados à estrutura sintática, Moraes (2000, p. 253) explica que o “o caso típico é o de SN no fundamental e SN no aposto, contendo ou não determinantes e modificadores. Quando o aposto é formado por oração, esta, evidentemente, se transfere para a condição de substantivo.” Assim entende-se que o aposto pode apresentar-se como uma oração inteira, em que ele terá uma função de substantivo, pois age esclarecendo o núcleo nominal, com o fundamental da frase, que é o sintagma nominal que age como núcleo principal da oração, apresentando por vezes artigos e adjetivos em sua estrutura.

O aposto pode ser identificado na escrita através de pontuações e na fala através de pausas na entoação da voz, com esses fatores podendo influenciar o sentido da sentença. Moraes (2000) explica que o aposto pode apresentar natureza prosódica e discute sobre as pausas que são representadas na escrita:

Quanto aos prosódicos: dão-se como distintivas do aposto as pausas que o separam de seu antecedente, de um lado, e do restante da frase, de outro, pausas representadas na escrita por vírgulas, travessões, parênteses, ou mesmo ponto final - o que, de resto, vale apenas para o aposto não-especificativo, ou seja, explicativo. (Moraes, 2000, p. 248).

Moraes (2000) ainda explica a natureza morfológica, em que esta se apresenta identificando como aposto o substantivo que é colocado ao lado de outro substantivo, explicando e especificando-o, e por vezes o ligando por preposições.

O aposto não apenas pode modificar algum elemento dentro da estrutura, mas pode também substituir alguns termos substantivos. Como explicado por Moraes (2000), “seria função do aposto na frase a mesma de seu fundamental, uma vez que, eliminado este, o aposto o substitui sem prejuízo à gramaticalidade. O aposto, pois, repetiria a função sintática do fundamental”. Assim, o aposto pode substituir o fundamental da sentença quando este for da mesma classe gramatical, de modo que a frase ainda fará sentido, não resultando em prejuízo à gramática.

Para Perini (2006), o aposto seria um tipo de parentético, que são “elementos que podem posicionar-se livremente entre os constituintes oracionais e que na escrita são sempre separados por vírgula” (p. 120). O autor apresenta o seguinte exemplo para explicar melhor o que é um parentético:

b) Creio eu, Dorival dispensou o sócio.

Nesse exemplo, o parentético seria o termo “Creio eu”, mas para Perini este tipo de parentético não apresenta relação sintática nem semântica com a oração em que se insere. Ele também apresenta a ideia desse exemplo em posições diferentes, com o termo “creio eu” no meio da oração e no seu final. Ele explica que nesse exemplo há uma oração justaposta, que conforme explicado o parentético se apresenta na oração separado por vírgula. Em outra passagem do texto ele explica que entende o parentético como uma “repetição sintática” de uma mesma categoria, mesmo que suas estruturas internas possam apresentar diferenças.

Tudo fica mais claro ainda quando Perini (2006) define os parentéticos como:

elementos que sintaticamente repetem a oração ou um de seus termos e se justapõem ao elemento repetido, separando-se dele por vírgula. Não podem, portanto, ser considerados um termo da oração, mas antes manifestações de um processo mais geral de repetição, que vale para muitos dos termos da oração ou dos sintagmas. (Perini, 2006, p. 121).

Então, para ser um parentético precisa existir a repetição de um termo dentro da oração. Perini considera que, por esse motivo, o aposto é um caso especial de parentético, pois na estrutura do aposto há a repetição de um sintagma nominal. Assim, para ele não há a necessidade de especificar uma função separada do parentético para o aposto. Ele apresenta o seguinte exemplo de aposto:

c) Simone, irmã do Carlinhos, ganhou um carro novo.

Como pode-se observar no exemplo acima, o termo “irmã do Carlinhos” faz referência ao termo “Simone”, ou seja, é um aposto, pois os dois termos são sintagmas nominais, de modo que fazem referência ao mesmo indivíduo. Burton-Roberts (1994) explica que, quando um termo faz uma referência a outro, como é o caso do aposto, Perini (2006) explica que para ser um aposto precisa existir a repetição de um termo que faz parte da mesma categoria. Ainda segundo ele, esse exemplo (c) não se difere

do exemplo (b), pois nos dois termos há uma repetição de elementos que fazem parte da mesma categoria sintática, ambos fazem parte de um fenômeno geral, enquanto (b) repete orações, (c) repete os sintagmas nominais.

2.2.2 Vocativo

O vocativo é conhecido por ser o termo utilizado para invocar ou chamar alguém dentro de um discurso, de forma que ele sempre é separado por vírgulas e apresenta natureza volátil, visto que pode aparecer dentro de uma sentença no início da frase, no meio da frase e no final dela. Para Moreira (2013), o vocativo aparece em ambientes sintáticos específicos, como à esquerda ou à direita de uma oração, entre o verbo e o complemento de uma oração, de forma que há uma variedade de constituintes com os quais coocorrem se apresentando como tópicos e operadores.

Sobre sua estrutura dentro de uma oração, muitos gramáticos explicam que ele não faz parte da estrutura gramatical, apresentando-se apenas como parte do discurso. Conforme Perini (2006, p. 91), “a ligação entre o vocativo e a oração junto à qual ele pode ocorrer não tem a ver com a estrutura da própria oração, mas com a organização do discurso.” Ou seja, o vocativo não faz referência a outro termo presente na oração, ele é um termo que se dirige a alguém em um discurso.

Conforme explicado acima, o vocativo pode se apresentar dentro de uma oração com valor discursivo, além disso, para Moreira (2013), o vocativo pode ser caracterizado como de chamamento e de destinatário. O de chamamento é utilizado na posição inicial e serve para estabelecer contato, e o segundo quando são utilizados servem para manter ou reforçar contato e para direcionar uma informação para um ouvinte específico. Como nos exemplos a seguir considerados pela autora:

- a) Filho, isso é só eles é que sabem.
- b) Hoje é aniversário da mamãe, João.

Ademais, o vocativo pode ser utilizado em diversos contextos. Como bem assegura Moreira (2013, p. 20), os “vocativos são muito utilizados quando é dada uma ordem, quando se faz um pedido, quando se dá um conselho e também quando se quer expressar uma opinião ou uma exclamação”. A autora apresenta um exemplo:

c) Que lindo é o seu pingente, Maria!

Nesse exemplo, o termo "Maria" é o vocativo, pois é o termo a quem se apresenta a ação dentro do contexto, de modo que há uma pessoa que está se direcionando a Maria e demonstrando uma opinião sobre seu objeto.

Na utilização do vocativo, podem existir outros fatores, explicados por Moreira (2017, p. 25): "(...) juntamente com a utilização do vocativo, podem somar-se outros mecanismos de atenuação/intensificação, como a entoação, a ordem das palavras, pontuação, interjeições, etc". Em sua tese de 2013, a autora explicou a respeito da entoação do vocativo nas orações, utilizando a ideia da prosódia, em que ela cita que dos pontos de vista prosódico e sintático, alguns estudos até então recentes que abordavam construções contendo vocativo consideravam que ele podia ser distribuído em três distintas posições dentro da sentença, no caso, vocativo à esquerda da oração, à direita e entre o verbo e o complemento.

O vocativo por vezes pode ser confundido com o aposto, pois ambos se apresentam entre vírgulas em algumas ocasiões e às vezes o aposto apresenta um termo que parece com uma palavra de chamamento, como é o exemplo de "Ontem, Joana, professora, mentiu no encontro", que foi apresentado na introdução deste trabalho e que foi utilizado no experimento psicolinguístico que compõe esta pesquisa. O termo que está sendo utilizado nesse exemplo como ambíguo é "professora", porque pode tanto ser uma explicação de quem é Joana, como pode ser a pessoa a quem está sendo direcionada a informação de que Joana, uma pessoa específica da sentença, mentiu no encontro.

2.2.3 Processamento de parentéticos

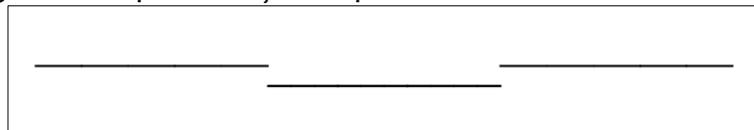
Dillon, Clifton e Frazier (2014) investigam a hipótese geral de que, em orações em que são adicionadas informações entre o sujeito e o verbo quanto, mais distantes estes ficarem na estrutura da frase, mais complexo será para o processamento. Eles queriam descobrir se em orações que tinham parentéticos, ou seja, uma estrutura que aparece entre vírgulas e adiciona alguma informação à sentença, o acréscimo de informações aos parentéticos aumentaria a dificuldade do leitor em processar a sentença. Os autores fizeram um experimento em que colocaram orações do tipo

restritiva e do tipo parentética entre sujeito e verbo e consideraram a hipótese de que o processamento seria mais complexo em orações relativas restritivas do que em orações que contêm parentéticos

Os autores utilizaram a obra de Potts (2005) para fazer uma caracterização semântica do fenômeno. No estudo, o autor apresenta dois conceitos importantes para explicar informações que estão dentro de sentenças. O primeiro conceito é o de *at-issue content*, que significa conteúdo em discussão (ou em questão), que seria o conteúdo do núcleo de uma oração, ou seja, o conteúdo principal. O segundo conceito é o de *not-at-issue content*, que significa conteúdo que não está em discussão (ou em questão), que seria os termos dentro de uma oração que estão lá para trazer informações adicionais, mas não estritamente necessárias de um ponto de vista gramatical e que não estão no núcleo, estão de lado, conforme o título da obra, *Pushed aside*, que em tradução significa algo como deixado de lado.

Com base nos conceitos de Potts (2005), os autores criaram uma estrutura para poder explicitar a proposta de os parentéticos não estarem na mesma dimensão da oração principal. Eles explicaram que é como se existissem duas dimensões dentro de uma oração, a dimensão *at-issue content*, que seria a dimensão em que está o núcleo da frase, e a dimensão *not-at-issue content*, que seria a dimensão que não está no núcleo, ou seja, o que está de lado, como é o caso dos parentéticos. Para ficar mais claro, observemos a estrutura criada por eles, a seguir:

Figura 1 – Representação do parentético como outra dimensão



Fonte: Dillon et al. (2014, p. 484)

As linhas que estão mais altas representam a dimensão *at-issue content*, pois é o núcleo da sentença, que apresenta o conteúdo que está em discussão. A linha mais baixa representa a dimensão *not-at-issue content*, na qual os parentéticos estão inclusos. Os autores explicam que os parentéticos funcionam como atos de fala separados da oração principal, de forma que há uma oscilação prosódica, em que, por estar mais baixo, tem um efeito que não influencia diretamente o conteúdo na oração

principal, porque não está integrado na mesma dimensão. Em outras palavras, os parentéticos são independentes dentro da oração.

Na proposta dos autores, é explicado que em uma sentença que é restritiva, ou seja, se apresenta de forma direta, sem vírgulas, há apenas um processador computando as informações, o que eles chamaram de memória, de modo que, se são acrescentadas muitas informações entre o sujeito e o verbo em orações restritivas, por ter apenas um processador, será mais complexo para o leitor entender a frase. Por outro lado, no caso dos parentéticos, por estarem em outra dimensão quando estão dentro de uma sentença para o cérebro processar, é como se existissem duas memórias, ou seja, são dois processadores computando as informações ao mesmo tempo de forma paralela um ao outro, de forma independente, assim tornando o processamento mais simples.

Como mencionado no início desta seção, os autores realizaram uma série de experimentos com orações restritivas longas e curtas e também com parentéticos com estruturas longas e curtas. No primeiro experimento, eles utilizaram o modelo de julgamento de aceitabilidade, que é um experimento em que os participantes leem sentenças com estrutura correta e com estruturas que parecem estranhas gramaticalmente, neste modelo os participantes precisam dizer em uma escala de um a sete, o quanto a sentença faz sentido. No experimento eles utilizaram os exemplos a seguir:

- a) *That butcher, the one in the busy shop, bought his meat from local farmers.*
- b) *That butcher, the one in the busy shop Amy visited on Third Avenue, bought his meat from local farmers.*
- c) *That butcher who was in the busy shop bought his meat from local farmers.*
- d) *That butcher who was in the busy shop Amy visited on Third Avenue bought his meat from local farmers.*

Os exemplos (a) e (b) representam os parentéticos, sendo (a) um exemplo de oração com parentético curto, e (b) um exemplo de oração com parentético longo. Por outro lado, (c) é um exemplo de oração restritiva curta, e (d) é um exemplo de oração restritiva longa. Como falado anteriormente, quando na sentença há parentéticos, é como se eles estivessem em outra dimensão, desta forma, os autores

levantaram a hipótese de que, por os parentéticos estarem nessa outra dimensão, em termos de processamento, não importa se eles se apresentam com uma estrutura mais longa ou mais curta, pois na teoria é como se existissem dois processadores computando as informações, assim, em uma oração que há parentéticos, mesmo que a distância entre o sujeito e o verbo seja muito longa, será mais simples para o processamento. Por outro lado, nas orações restritivas quando o verbo e o sujeito estiverem muito longe será mais complicado haver o processamento, visto que, há apenas um processador para computar a informação, logo entende-se que o exemplo (d), por ser mais longo que o exemplo (c), será mais difícil para o cérebro realizar o processamento.

Além disso, na apresentação dos resultados do experimento de julgamento de aceitabilidade, eles perceberam que nas orações com parentéticos o resultado final não apresentou diferença entre as sentenças longas e curtas. Já em relação às sentenças restritivas longas elas apresentaram um ponto a mais que as que eram curtas no experimento, ou seja, elas são mais difíceis de processar e são mais difíceis de serem aceitas. Assim, Dillon et al. (2014, p. 492) concluem que este “padrão de resultados sugere que os parentéticos não contribuem para a complexidade sintática percebida de sua cláusula incorporada da mesma forma que as cláusulas relativas restritivas” (tradução nossa). Ao final do experimento eles sugeriram que os parentéticos são processados de forma independente do material em questão, e que talvez até em um armazenamento de memória separado.

Deste modo, entende-se como esse estudo foi importante para guiar este trabalho, pois a hipótese deste projeto é que em um experimento de leitura automonitorada com sentenças que contém ambiguidade entre apostro e vocativo, os participantes interpretam as sentenças experimentais como apostro. Sendo assim, esta seção se conecta tanto com a seção que fala sobre os apostros serem uma espécie de parentéticos, segundo Perini (2006), quanto com a seção que fala sobre o processamento de sentenças. Além de ser uma grande contribuição para a proposta deste trabalho, pois no processamento de sentenças da Teoria do Garden-Path, o *parser* é um processador sintático, ou seja ele analisa a estrutura sintática da oração, mas para uma visão mais ampla era necessário que se pudesse analisar de maneira semântica também. Logo, as sentenças experimentais da presente pesquisa também podem ser analisadas de forma semântica, pois, como já mencionado, a hipótese é que

os participantes interpretem as frases como aposto, que, como explicita Perini (2006), são parentéticos especiais.

3 Experimento

Este experimento tem como objetivo investigar o processamento de sintagmas ambíguos entre leitura de aposto e de vocativo. Para tanto, utilizamos a técnica on-line de leitura automonitorada e tomamos como variáveis independentes o gênero do sujeito sentencial (feminino vs. masculino) e o uso de determinante no sintagma ambíguo (NP sem determinante vs. NP com determinante). Seguindo um design 2x2, as condições experimentais geradas foram as seguintes:

a) Sujeito Feminino + NP sem determinante (FEM SEM DET)

Ontem,/ Joana,/ professora,/ mentiu/ no/ encontro.

b) Sujeito Masculino + NP sem determinante (MASC SEM DET)

Ontem,/ João,/ professora,/ mentiu / no/ encontro.

c) Sujeito Feminino + NP com determinante (FEM COM DET)

Ontem,/ Joana,/ a / professora,/ mentiu / no/ encontro.

d) Sujeito Masculino + NP com determinante (MASC COM DET)

Ontem,/ João,/ a / professora,/ mentiu / no/ encontro.

As sentenças experimentais foram segmentadas tal como explicitado acima, com o segmento crítico sendo o terceiro³, pois contém o sintagma em foco. Após o segmento final, aparecia, em todos itens experimentais, uma questão de compreensão, tal como “A professora mentiu no encontro?”, e duas opções de resposta: () SIM () NÃO. As nossas variáveis dependentes foram, portanto, o tempo de leitura do segmento 3 e as respostas à questão de compreensão.

³ Ao programar o experimento, seguiu-se o modo de apresentação “palavra por palavra”, de modo que o segmento “a professora” foi apresentado de forma dividida: “ a / professora”. Para comparar devidamente as condições com determinante com as condições sem determinante, unimos, então, na análise estatística, os tempos de leitura dos dois segmentos em questão, tomando-os como um único segmento: o segmento três.

Partimos da hipótese geral de que a ausência do determinante favorece a leitura de aposto e a presença do determinante elimina a possibilidade de leitura como vocativo, determinando que se trata de um aposto. O fato de esta tarefa experimental não apresentar um contexto situacional favorece tal hipótese, tendo em vista que o vocativo possui uma função fortemente conversacional (Perini, 2006). Assim, fazemos as seguintes previsões para o segmento 3:

- I. Tempos de leitura mais lentos em (b) do que em (a), já que em (a) o processador vai analisar o sintagma ambíguo como aposto. Já em (b) ele precisará revisar esta análise em virtude da discordância de gênero, considerando a análise do sintagma ambíguo como vocativo;
- II. Tempos de leitura mais lentos em (d) do que em (c), já que o processador vai analisar o sintagma com artigo como aposto e verá que esta análise não é apropriada para (d) em virtude da discordância de gênero;
- III. Tempos de leitura equiparáveis em (a) e (c), já que a primeira análise realizada – como aposto – é a apropriada nestas condições;
- IV. Tempos de leitura mais lentos em (d) do que em (b), já que, em (d), a saída de leitura do sintagma com determinante “a professora” como vocativo não está disponível, sendo necessário algum tipo de reparação para atribuir uma interpretação para o sintagma (talvez uma correção do estímulo para “o professor”, por exemplo, ou a sua análise como sujeito do verbo posterior, com “João” sentido analisado, neste caso, como vocativo).

Com relação às respostas à questão, fazemos as seguintes previsões:

- I. Na condição (a), haverá um maior número de respostas SIM, pois os participantes processariam “professora” como aposto;
- II. Na condição (b), haverá um maior número de respostas NÃO, pois os participantes interpretariam “professora” processado como vocativo;
- III. Na condição (c), haverá um maior número de respostas SIM, pois os participantes interpretariam “a professora” como aposto;
- IV. Na condição (d), haverá um maior número de respostas SIM, pois, mesmo que a sentença seja agramatical, os participantes podem considerar a análise de “a

professora” como sujeito do verbo “mentiu”, desconsiderando a vírgula e analisando “João” como vocativo.

3.1 Método

a) Participantes

Participaram voluntariamente deste experimento trinta e dois estudantes de graduação da Universidade de Pernambuco – UPE, campus Garanhuns, todos falantes nativos de português brasileiro, nenhum cursando ou já tendo cursado Letras, e com idade média de 20.4 anos.

b) Material

O material do experimento consistiu de quatro listas experimentais, cada uma contendo dezesseis sentenças experimentais (quatro por condição) e trinta e duas distratoras. O modo de distribuição dos itens experimentais em quatro listas respondeu à lógica do design do quadrado latino e do design intrassujeitos, de forma que todos os participantes entraram em contato com todas as condições, mas não com mais de uma versão lexical de um mesmo item experimental.

No que se refere à estrutura (e ao modo de segmentação) das sentenças experimentais, elas seguiam o seguinte padrão: Advérbio/ Nome próprio/ Sintagma Nominal em foco (Aposto ou Vocativo)/ Verbo/ Preposição+Artigo/ Sintagma Nominal. Além disso, todos os termos das sentenças seguiam a mesma quantidade de sílabas e o nome próprio sempre era trocado por um correlato no outro gênero. O conteúdo do segundo e do terceiro segmentos modificava-se entre as condições: na condição (a), o nome próprio está no feminino e não há um determinante antes do termo ambíguo; na condição (b), o nome próprio está no masculino e não há um determinante antes do termo ambíguo; na condição (c), o nome próprio está no feminino e há um determinante no sintagma em foco; na condição (d), o nome próprio está no masculino e há um determinante no sintagma em foco.

Como dito anteriormente, após cada sentença experimental, havia uma questão de compreensão, tal como “A professora mentiu no encontro?”, seguida de duas opções de resposta: () SIM () NÃO. No que diz respeito aos itens distratores, eles também tinham questões ao final, e, das trinta e duas sentenças, oito tinham resposta

NÃO e vinte e quatro tinham resposta SIM. A estrutura das sentenças distratoras foi organizada da seguinte forma: seis possuíam aposto; seis possuíam vocativo; dez possuíam orações coordenadas do tipo aditiva e adversativa, cinco de cada; e dez possuíam orações subordinadas do tipo concessiva e final, cinco de cada.

c) Procedimentos

O experimento foi conduzido por meio da técnica on-line de leitura automonitorada, seguindo o paradigma de tela chamado janela estática, que consiste em apresentar uma palavra por vez e de forma centralizada, não permitindo o participante saber qual a palavra subsequente, nem que ele retorne para a anterior (Oliveira, 2022). Os participantes liam as sentenças exibidas de forma segmentada na tela do computador e apertavam a tecla “espaço” para passar de um segmento a outro, respondendo SIM ou NÃO às questões que apareciam após cada sentença.

Cada participante leu 48 sentenças e respondeu uma questão sobre cada uma, totalizando 48 questões. Antes de fazer o experimento em si, o participante lia e assinava o termo de consentimento e fazia uma prática para conhecer o mecanismo da tarefa. Nesta prática, ele lia 4 sentenças e respondia uma questão sobre cada uma delas. O aparato experimental consistiu de um notebook da Apple (MacBook Pro (Retina, 15 polegadas, ano 2015), macOS Monterey versão 12.7.6, processador 2,2 GHz Intel Core i7 quatro núcleos, memória 16 GB, nº de série C02R52C6G8WL) e foi utilizada plataforma PennController for Internet Based Experiments (PCIBex) para programar e aplicar o experimento. O experimento foi realizado presencialmente no Ambiente Lúdico Multidisciplinar (AMLUMI), na Universidade de Pernambuco, Campus Garanhuns, e cada sessão experimental durou em média 15 minutos.

3.2 Resultados

As variáveis dependentes inicialmente consideradas foram o tempo de leitura do segmento três (crítico) e a resposta à questão de compreensão. No entanto, no percurso da análise dos dados, vimos também a necessidade de analisar, tendo em vista um melhor entendimento do fenômeno, os tempos de leitura do segmento quatro – o pós-crítico – e os tempos de resposta à questão de compreensão. Neste

sentido, reportaremos, nesta seção, as análises concernentes aos dados dos segmentos três e quatro e da questão de compreensão.

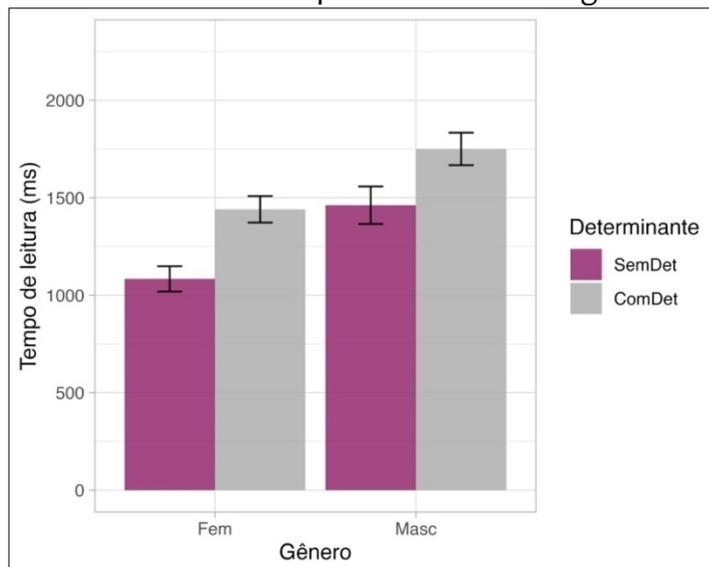
Os dados foram analisados estatisticamente através da linguagem R no ambiente do RStudio. Adotamos o seguinte procedimento geral para a análise estatística dos dados de tempo de leitura e tempo de resposta: (1) inspeção geral da distribuição dos dados através do gráfico de boxplot, do gráfico de histograma e do gráfico Quantil-Quantil (Q-Q); (2) aplicação do teste de normalidade de Shapiro-Wilk; (3) exclusão de outliers através do método de distância interquartil (Fonseca, 2022)⁴; (4) condução da análise estatística via Modelos Lineares Mistos, ajustando-se o Modelo de Regressão Linear Misto (Godoy, 2019). Já para os dados das respostas, adotamos o seguinte procedimento: (1) inspeção geral para checagem da frequência e da porcentagem de respostas SIM e NÃO por condição; (2) aplicação do teste de qui-quadrado de Pearson; (3) condução da análise estatística via Modelos Lineares Mistos, ajustando-se, neste caso, o Modelo Linear Generalizado Misto.

3.2.1 Tempo de leitura do segmento três (crítico)

Uma inspeção inicial dos tempos de leitura do segmento crítico acusou a presença de muitos outliers e a aplicação do teste de normalidade de Shapiro-Wilk acusou que os dados não seguiam uma distribuição normal ($W = 0.65769$, $p < 0.0001$). Foi feito um corte de outliers com base na diferença interquartilica considerando o range 1.5, retirando-se os valores superiores a 4196.75 milissegundos, o que significou a eliminação de 20 observações (3.9%) da amostra.

Os tempos médios de leitura podem ser visualizados no gráfico 1 a seguir.

⁴ Tendo em vista que os Modelos Lineares Mistos não pressupõem uma distribuição normal dos dados (Oushiro, 2022), esclarecemos que realizamos os cortes para excluir dados muito discrepantes, melhorando a distribuição geral da amostra. Explicitamos que, para as três medidas de tempo analisadas, os testes de normalidade efetuados após a exclusão dos outliers evidenciaram que os dados continuavam não seguindo uma distribuição normal, apesar de o gráfico de boxplot, o gráfico de histograma e o gráfico Q-Q mostrarem uma clara melhora na distribuição geral dos dados.

Gráfico 1 – Médias dos tempos de leitura do segmento crítico

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Tomando o tempo de leitura em milissegundos como variável dependente, ajustamos um modelo linear misto com Gênero e Determinante como efeitos fixos e interceptos aleatórios por participante e item. O modelo mais completo ficou definido da seguinte forma:

```
modelo1 <- lmer(Tempodeleitura ~ Gênero * Determinante + (1|Participante) + (1|Item),
data = dados, REML = FALSE)
```

O segundo modelo ajustado não inclui interação e ficou definido da seguinte forma:

```
modelo2 <- lmer(Tempodeleitura ~ Gênero + Determinante + (1|Participante) + (1|Item),
data = dados, REML = FALSE)
```

Uma comparação com modelos aninhados através da ANOVA mostrou que o melhor modelo ajustado foi o modelo 2, que contém Gênero e Determinante como efeitos fixos e interceptos aleatórios por participante e item, evidenciando que a interação não contribui significativamente para o modelo: $\text{Chisq} = 0.3646$, $p = 0.546$. Os resultados do modelo2 podem ser visualizados na tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Resultados do modelo ajustado para o segmento crítico

<i>Predictors</i>	Tempodeleitura		
	<i>Estimates</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	1108.06	901.80 – 1314.33	<0.001
Gênero [Masc]	374.33	248.14 – 500.51	<0.001
Determinante [ComDet]	345.05	218.95 – 471.14	<0.001
Random Effects			
σ^2	490643.27		
τ_{00} Participante	257357.42		
τ_{00} Item	0.00		
N Participante	32		
N Item	16		
Observations	479		
Marginal R ² / Conditional R ²	0.117 / NA		

Fonte: Elaborada pelas autoras.

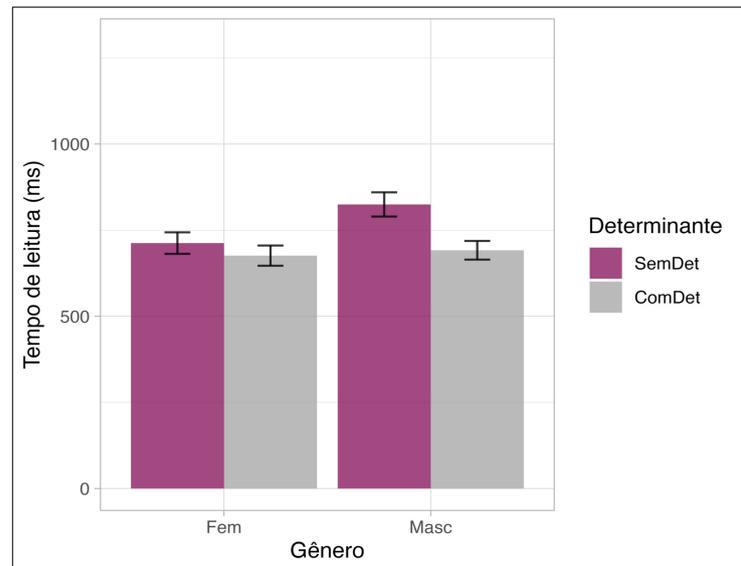
Os resultados evidenciam que as condições com gênero masculino evocam tempos de leitura significativamente maiores em comparação com as condições com o gênero feminino ($\beta = 374.33$, SE = 64.22, $t = 5.829$, $p < 0.001$) e que as condições com determinante evocam tempos de leitura significativamente maiores em comparação com as condições sem determinante ($\beta = 345.05$, SE = 64.17, $t = 5.377$, $p < 0.001$).

3.2.2 Tempo de leitura do segmento quatro (pós-crítico)

Uma inspeção inicial dos tempos de leitura do segmento pós-crítico acusou a presença de muitos *outliers* e a aplicação do teste de normalidade de Shapiro-Wilk acusou que os dados não seguiam uma distribuição normal ($W = 0.68416$, $p < 0.0001$). Foi feito um corte de *outliers* com base na diferença interquartílica considerando o range 1.5, retirando-se os valores superiores a 1785.25 milissegundos, o que significou a eliminação de 54 observações (10.5%) da amostra.

Os tempos médios de leitura podem ser visualizados no gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2 – Médias dos tempos de leitura do segmento pós-crítico



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Tomando o tempo de leitura em milissegundos como variável dependente, ajustamos um modelo linear misto com Gênero e Determinante como efeitos fixos e interceptos aleatórios por participante e item. O modelo mais completo ficou definido da seguinte forma:

```
modelo1 <- lmer(Tempodeleitura ~ Gênero * Determinante + (1|Participante) + (1|Item),
data = dados, REML = FALSE)
```

Uma comparação com modelos aninhados através da ANOVA mostrou que o melhor modelo ajustado foi o modelo 1, que contém Gênero, Determinante e a interação entre esses dois fatores como efeitos fixos e interceptos aleatórios por participante e item, evidenciando que a interação contribui significativamente para o modelo: $\text{Chisq} = 5.2478$, $p < 0.02$. Os resultados do modelo1 podem ser visualizados na tabela 2 a seguir.

Tabela 2 – Resultados do modelo ajustado para o segmento pós-crítico

<i>Predictors</i>	Tempodeleitura		
	<i>Estimates</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	711.76	632.66 – 790.86	<0.001
Gênero [Masc]	128.58	55.35 – 201.81	0.001
Determinante [ComDet]	-25.85	-96.99 – 45.30	0.476
Gênero [Masc] × Determinante [ComDet]	-119.89	-221.97 – -17.82	0.021
Random Effects			
σ^2	76415.46		
τ_{00} Participante	30154.65		
τ_{00} Item	129.16		
ICC	0.28		
N Participante	32		
N Item	16		
Observations	458		
Marginal R ² / Conditional R ²	0.034 / 0.308		

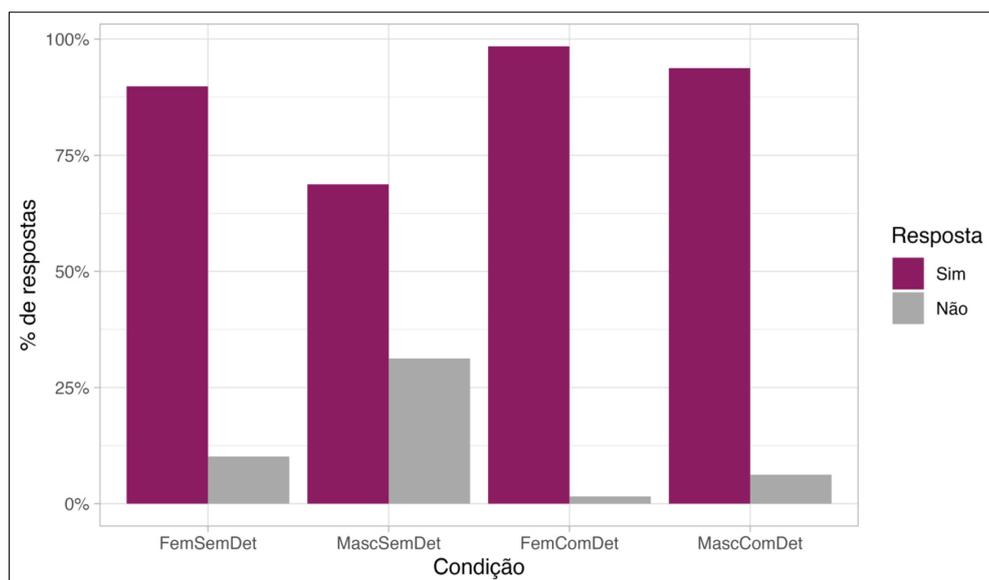
Fonte: Elaborada pelas autoras.

Conduzimos uma análise post-hoc com correção de Bonferroni para compreender melhor o efeito de interação e as comparações par a par evidenciaram que há um efeito do determinante apenas quando o gênero é masculino, com a condição MascSemDet evocando tempos de leitura mais lentos do que a condição MascComDet ($\beta = 145.74$, $SE = 37.5$, $t = 3.890$, $p < 0.0007$), e que há um efeito de gênero apenas para o nível SemDet da variável Determinante, com a condição FemSemDet evocando tempos de leitura mais rápidos do que a condição MascSemDet ($\beta = -128.58$, $SE = 37.4$, $t = -3.434$, $p < 0.0039$).

3.2.3 Respostas à questão de compreensão

As respostas à questão de compreensão apresentaram a seguinte distribuição em termos de porcentagem:

Gráfico 3 – Porcentagens de respostas SIM e NÃO por condição experimental



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Uma análise inicial com o teste de Qui-quadrado de Pearson revelou uma diferença significativa entre as condições com relação ao número de respostas SIM e NÃO: $X^2 = 47.782$, $p < .001$, a qual será explorada a seguir através da análise de modelos lineares mistos.

Tomando a resposta à questão de compreensão como variável dependente, ajustamos um modelo linear generalizado misto com Gênero e Determinante como efeitos fixos e interceptos aleatórios por participante e item. O modelo mais completo ficou definido da seguinte forma:

```
modelo1 = glmer(Resposta ~ Gênero * Determinante + (1|Participante) + (1|Item), data = dados, family = binomial)
```

O segundo modelo ajustado não inclui interação e ficou definido da seguinte forma:

```
modelo2 = glmer(Resposta ~ Gênero + Determinante + (1|Participante) + (1|Item), data = dados, family = binomial)
```

Uma comparação com modelos aninhados através da ANOVA mostrou que o melhor modelo ajustado foi o modelo 2, que contém Gênero e Determinante como efeitos fixos e interceptos aleatórios por participante e item, evidenciando que a interação não contribui significativamente para o modelo: $Chisq = 0.3607$, $p = 0.5481$. Os resultados do modelo2 podem ser visualizados na tabela 3 a seguir.

Tabela 3 – Resultados do modelo ajustado para as respostas

<i>Predictors</i>	Resposta		
	<i>Odds Ratios</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	0.04	0.01 – 0.12	<0.001
Gênero [Masc]	6.93	3.14 – 15.33	<0.001
Determinante [ComDet]	0.07	0.03 – 0.18	<0.001
Random Effects			
σ^2	3.29		
τ_{00} Participante	3.21		
τ_{00} Item	0.38		
ICC	0.52		
N Participante	32		
N Item	16		
Observations	512		
Marginal R ² / Conditional R ²	0.279 / 0.655		

Fonte: Elaborada pelas autoras.

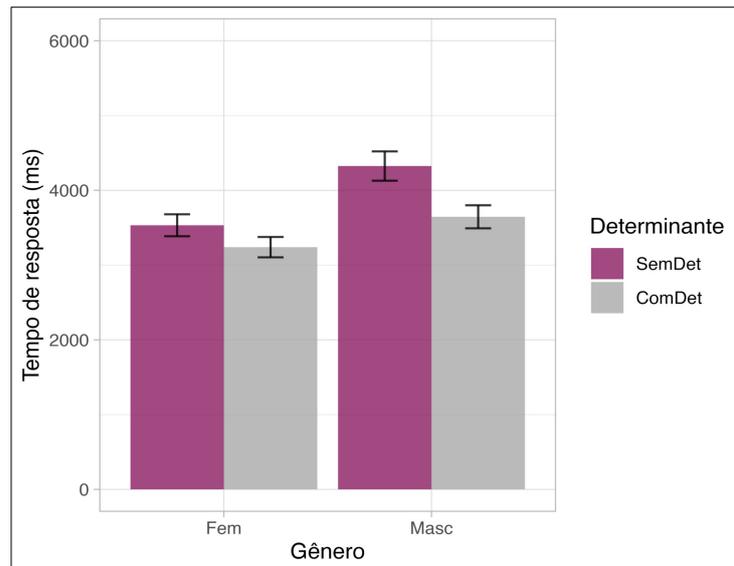
Os resultados do modelo evidenciam que as condições com gênero masculino aumentam a probabilidade de resposta NÃO em comparação com as condições com gênero feminino ($\beta = 1.9361$, $SE = 0.4048$, $z = 4.783$, $p < 0.0001$) e que as condições com determinante diminuem a probabilidade de respostas NÃO em comparação com as condições sem determinante ($\beta = -2.6262$, $SE = 0.4640$, $z = -5.660$, $p < 0.0001$).

3.2.4 Tempo de resposta à questão de compreensão

Uma inspeção inicial dos tempos de resposta à questão de compreensão acusou a presença de muitos *outliers* e a aplicação do teste de normalidade de Shapiro-Wilk acusou que os dados não seguiam uma distribuição normal ($W = 0.53926$, $p < 0.0001$). Foi feito um corte de *outliers* com base na diferença interquartílica considerando o range 1.5, retirando-se os valores superiores a 9446.5 milissegundos, o que significou a eliminação de 48 observações (9.3%) da amostra.

Os tempos médios de resposta podem ser visualizados no gráfico 4 a seguir.

Gráfico 4 – Tempos médios de resposta à questão por condição



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Tomando o tempo de resposta em milissegundos como variável dependente, ajustamos um modelo linear misto com Gênero e Determinante como efeitos fixos e interceptos aleatórios por participante e item. O modelo mais completo ficou definido da seguinte forma:

```
modelo1 <- lmer(Tempoderesposta ~ Gênero*Determinante + (1|Participante) + (1|Item), data = dados, REML = FALSE)
```

O segundo modelo ajustado não inclui interação e ficou definido da seguinte forma:

```
modelo2 <- lmer(Tempoderesposta ~ Gênero + Determinante + (1|Participante) + (1|Item), data = dados, REML = FALSE)
```

Uma comparação com modelos aninhados através da ANOVA mostrou que o melhor modelo ajustado foi o modelo 2, que contém Gênero e Determinante como efeitos fixos e interceptos aleatórios por participante e item, evidenciando que a interação não contribui significativamente para o modelo: $\text{Chisq} = 2.225$; $p = 0.1358$. Os resultados do modelo2 podem ser visualizados na tabela 4 a seguir.

Tabela 4 – Resultados do modelo ajustado para os tempos de resposta

<i>Predictors</i>	Tempo de resposta		
	<i>Estimates</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	3687.71	3330.27 – 4045.14	<0.001
Gênero [Masc]	580.10	301.22 – 858.99	<0.001
Determinante [ComDet]	-525.74	-805.13 – -246.35	<0.001
Random Effects			
σ^2	2316931.91		
τ_{00} Participante	535805.51		
τ_{00} Item	18531.94		
ICC	0.19		
N Participante	32		
N Item	16		
Observations	464		
Marginal R^2 / Conditional R^2	0.050 / 0.234		

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Os resultados do modelo2 evidenciam que as condições com gênero masculino evocam tempos de resposta significativamente maiores em comparação com as condições com o gênero feminino ($\beta = 580.10$, $SE = 141.92$, $t = 4.088$, $p < 0.0001$) e que as condições sem determinante evocam tempos de resposta significativamente maiores em comparação com as condições com determinante ($\beta = -525.74$, $SE = 142.17$, $t = -3.698$, $p < 0.0002$).

3.3 Discussão Geral

Como visto, este trabalho tinha como objetivo principal investigar o processamento de estruturas ambíguas entre leitura de aposto e de vocativo, o que foi alcançado através do experimento de leitura automonitorada e por meio da apreciação de leitura da literatura da área. Os objetivos específicos foram verificar se há uma preferência na interpretação por aposto ou por vocativo e verificar se um determinante colocado antes do termo ambíguo influencia o processamento dos sintagmas em foco. A questão de pesquisa buscou responder de que modo os falantes nativos de português brasileiro processam um sintagma ambíguo entre leitura de aposto e de vocativo.

Em relação às predições de tempo de leitura das condições, no segmento crítico, era esperado que os tempos de leitura seriam mais lentos em MASC SEM DET do que em FEM SEM DET, já que o processador analisaria o sintagma ambíguo como aposto e revisaria a análise em MASC SEM DET ao ver que o gênero direcionava para a

leitura de vocativo. Os resultados parecem corroborar esta predição: o tempo de leitura da condição MASC SEM DET realmente foi mais lento do que o tempo de leitura da condição FEM SEM DET. O resultado para esta predição pode ser explicado utilizando como base na proposta de um processador sintático, como visto no âmbito da Teoria do Garden-Path (Frazier, 1979) e na proposta de um processador independente para os parentéticos (Dillon et al., 2014): ambos os processadores estariam atuando em paralelo desenvolvendo, de forma incrementacional, as representações linguísticas que lhe cabem e, na condição MASC SEM DET, o processador do parentético analisaria inicialmente “professora” como aposto e, diante da percepção da incongruência de gênero com sujeito, veria a necessidade de revisar esta análise, comunicando-a ao parser (que teria de visualizar uma análise sintática para tal sintagma – talvez como sujeito ao encontrar o verbo que aparecerá em seguida) ou alterando-a, por si mesmo, tendo em vista a análise como vocativo.

Ainda em relação aos tempos de leitura do segmento crítico, era esperado que fosse mais lento em MASC COM DET do que em FEM COM DET, já que o processador analisaria o sintagma com artigo como aposto e perceberia que esta análise não era apropriada para MASC COM DET em virtude da incongruência de gênero. O resultado para esta condição também foi na direção esperada, pois o tempo de leitura da condição MASC COM DET realmente foi mais lento do que na condição FEM COM DET. O que poderia ser explicado novamente com base na atuação do parser e do processador dos parentéticos: quando o processador do parentético observou na condição MASC COM DET que havia um determinante antes do termo “professora” ele pode ter estranhado, já que a análise do termo “a professora” não poderia ser como aposto, por causa do fator do gênero, então tal processador teria informado o parser de que outra análise deveria ser realizada, restando ao parser achar uma saída para essa situação, já que o sintagma em questão também não poderia ser como vocativo, então a saída foi interpretar o termo “a professora” como sujeito, desconsiderando a vírgula, e atribuir a função de vocativo ao termo “João”.

Era esperado ainda, no segmento crítico, tempos de leitura equiparáveis em FEM SEM DET e FEM COM DET, já que a primeira análise realizada – como aposto – era a apropriada nestas condições. O resultado apresentado foi que o tempo de leitura foi mais rápido em FEM SEM DET do que em FEM COM DET, de forma que não foram equiparáveis. É possível que o parser na condição FEM SEM DET não tenha percebido

que havia uma ambiguidade no termo “professora”, já que é comum que as pessoas não percebam quando há uma, de modo que a análise como aposto teria sido desenvolvida de imediato na dimensão dos parentéticos, conforme Dillon et al. (2014).

Em relação aos tempos de leitura do segmento crítico, era esperado, por fim, que eles fossem mais lentos em MASC COM DET do que em MASC SEM DET, já que, em MASC COM DET, a saída de leitura do sintagma com determinante como vocativo não era disponível, sendo necessário algum tipo de reparação para atribuir uma interpretação para o sintagma (talvez fosse preciso uma correção do estímulo para “o professor”, por exemplo). O resultado para este segmento também foi na direção esperada, e realmente o tempo de leitura da condição MASC COM DET foi mais lento do que o da condição MASC SEM DET. Tal fenômeno pode ser explicado, como já dito anteriormente, com o processador da dimensão do parentético tendo um estranhamento por conta do fator gênero, que evidencia a impossibilidade de leitura como aposto, e informando o parser de que o sintagma “a professora” deveria ser processado na dimensão sintática, podendo-se ter sido cogitada a análise como sujeito de um verbo futuro, desconsiderando-se a vírgula, neste caso, e interpretando o termo “João” como vocativo.

No que se diz respeito ao segmento pós-crítico, o tempo de leitura foi mais rápido na condição FEM SEM DET do que em MASC SEM DET, o que pode ser explicado pelo fato de que o parser só atribui valor de sujeito após ver o verbo: na condição FEM SEM DET o termo “professora” pode ter sido analisado como aposto no segmento anterior e o tempo de leitura seria mais rápido pois o parser estaria simplesmente associando, em termos sintáticos e semânticos, “mentiu” a “Joana”, pois, conforme explica Burton-Roberts (1994), quando um termo faz uma referência a outro termo presente na oração, como o aposto faz, esta ação acontece quando este termo se refere ao mesmo indivíduo no mundo. Por outro lado, quando o parser analisa a condição MASC SEM DET e observa que há um termo no masculino, “João”, e outro no feminino, “professora”, e logo após um verbo, o parser imediatamente não sabe a quem atribuir a ação, já que são pessoas diferentes, assim o analisador gasta mais tempo para analisar a condição MASC SEM DET podendo ser feita uma análise como vocativo, e em seguida ele poderia estar tentando ver qual a análise atribuir para “professora”. Neste sentido, é importante considerar que o vocativo tem a ver com a organização do discurso, segundo Perini (2006), levando isso em consideração, para

se ter um discurso precisa existir um contexto, de forma que a ausência de um contexto antes das sentenças experimentais pode ter contribuído para que os participantes tenham apresentado dificuldade em interpretar imediatamente como um vocativo, pois eles estavam esperando um aposto. Assim, os participantes também podem ter tentado a análise como sujeito e ter tido dificuldade, por conta da ausência de determinante – o uso do singular nu (isto é, um nome contável sem determinante e sem flexão de plural em posição argumental) na posição de sujeito em contextos episódicos, que marcam a ocorrência de um evento específico no tempo e no espaço, não é aceitável em português brasileiro, como já bem documentado na literatura em Semântica Formal (Schmitt; Munn, 1999; Pires de Oliveira; Rothstein, 2011).

Já em relação à condição MASC SEM DET, o tempo de leitura foi mais lento do que MASC COM DET, o que pode ser explicado, como já dito, com o parser tendo analisado, na condição MASC COM DET, o termo “a professora” como sujeito da oração, de modo que desconsidera a vírgula, já na condição (b) MASC SEM DET, como não há determinante antes do termo “professora”, a atribuição da análise como sujeito nu não seria aceitável. Assim, quando o parser chega no verbo é mais simples desconsiderar a vírgula do que interpretar como sujeito um singular nu. Em relação ao efeito de DETERMINANTE apareceu apenas com o gênero masculino não tendo havido diferença entre FEM COM DET e FEM SEM DET. Já o efeito de GÊNERO apareceu apenas com o determinante SEM DET, em que a ausência de diferença entre FEM COM DET e MASC COM DET pode ser tomada como uma evidência de que o termo “a professora” foi analisado como sujeito em ambas as condições. Mas não acreditamos ser este o caso, em virtude da diferença observada no segmento crítico: o MASC COM DET foi mais lento, indicando uma dificuldade de análise de “a professora” após “João”. Esta dificuldade poderia ter sido prontamente resolvida em direção à análise como sujeito ao encontrar o verbo, podendo o termo “João” ter sido interpretado como vocativo. A determinação imediata desta análise não teria sido mais custosa do que a análise do verbo “mentiu” na condição FEM COM DET, na qual ele estaria associado sintaticamente ao sintagma “Joana”.

A respeito das respostas à questão de compreensão ao final de cada sentença, como já mencionado, os participantes podiam responder SIM ou NÃO, e nas análises dessas respostas foi encontrado o efeito de gênero, pois as condições MASC aumentaram a chance de obter uma resposta “NÃO” em comparação com as

condições FEM, e MASC SEM DET aumentou a chance de obter uma resposta “NÃO” em comparação a FEM SEM DET. Já em relação ao efeito de determinante, a condição MASC SEM DET aumenta a chance de obter uma resposta não em comparação com MASC COM DET.

Conforme o resultado das respostas, foi possível observar que as condições apresentaram as seguintes porcentagens: na condição FEM SEM DET, a porcentagem de resposta “SIM” foi de 89,9%, ou seja, uma maior quantidade de pessoas respondeu que a professora mentiu, sendo ela aposto de “Joana”, considerando que no segmento crítico para essa condição o tempo de leitura foi mais rápido, sugerimos que os participantes interpretaram essa condição como aposto.

Na condição MASC SEM DET, a porcentagem de respostas “SIM” foi de 68,75%, e, dentre as outras condições, esta foi a que apresentou um maior número de respostas “NÃO”, o que demonstra que essa parcela dos participantes que respondeu “NÃO” pode ter interpretado como vocativo, pois o tempo de resposta dessa condição apresentou-se mais lenta que as demais condições, o que pode ter acontecido por o parser ter ficado mais tempo tentando processar essa informação. Também por não existir um contexto claro antes da sentença, é possível que o processador dos parentéticos tentou analisar imediatamente como aposto, isto é, em outra dimensão, não conseguindo processar voltou para a dimensão sintática e também não conseguiu processar, assim precisando pensar em outra dimensão, a dimensão discursiva, que é a que contém o vocativo.

Na condição FEM COM DET, a porcentagem de respostas “SIM” foi de 98,5%, o que demonstra que a maioria dos participantes respondeu como aposto, pois respondeu que “a professora” mentiu no encontro, sendo “a professora” aposto de “Joana”, e o tempo de resposta foi o mais rápido entre todas as condições, o que sugere que foi interpretado imediatamente como aposto. Assim, o restante dos participantes que respondeu “NÃO” pode ter interpretado como sujeito, de modo a também desconsiderar a vírgula antes do verbo.

Na condição MASC COM DET, a porcentagem de respostas “SIM” foi de 93,75%, o que demonstra que a maioria dos participantes respondeu que “a professora” mentiu, o que não poderia ser interpretado como aposto, pois a professora não poderia ser associada a “João” por ser do gênero masculino, tampouco poderia ser vocativo por causa do determinante antes de “professora”, assim, os participantes

desconsideraram a vírgula antes do verbo e interpretaram como sujeito, de forma que interpretaram, possivelmente, o termo “João” como vocativo.

Em relação ao tempo de leitura das respostas, foram encontrados os seguintes resultados: na condição FEM SEM DET o tempo de resposta foi mais lento do que na condição FEM COM DET, de modo que em FEM COM DET os participantes teriam interpretado imediatamente como aposto, já em FEM SEM DET sugerimos que eles podem ter refletido mais nesse momento final, pois, em relação a outra condição, FEM SEM DET apresentou um maior número de respostas “NÃO”. Assim, as respostas de FEM COM DET tiveram a maior porcentagem de respostas “SIM”, ou seja, os participantes responderam que “a professora” mentiu, sendo a professora “Joana”, o que pode ser explicado conforme Perini (2006), que para ser aposto precisa existir a repetição de um termo que faz parte da mesma categoria.

Ademais, MASC SEM DET também apresentou o tempo de resposta mais lento que MASC COM DET, o que pode ser explicado por MASC SEM DET ter tido mais respostas “NÃO” entre as outras condições, o que demonstra que os participantes passaram mais tempo analisando esta condição, pois, como já explicado, se ela estava sendo interpretada imediatamente como aposto, quando o parser observou a mudança de gênero gerou um estranhamento ao tentar processar na dimensão dos parentéticos e ver que não seria possível, assim voltou para a dimensão gramatical, que também não se mostra adequada em termos sintáticos-semânticos, com a análise tendo que ser feita na dimensão discursiva, como vocativo.

Assim, dada a importância deste trabalho, a ambiguidade entre aposto e vocativo pode ainda ser investigada considerando outras técnicas experimentais da área da Psicolinguística, como a técnica de rastreamento ocular, a tarefa de julgamento de aceitabilidade, uma leitura automonitorada conduzida de forma on-line, para que possa alcançar um maior número de pessoas, e testar também se a variação linguística de determinada região influencia na análise, já que o uso de artigo definido antes de antropônimos é um fenômeno sujeito à variação (Pereira; Silva; Sedrins, 2017; Silva; Sedrins, 2024). Ademais, seria importante testar outras estruturas de sentenças, fazendo um controle maior para evitar outras leituras possíveis, como a de sujeito, no experimento que conduzimos. Também é interessante considerar outros pontos, como o uso do sujeito nu, que, como foi visto nos resultados, pode gerar dúvidas nos participantes, e a prosódia implícita (Fodor, 2002), pois, dependendo da forma que é

entoada a leitura, mesmo mentalmente, pode ser que a interpretação seja influenciada. Embora não tenhamos investigado propriamente esta questão da prosódia, reconhecemos a importância e a necessidade de uma exploração futura deste fator no processamento da estrutura em foco, utilizando, por exemplo, a técnica de escuta automonitorada.

Referências

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BEZERRA, Gitanna Brito. *A influência da referencialidade no processamento de orações relativas associadas a NPs complexos do tipo “substância”*. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

DILLON, Brian; CLIFTON, Charles; FRAZIER, Lyn. Pushed aside: parentheticals, memory and processing. *Language, Cognition and Neuroscience*, v. 29, n. 4, p. 483-498, 2014.

FODOR, Janet Dean. Psycholinguistics cannot escape prosody. *Proceeding of Speech Prosody*, Aix-en-Provence, France, 2002, p. 83-88.

FONSECA, Aline Alves. *Curso Estatística Básica Aplicada à Linguística Experimental*. Juiz de Fora: [s.n.], 2022.

FRAZIER, Lyn. *On comprehending sentences: Syntactic parsing strategies*. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, 1979.

GODOY, Mahayana C. *Introdução aos modelos lineares mistos para os estudos da linguagem*. PsyArXiv, 2019.

KENEDY, Eduardo; OTHERO, Gabriel. *Para conhecer sintaxe*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

LEITÃO, Márcio Martins. *Psicolinguística experimental: focalizando o processamento da linguagem*. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Manual de linguística*. p. 217-234, 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MAIA, Marcus; FINGER, Ingrid. *Processamento da linguagem*. Pelotas, RS: EDUCAT, 2005.

MAIA, Marcus. *Psicolinguística, psicolinguísticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2015.

MORAES, Lygia Corrêa Dias de. *Da conversação à gramática: a natureza do aposto*. São Paulo: Alfa, 2000.

MOREIRA, Juliana Costa. *O vocativo e a interface sintaxe-pragmática no português brasileiro*. Tese (Doutorado em Linguística Teórica e Descritiva), Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2013.

MOREIRA, Juliana Costa. *O vocativo no português brasileiro: uma unidade à parte?* Universidade Federal de Minas Gerais, Salvador, 2017.

OLIVEIRA, Cândido Samuel Fonseca de; MARCILESE, Mercedes; LEITÃO, Márcio Martins. *Leitura Autocadenciada (com e sem labirinto): histórico e reflexões metodológicas*. In: OLIVEIRA, Cândido Samuel Fonseca de; SÁ, Thaís Maíra Machado de. *Métodos experimentais em psicolinguística*. p. 40-54, 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2022.

OUSHIRO, Lívia. *Introdução à estatística para linguistas*. São Paulo: Editora da Abralin, 2022.

PEREIRA, Dereck Kassio Ferreira ; SILVA, Cláudia Roberta Tavares; SEDRINS, Adeilson Pinheiro. *O uso do artigo definido diante de antropônimos e pronomes possessivos em duas cidades do sertão pernambucano*. CALETROSCÓPIO, v. 5, p. 12-33, 2017.

PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português*. Editora Ática, 2006.

PIRES DE OLIVEIRA, Roberta; ROTHSTEIN, Susan. *Bare singular noun phrases are mass in Brazilian Portuguese*. *Língua*, v. 121, p. 2153-2175, 2011.

BURTON-ROBERTS, Noel. *Apposition*. In: BROWN, Keith.; ANDERSON, Anne. (Eds.). *Encyclopaedia of Language and Linguistics*, Oxford, New York : Pergamon, 1994, n.p.

SCHMITT, Cristina; MUNN, Alan. *Against the nominal mapping parameter: bare nouns in Brazilian Portuguese*. *Proceedings of NELS 29*, p. 339–353, 1999.

SILVA, Any Biatriz Baltazar; SEDRINS, Adeilson Pinheiro. *Documentos oficiais escritos em Alagoas e em Pernambuco: uma análise do uso de artigo definido diante de antropônimos*. *Falange Miúda: Revista de Estudos da Linguagem*, v. 9, p. 34-49, 2024.



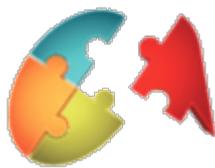
Processing of ambiguous phrases between an appositive and a vocative reading

ABSTRACT:

This study aimed to investigate the processing of ambiguous phrases between the appositive and vocative readings. The research question was whether, in a structure such as "Ontem, Joana, professora, mentiu no encontro" ("Yesterday, Joana, teacher, lied at the meeting"), there would be a preference for the interpretation of the phrase "professora" ("teacher") as an appositive or as a vocative. In order to reflect in theoretical and experimental terms about this phenomenon, a literature review was carried out on Experimental Psycholinguistics and Sentence Processing (Frazier, 1979; Maia, 2015; Leitão, 2011; Bezerra, 2017), on the processing of parentheticals (Dillon et al., 2014), and on appositive and vocative (Perini, 2006; Moraes, 2000; Burton-Roberts, 1994; Moreira, 2013; Moreira, 2017). We conducted an experiment using the self-paced reading technique with native speakers of Brazilian Portuguese and started from the hypothesis that there would be a preference for interpreting the ambiguous phrase as an appositive. The results of the experiment showed that, in general, participants preferred the interpretation as an appositive. In this line, the experiment and the literature review indicated that the vocative is directly linked to the discourse and depends on a context – not being favored by the present experiment –, unlike the appositive, which, even though it is not completely linked to the grammatical structure, since it is part of the dimension of parentheticals, is still within the structure when referring to terms of the same grammatical class, being more visible to the processor.

KEYWORDS:

Experimental
Psycholinguistics;
Sentence Processing;
Appositives;
Vocative.



A relação Portugal-Timor-Leste: O legado colonial e as vicissitudes atuais

Giovana S. R. Lana¹

Paulo A. B. Duarte²

RESUMO:

Este artigo procura investigar quais são os impactos preponderantes do legado colonial português em Timor-Leste e da atual contribuição e investimento económico de Portugal no país. Ao longo deste artigo será explorada a resposta à seguinte questão: "Quais são os impactos preponderantes resultantes do legado colonial e da contribuição contemporânea de Portugal em Timor-Leste?". Com efeito, o estudo aqui apresentado tem como objetivo abordar as lacunas presentes na literatura ao analisar não apenas os impactos coloniais que Portugal teve em Timor-Leste, mas também a contribuição contemporânea portuguesa nessa nação. A partir dessa análise, conclui-se que a herança portuguesa permanece como um elemento integral da identidade cultural de Timor-Leste, sendo essencial para a riqueza e diversidade da sociedade timorense. Quanto à cooperação portuguesa atual, percebe-se que ela desempenhou um papel importante no cenário socioeconómico de Timor-Leste, porém enfrenta críticas quanto à falta de um real impacto, à necessidade de uma abordagem mais estratégica e sustentável e a geração de desconfiança entre a população local.

PALAVRAS-CHAVE:

Cooperação portuguesa;
Legado colonial;
Portugal;
Timor-Leste.

¹ Mestranda em Comércio Internacional e Gestão de Envios na Frederick University e analista de comércio exterior.

² Professor Auxiliar na Faculdade de Direito e Ciência Política da Universidade Lusófona - Centro Universitário do Porto e investigador integrado do CEAD Francisco Suárez.

1 Introdução

A partir do século XVII, a territorialidade emergiu como o principal pilar do Império português. Apesar do Brasil ser o principal representante desse poder imperial, essa dinâmica também se evidenciou em várias regiões africanas e asiáticas, especialmente nas proximidades de Goa, Damão e Diu, e em Timor-Leste (COSTA E LACERDA, 2007). Desse modo, a relação entre Portugal e Timor-Leste é profundamente entrelaçada em uma narrativa complexa que remonta aos primórdios da era dos Descobrimentos. No século XVI, exploradores portugueses desembarcaram nas terras timorenses, estabelecendo uma presença que viria a moldar irreversivelmente o destino do povo local. Por séculos, Timor-Leste permaneceu sob domínio colonial português, enfrentando transformações culturais, sociais e económicas que ecoam até os dias atuais, mesmo após sua independência em 1975 (GOVERNO DE TIMOR-LESTE, S.D.).

É essencial destacar ainda que, em 1948, Portugal tornou-se um dos países fundadores da Organização para a Cooperação Económica Europeia (mais tarde, na OCDE) e membro fundador do seu Comitê de Assistência ao Desenvolvimento (CAD) em 1961. Observa-se, a partir dessa altura, a afirmação internacional de Portugal, com políticas e práticas de cooperação para o desenvolvimento, as quais progressivamente tornaram-se em um dos vetores essenciais da política externa portuguesa. Por cooperação para o desenvolvimento entende-se o conjunto de ações de cooperação, a fim de promover o desenvolvimento económico e social sustentável em países em desenvolvimento, por meio de subsídios ou empréstimos. Desse modo, há a projeção de Portugal no sistema internacional, além da potencialização de relações privilegiadas com os seus principais países beneficiários (nomeadamente, as suas ex-colônias) (MESQUITA, 2004; CARDOSO ET AL, 2012).

Historicamente a prioridade e preferência dadas de Portugal tem sido aos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) e a Timor-Leste. Desse modo, além do legado colonial, é fundamental analisar a contribuição e o investimento contemporâneo de Portugal em Timor-Leste, uma vez que, nas últimas décadas, Portugal tem se disposto a desempenhar um papel ativo no apoio ao desenvolvimento económico e social do país, estabelecendo laços que transcendem as fronteiras do passado colonial (FREIRE, 2017).

As décadas anteriores testemunharam uma proliferação de obras e artigos que retratam o passado colonial de Timor-Leste. Contudo, observa-se uma notável lacuna na literatura timorense e portuguesa quanto a uma análise que envolva as duas perspectivas, isto é, inclua não só especificamente os impactos coloniais causados por Portugal em Timor-Leste, assim como também aborde a contribuição e investimento económico português atual nesse Estado.

Desse modo, este artigo tem como objetivo responder à seguinte questão: "Quais são os impactos preponderantes resultantes do legado colonial e da contribuição contemporânea de Portugal em Timor-Leste?". A fim de responder à referida pergunta, utiliza-se uma análise qualitativa, com recurso a fontes primárias (entre as quais, as agências de notícia O Globo, Observador, Portal Diplomático e do Instituto Camões) e secundárias (entre as quais, *The Paradox of Aid in Timor-Leste* de Guteriano Neves e *Para além das cinzas: uma avaliação crítica da cooperação portuguesa para o desenvolvimento em Timor-Leste* de Daniela Freire). É importante mencionar que o período de análise é do século XVI, desde a chegada dos portugueses a Timor, ao XXI, quando os timorenses alcançaram a liberdade após a ocupação da Indonésia. O presente artigo tem como objetivos específicos entender quais foram os principais impactos causados pela colonização portuguesa no país, assim como o resultado da atual contribuição de Portugal em Timor. Dessa maneira, este artigo será dividido em três secções: a primeira tratará da história colonial portuguesa no território timorense, assim como os principais impactos sociais, culturais e económicos; a segunda abordará a descolonização de Timor-Leste, incluindo o processo de reconstrução e os desafios pós-independência; por fim, a última parte terá enfoque na contribuição portuguesa atual para o Estado timorense e sua população.

2 História de Portugal em Timor-Leste

Desde meados do século XVII, a territorialidade tornou-se a principal base do Império, encontrando sua máxima manifestação no Brasil. No entanto, essa dinâmica também se fez presente em diversas áreas africanas (precursores das colónias dos séculos XIX e XX) e asiáticas, sobretudo na região próxima a Goa, nas localidades de Damão e Diu, e ainda na ilha de Timor (COSTA E LACERDA, 2007).

Foi no início do século XVI que os portugueses chegaram a Timor no contexto das suas expedições marítimas ao “Novo Mundo” (PORTAL DIPLOMÁTICO, S.D.). Estes exploradores procuravam o sândalo branco (*Santalum album*) entre outras especiarias para abastecer os mercados chinês e indiano. Curiosamente, a estabilização portuguesa em Timor levou cerca de 50 anos, tendo sido bem-sucedida em 1566, quando os frades dominicanos se fixaram através de um forte na região (SARMENTO, 2007). Após terem sido alvo de ataques holandeses, os Topazes (a população cristã de Solor, como eram conhecidos entre os atacantes) realocaram-se na ilha das Flores e, mais tarde, em Lifau, Timor. Os Topazes, um povo culturalmente miscigenado, reconheciam obediência ao Rei de Portugal ao mesmo tempo que nem sempre eram fiéis para com o vice-rei em Goa. Efetivamente, acabaram por fazer diversas investidas violentas pelo interior de Lifau com o objetivo de estender o seu

domínio nas zonas onde o sândalo prosperava. Paralelamente, os holandeses transferiram-se de Solor para Timor. Dessa maneira, no século XVII, os portugueses não controlavam qualquer área de Timor, nem mantinham uma presença administrativa ou militar. Apenas em 1702 ocorreu o estabelecimento do primeiro assentamento permanente em Lifau. Nesse ano, a construção de um pequeno forte marcou o ponto central do domínio português nas décadas seguintes, representando a transferência de influência das Flores para Timor (IBIDEM).

Outrora ocupado pelos holandeses, Cupão foi alvo de invasão pelos Topazes ao mesmo tempo que a autoridade portuguesa também foi fortemente contestada, exteriorizando-se através de revoltas (IBIDEM). Contudo, como será estudado mais à frente, a presença portuguesa deixou marcas profundas não só na cultura, mas também na religião.

Já no século XX, Portugal enfrentou uma revolução interna que levou à sua retirada das colônias africanas, mas a situação em Timor-Leste tornou-se mais complexa. Em 1975, Portugal anunciou sua intenção de conceder a independência a Timor-Leste, o que acabou por desencadear uma breve guerra civil entre dois polos: pró-independência e pró-integração com a Indonésia. Aproveitando a instabilidade, as forças indonésias invadiram Timor-Leste em dezembro de 1975, ocupando o território e anexando-o unilateralmente. O conflito resultou em décadas de resistência e violência, com os timorenses a lutarem pela independência. Portugal teve um papel preponderante nesta luta pela libertação. A relação entre Portugal e Timor-Leste evoluiu para uma parceria amistosa, com ambos os países a partilharem laços culturais e históricos (GOVERNO DE TIMOR-LESTE, S.D.).

2.1 O período colonial português em Timor: impactos sociais, culturais e econômicos

No terceiro quarto do século XVI, graças aos primeiros frades dominicanos portugueses, surgiu um aumento progressivo da influência religiosa, paralelamente à consolidação do controle português. A evolução cultural seguiu uma trajetória oposta àquela observada nas atuais ilhas indonésias de Java, Sumatra, e nas zonas costeiras de Kalimantan e Sulawesi, onde o islamismo se disseminou de forma crescente (GOVERNO DE TIMOR-LESTE, S.D.).

Nas áreas de Timor, Solor e Flores, a permanência do controle português perdurou devido à efetividade da disseminação da fé, conduzida pelos dominicanos, e em razão da sociedade miscigenada que prosperou nesses lugares.

No cenário do Sudeste Asiático, apenas em Timor; os Portugueses conseguiram resistir aos ataques dos Holandeses. Essa resistência encontra explicação nas alianças formadas entre os descendentes mestiços, que possuíam ascendência asiática e europeia, e os líderes nativos. A presença portuguesa acabou por dar origem a duas

rotas comerciais significativas que ligavam Timor a Malaca e à China, principal consumidor de sândalo na área (COSTA e LACERDA, 2007). Em Timor, os missionários, principalmente os frades dominicanos, não só se empenharam na conversão ao Cristianismo dos líderes locais, conhecidos como régulos, mas também influenciaram diretamente a dinâmica política da região. Ao adotarem o Cristianismo, os régulos, por sua vez, colocavam-se sob a suserania portuguesa, estabelecendo uma ligação religiosa e política que perduraria ao longo dos anos (IBIDEM).

O processo de evangelização em Timor foi facilitado devido à prática do animismo, caracterizado por uma forma de "consciência" monoteísta. Em terras timorenses, não foram identificados vestígios nem do hinduísmo, nem do islamismo, o que propiciou a difusão do catolicismo. Esse desempenhou um papel crucial na construção da identidade timorense, destacando a ilha tanto do islamismo, predominante na região, quanto do calvinismo dos holandeses considerados "invasores". A influência da cultura portuguesa manifestou-se de maneira proeminente nos aspectos espirituais, como na esfera religiosa, linguística e artística. O Estado português não foi percebido como opressor, especialmente quando assumiu o papel de árbitro no poder econômico, que estava fortemente concentrado na comunidade chinesa. Além disso, o funcionalismo público era majoritariamente composto por timorenses ou por indivíduos metropolitanos que se integraram nas redes familiares locais por meio do casamento (IBIDEM).

No final do século XVIII, a decadência do comércio de sândalo, devido à sua escassez, acabou por gerar necessidade de diversificação na economia. Assim, nos primórdios do século XIX, os portugueses introduziram as culturas do café, algodão e cana-de-açúcar. Somente a partir da segunda metade do século XIX é que o café começou a predominar na economia colonial, substituindo o sândalo como a principal mercadoria de exportação (SARMENTO, 2007).

Entre 1816 e 1916, Portugal e Holanda reivindicavam possessões territoriais por meio de documentos políticos, que muitas vezes eram questionáveis, sendo frequentemente assinados por líderes locais. Enquanto as negociações diplomáticas ocorriam em Lisboa e Haia, as disputas entre as Índias Orientais holandesas e as Índias portuguesas eram resolvidas ao nível local. De maneira sintomática, em 1860, Afonso de Castro, o governador em Díli, declarava que "o nosso império nesta ilha não é mais do que uma ficção," e, mesmo que Portugal afirmasse ter controle sobre o território em 1912 e a Holanda em 1915, até o final do século XIX, a esfera de influência quer portuguesa, quer holandesa era muito limitada no interior timorense. No final do século XIX, a presença de ambos os poderes coloniais era extremamente restrita, e áreas consideráveis de Timor ainda se consideravam independentes, apesar do processo crescente de colonização. Frequentemente, eram organizadas expedições armadas de forma a manter o controle sobre os nativos. Assim, mesmo com o avanço

do processo de colonização, persistia, no final do século XIX, uma considerável autonomia em muitas regiões (IBIDEM).

Em 1975, aquando da invasão de Timor pela Indonésia, o fator “identificação”, neste caso com o povo português, foi fundamental para a separação entre os nativos e os invasores. Nesse contexto, a religião acabou por ter um peso significativo. A língua portuguesa acabou por ser acolhida como a língua da resistência. A correspondência entre os guerrilheiros era redigida nesse idioma, apesar das limitações inerentes a uma população predominantemente falante de tétum. Na altura em que foi alcançada a independência, o português obteve o estatuto de língua oficial, uma escolha que claramente favoreceu a preservação da "identidade lusófona". Conclui-se então que Timor é um exemplo de um país que surgiu da “interculturalidade”, originando uma nova identidade capaz de subsistir num contexto desafiador, constituindo-se como um enclave entre a Indonésia muçulmana e a Austrália, uma das principais nações de língua inglesa (COSTA e LACERDA, 2007).

É imprescindível destacar, contudo, que as narrativas acerca de Timor são predominantemente delineadas pelo paradigma ocidental, configurando-se como uma história concebida e interpretada a partir da perspectiva dos colonizadores, em particular pelas potências europeias. De fato, o conhecimento relativo à história de Timor-Leste a partir de uma perspectiva endógena é bastante escasso, concluindo-se que as vozes dos timorenses raramente foram devidamente consideradas ou amplamente reconhecidas (SARMENTO, 2007).

2.2 A independência de Timor-Leste

A Revolução de 25 de Abril de 1974, que encerrou o regime do Estado Novo, ratificou o reconhecimento do direito à autodeterminação das colônias portuguesas. Com o intuito de facilitar o exercício desse direito, foi estabelecida em Díli, em 13 de maio do mesmo ano, a Comissão para a Autodeterminação de Timor. O Governo português concedeu autorização para a formação de partidos políticos, resultando na criação de três organizações partidárias em Timor-Leste: UDT (União Democrática Timorense), que advogava pela integração de Timor numa comunidade de língua portuguesa; a ASDT (Associação Social-Democrata Timorense), posteriormente transformada em FRETILIN (Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente), que defendia o direito à independência; e a APODETI (Associação Popular Democrática Timorense), que advogou uma autonomia transitória da Indonésia antes da independência (GOVERNO DE TIMOR-LESTE, s.d.).

Deste modo, a independência de Timor-Leste foi proclamada pela FRETILIN em 28 de novembro de 1975. Nesse contexto, a bandeira portuguesa foi substituída pela timorense. Xavier do Amaral assumiu a presidência, enquanto Nicolau Lobato foi designado primeiro-ministro. A Indonésia, sob o pretexto de salvaguardar a segurança dos seus cidadãos em território timorense, empreende uma invasão na porção leste da ilha e renomeia o território como Timor Timur, incorporando-o como sua 27ª província. Este movimento recebeu apoio tácito do governo estadunidense, que via a FRETILIN como uma organização com inclinações marxistas (IBIDEM). O que se seguiu foi descrito pelo jornal *Le Monde* como o “Vietnã silencioso”, referindo-se a um período de 25 anos de ocupação que resultou em aproximadamente 200.000 mortes, correspondendo a um terço da população timorense. Durante esse tempo, houve uma notável ausência de cobertura midiática.

No entanto, em 1975, o sentido de nacionalidade timorense ainda estava na sua infância e todo o período de ocupação indonésia constituiu, em larga medida, o momento de definição da identidade timorense. Paralelamente, e de forma notável, à medida que a agressão e massacre apoiados pelos Estados Unidos começaram a atingir proporções dramáticas e níveis de genocídio, a cobertura midiática diminuiu e as notícias na imprensa nacional estadunidense eram nulas. As organizações internacionais foram proibidas e Timor-Leste ficou isolado do resto do mundo. É notável que, apesar de nenhum país, exceto a Austrália, ter reconhecido a legitimidade da anexação, as Nações Unidas sempre consideraram este assunto como uma questão interna da Indonésia (SARMENTO, 2007).

3 A descolonização de Timor: o processo e as consequências

Efetivamente, quando a Indonésia invade o Timor português no mesmo dia, o Conselho de Ministros, presidido pelo Presidente da República, realiza uma reunião de urgência. Portugal emite um comunicado no qual condena veementemente a agressão militar indonésia, alegando que a Indonésia não respeitou o acordo firmado em Roma. Como resposta a esses eventos, Portugal corta de imediato as relações diplomáticas com a Indonésia. Além disso, expressa a intenção de recorrer à intervenção das Nações Unidas, especialmente do Conselho de Segurança, para alcançar a cessação imediata da intervenção militar da Indonésia em território de Timor, tendo como objetivos principais uma solução pacífica e negociada para o conflito e o processo de descolonização, sob a égide das Nações Unidas (MENDES, 2012).

Com efeito, Portugal opta pela “internacionalização” da questão de Timor. A verdade é que a conjuntura política portuguesa na época se revelou uma fragilidade incapacitante, o que levou à imposição de poder por parte da Indonésia. Internamente, a questão foi constitucionalizada, enquanto externamente, o país jamais abdicou de suas responsabilidades político-jurídicas no âmbito do direito internacional. Fica evidente que Portugal sempre manteve a posição de que Timor era um território não autónomo, cujo processo de descolonização e autodeterminação precisava de ser concluído, interrompido de forma ilegítima pela invasão indonésia. A realidade é que Portugal hesitava em levar o assunto à Assembleia Geral, especialmente após a árdua aprovação da resolução em 1981 e a quase derrota de 1982. Durante esse período, é pertinente destacar a habilidade diplomática de resistência demonstrada por Ramos Horta. Com uma persistência notável, esse timorense circulava pelos corredores da ONU, impondo sua presença mesmo em situações não solicitadas, evocando sua posição não oficialmente reconhecida como representante da FRETILIN (IBIDEM).

Em 1991, o massacre ocorrido no cemitério de Santa Cruz, em Díli, trouxe visibilidade internacional à luta em Timor-Leste. Em Portugal, a apatia inicial deu lugar a um sentimento de compaixão quando imagens onipresentes de “outros” a serem massacrados adquiriram uma proximidade impactante ao serem associadas a uma chacina expressa em português. A língua transformou o “outro”, que era uma presença constante na programação televisiva diária, num “eu” ou algo próximo a isso, o que resultou numa indignação geral. As imagens que circularam pelo mundo ocidental motivaram protestos em massa nas principais cidades portuguesas, onde a aflição e a raiva, em muitos casos contidas por cerca de 30 anos, foram manifestadas (SARMENTO, 2007). Portugal promoveu um dia nacional de pesar em apoio aos timorenses desaparecidos e houve iniciativas menores e mais específicas da sociedade civil. A título de exemplo, diversas personalidades proeminentes da sociedade civil portuguesa assinaram uma carta aberta endereçada ao Presidente dos Estados Unidos, a manifestar oposição ao fato de os EUA terem reconhecido a soberania indonésia sobre Timor-Leste sem a realização de um verdadeiro ato de autodeterminação (MENDES, 2012).

Efetivamente, no âmbito global, pela primeira vez em mais de duas décadas, a supremacia hierárquica da Indonésia em relação a Portugal enfrenta uma reversão significativa. Ao longo de 17 anos, Xanana Gusmão destacou-se como o líder carismático e emblemático da resistência armada contra a presença indonésia. Em 1992, este é capturado, o que atrai a atenção internacional. Este momento, constituiu um forte golpe para a resistência. Este período de detenção não apenas fortaleceu sua liderança em relação aos timorenses, mas também proporcionou a oportunidade de emergir como um estadista internacional (IBIDEM).

Em 1996, José Ramos-Horta e o bispo de Díli, D. Ximenes Belo, foram laureados com o Prêmio Nobel da Paz em reconhecimento à sua incansável defesa dos direitos humanos e da independência de Timor-Leste. Dois anos mais tarde, em 1998, com a queda de Suharto após o declínio do "milagre econômico indonésio", Jusuf Habibie assumiu a presidência da Indonésia. Habibie surpreendeu ao concordar com a realização de um referendo que permitiria à população timorense expressar sua vontade: votar "sim" pela integração na Indonésia com autonomia ou "não" pela preferência da independência. Marcado para 30 de agosto de 1999, o referendo registrou uma participação massiva, com mais de 90% de envolvimento da população, o que refletiu a clara rejeição do povo timorense à proposta de autonomia apresentada pela Indonésia. Desta forma, Timor-Leste optou pela conquista formal da independência, marcando um momento histórico significativo para o país. O percurso árduo liderado por figuras como José Ramos Horta e D. Ximenes Belo, aliado à coragem do povo durante o referendo, solidificou a trajetória de Timor-Leste rumo à autodeterminação e soberania. O reconhecimento internacional, simbolizado pelo Nobel, destacou a importância da luta pelos direitos humanos e pela liberdade em um contexto desafiador (GOVERNO DE TIMOR-LESTE, s.d.).

3.1 A reconstrução e os desafios pós-independência

No período pós-ocupação da Indonésia, o país estava totalmente destruído e viveu situações precárias de reconstrução, quer no âmbito social, político, econômico ou de infraestruturas, não tendo capacidade e recursos para sua governação própria. Dado esse contexto, Timor-Leste tornou-se um Estado alvo de ajuda e assistência internacional. A Administração Transitória das Nações Unidas em Timor-Leste (UNTAET), durante o período do governo transitório, foi patrocinado pela comunidade internacional, por meio do mandato da ONU com o Regulamento da UNTAET 28/2001 e no. 01/2002 e preparou a restituição do Estado República Democrática de Timor-Leste (RDTL), assim como a consolidação do primeiro governo constitucional democraticamente eleito. Ao mesmo tempo, entra em vigor a nova Constituição da República Democrática de Timor-Leste (CRDTL) (GOMES, 2015).

Ao analisar o *peacebuilding* promovido em território timorense em sua dimensão econômica, é possível notar uma intensa participação das Instituições Financeiras Internacionais (IFIs), isto é, o FMI e o Banco Mundial. Portanto, desse modo, constituiu-se uma perspectiva de desenvolvimento capitalista nascida na Guerra

Fria e reestruturada no Consenso de Washington. Assim, essas instituições foram responsáveis pelo desenho da política macroeconômica, leis de gestão econômica e pela administração dos fundos destinados à reconstrução timorense. Contudo, as recomendações das IFIs não ajudaram na criação de um ambiente sem desigualdades, pobreza e acesso da população a melhores condições de vida. Observou-se a estruturação de mecanismos favoráveis a uma economia agroexportadora, vulnerável ao endividamento, com enfoque em investimentos no exterior, dependente da operação externa e com base na superexploração da mão de obra local. Essa conjugação de fatores tornou Timor-Leste em uma fonte de recursos que beneficiam a manutenção do lucro do centro do capitalismo e suas empresas. O Banco Mundial também tem um histórico controverso com o povo timorense, já que durante os 24 anos de ocupação indonésia, essa instituição manteve uma relação próxima com o presidente Suharto, fornecendo empréstimos ao seu regime (NEVES, 2006; ROCHA, 2022).

Desse modo, percebe-se que, do ponto de vista político global, os atores não-estatais com representações nos principais organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, têm pouco interesse em alterar seu poderio político e econômico exercido nos países em desenvolvimento, como Timor-Leste. De modo geral, as operações transfronteiriças são mergulhadas em interesses estratégicos, ultrapassando as soberanias dos Estados. Assim, os receptores dessas operações tornam-se obrigados a conviver com a realidade das discrepâncias políticas internas com imposições criteriosas de organização do Estado (GOMES, 2015).

Apesar de a organização estadunidense *Freedom House* classificar o país como livre atualmente, com transferências de poder pacíficas, essa considera que as instituições democráticas seguem frágeis e que disputas entre personalidades importantes da luta pela independência dominam as questões políticas. Assim, apoiado pelo líder da independência, Xanana Gusmão, Ramos-Horta do Congresso Nacional para a Reconstrução do Timor Leste (CNRT) é o presidente em exercício, após derrotar eleitoralmente o ex-guerrilheiro Francisco Guterres Lú-Olo, da FRETILIN. O atual primeiro-ministro é Gusmão, principal figura política timorense, que segue tendo um poder sem paralelo no país, indicando todos os candidatos a presidente com sucesso. Em 2023, para 63% da população local, Gusmão era o melhor líder político do país, sendo seguido por Horta com 27%. Ainda para 83%, Xanana Gusmão era uma figura pela qual elas tinham uma posição altamente favorável. É importante ressaltar que é difícil para uma geração sem o peso de ser parte da resistência ou diplomata internacional ganhar popularidade, já que grande parte da população timorense vive no meio rural, fora dos círculos sociais e políticos de Dili (O GLOBO, 2022; INTERNATIONAL REPUBLIC INSTITUTE, 2023).

Ademais, ainda há feridas sociais e políticas abertas, já que a ideia de criar um tribunal internacional para julgar os crimes foi abandonada, com as lideranças políticas pregando um olhar para o futuro e pesando a relação econômica com a Indonésia. Apesar disso, associações de sobreviventes da ocupação indonésia ainda reivindicam que o Estado timorense exija de Jacarta informações sobre o paradeiro de pessoas desaparecidas (GOMES, 2015).

4 A cooperação portuguesa atual em Timor-Leste

Em 2023, 61% da população timorense afirmou que o país está a caminhar na direção correta (INTERNATIONAL REPUBLIC INSTITUTE, 2023). Contudo, seguindo a vertente socioeconômica, um dos fatos históricos mais importantes de Timor-Leste foi o atraso e a estagnação econômica, os quais são, em grande parte, resultado da administração portuguesa, a qual não gerou qualquer benefício ao país (OLIVEIRA, 2000). Apesar de suas reservas e recursos petrolíferos, o Timor ainda se apresenta como um dos países mais pobres do mundo, ocupando o 140º lugar do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 2021 num total de 186 países (VISÃO, 2022). A expectativa de vida média é de 68 anos e o analfabetismo atinge os 40% da população adulta, segundo a ONU em 2018 (COUNTRYECONOMY, S.D.; TIMOR POST, 2021). Ressalta-se ainda a profunda desigualdade entre zonas urbanas (especialmente a capital Díli) e as zonas rurais, em relação a infraestruturas e serviços básicos. Em 2018, 49% das crianças com menos de 14 anos e 41,8% da população adulta viviam abaixo da linha oficial da pobreza (sendo a linha internacional fixada nos 40,45 dólares) (JN, 2019).

Apesar do Banco Mundial prever que o crescimento econômico em Timor-Leste acelere para 4,1% entre 2024 e 2025, devido ao alívio da inflação, a pobreza timorense apresenta-se como um fenômeno de diversas dimensões, as quais geram implicações no nível dos recursos financeiros disponíveis, do acesso à saúde, educação, saneamento básico, água e alimentação, afetando uma porcentagem populacional considerável, em especial a rural, feminina e infantil (RTP, 2024). Desse modo, observa-se que a realidade nesse país está muito longe dos objetivos de desenvolvimento humano sustentável e dos principais doadores, como Portugal, principalmente devido aos elevados níveis de pobreza, à falta de acesso a serviços básicos (em particular água e saneamento), infraestruturas ainda pouco desenvolvidas e oportunidades de emprego limitadas, dado o contexto de uma população jovem e em rápido crescimento (FREIRE, 2017). A título de exemplo, em 2021, 20% dos jovens timorenses entre os 15 e os 24 anos não estudavam, nem trabalhavam, uma taxa que não diminuiu desde 2010, causada por uma educação abaixo da média, por limitações na prestação de serviços de saúde e por uma ineficaz proteção social durante a infância e a

adolescência (JN, 2023). É nesse cenário que a cooperação portuguesa para o desenvolvimento tem-se situado.

4.1 A ajuda humanitária e os investimentos econômicos

Até à independência de Timor-Leste, o suporte português era pontual e político, estabelecido pelo Gabinete de Políticas Especiais do Ministério dos Negócios Estrangeiros (MNE). Após 1999, iniciam-se relações mais aprofundadas e institucionalizadas de cooperação entre Portugal e Timor-Leste, com políticas desenvolvidas com base nas ligações históricas entre ambos (MESQUITA, 2004). Desde então, o país tem sido um dos principais beneficiários da ajuda pública portuguesa ao desenvolvimento, sendo que o Programa Estratégico de Cooperação (PEC) para o período 2019-2023 prevê um envio financeiro de 70 milhões de euros para a implementação de programas (INSTITUTO CAMÕES, s.d.). Com estes valores, em conjunto com a Austrália, Portugal é o maior doador ao desenvolvimento de Timor-Leste (FREIRE, 2017).

Apesar de ter sua presença nacionalmente retratada como generosidade, como antigo governante colonial, Portugal tem a responsabilidade de reconstruir Timor-Leste (NEVES, 2006). Desse modo, a partir de 1999, as fases da cooperação portuguesa com Timor-Leste são definidas segundo as propostas do Relatório sobre o Apoio do Estado Português a Timor-Leste no Período da Transição e enquadradas nas atividades do Comissário para o Apoio à Transição em Timor-Leste (CATTTL), um órgão criado para coordenar as atividades relacionadas aos programas de apoio a Timor-Leste. O CATTTL enfrentava problemas relacionados à falta de clareza legal e de autonomia financeira e administrativa, o que limitava a capacidade de atuação do órgão. Questiona-se a nomeação de um Comissário (e respetivo gabinete) sob a tutela do Ministério dos Negócios Estrangeiros, ao invés de um Comissariado mais bem estruturado (MESQUITA, 2004).

No pós-referendo, a cooperação portuguesa centrou-se, primeiramente, na definição de políticas e objetivos a curto-prazo com especial enfoque para a ajuda humanitária, principalmente por meio do financiamento de projetos de ONGs, como o repatriamento de refugiados e deslocados internos pela Organização Internacional das Migrações e *International Rescue Committee*, a assistência humanitária pela Cruz Vermelha ou o serviço de saúde da Ajuda Médica Internacional. Em 2002, com a independência timorense, Portugal redefiniu as prioridades, focando mais na reconstrução e no desenvolvimento do país. Dessa maneira, a cooperação portuguesa adotou o que foi definido nos Programas Indicativos de Cooperação (PIC) (FREIRE, 2017).

Com base na avaliação territorial feita, o PIC 2004-2006 identificou três grandes eixos para atuação: (a) educação e reintrodução da língua portuguesa (em todas as instâncias de ensino); (b) a capacitação institucional do novo Estado, por meio da criação de assessorias em diferentes setores como a justiça e as finanças; e (c) o apoio ao desenvolvimento económico e social da população, em especial a rural, através de ações e iniciativas que promovessem o emprego, apoio ao microcrédito, a criação de pequenas empresas, ou programas de abastecimento de água. Por sua vez, o PIC 2007-2010 teve o investimento financeiro em 60 milhões de euros, centrado em três grandes eixos prioritários de intervenção: (a) boa governação, participação e democracia; (b) desenvolvimento sustentável e luta contra a pobreza; e (c) a cooperação mais integrada, com enfoque no aumento da sustentabilidade, visibilidade e o impacto a longo prazo das intervenções (IBIDEM). Mais tarde, com a adoção do PEC, para o programa de 2019-2023, o enfoque voltou-se aos seguintes setores: (a) consolidação do estado de direito e boa governação; (b) educação, formação e cultura; e (c) desenvolvimento socioeconómico inclusivo (PEC, 2019).

Em 2024, Timor-Leste e Portugal assinaram um novo PEC 2024-2028, com apoio de 75 milhões de euros para áreas como da educação, governança e infraestrutura. O primeiro-ministro timorense, Xanana Gusmão, ainda destacou a suma importância dessa ajuda para o desenvolvimento do país e formação dos jovens, afirmando que a cooperação de Portugal é fundamental para superar os desafios de Timor-Leste (GOVERNO DE TIMOR-LESTE, 2024).

Entre 2008 e 2012, a ajuda portuguesa concentrou-se na educação com cerca de 53% do total da ajuda e no setor relacionado ao governo e sociedade civil, com cerca de 31%. Por outro lado, os setores da saúde, agricultura e outras infraestruturas e serviços sociais receberam 7,9% da ajuda total. A agricultura foi um dos menores investimentos ao longo dos últimos anos, o que se configura como contraditório, já que o desenvolvimento do país depende das zonas rurais, onde se encontra a população mais empobrecida e marginalizada em relação à qualidade de vida e acesso a bens e serviços (FREIRE, 2017). Também de forma antagônica aos investimentos feitos, para 60% da população de Timor, o maior problema que o país enfrentava em 2023 era a economia, isto é, o alto custo de vida e o desemprego (NATIONAL REPUBLICAN INSTITUTE, 2023).

Como é possível observar, Portugal tem concentrado esforços na educação como setor principal de apoio em Timor-Leste, com o objetivo de promover a língua portuguesa através do sistema educacional. Nas escolas de Timor-Leste, observa-se que o português tem ganhado destaque como a disciplina central em todos os níveis de ensino, enquanto o tétum é negligenciado, e outras matérias enfrentam dificuldades, pois são ministradas em uma língua que muitos professores e alunos ainda não dominam completamente. De forma semelhante, o Brasil atua em parceria

com Portugal, por meio da Agência Brasileira de Cooperação, buscando também fortalecer a presença do português em Timor-Leste e promover alguma capacitação profissional (NEVES, 2006).

Para a maioria dos timorenses (51%) em 2023, setores como a segurança, saúde pública, educação, propriedade de terras, empregabilidade e a economia estavam estabilizadas, ou seja, não apresentaram qualquer avanço ou regressão (NATIONAL REPUBLICAN INSTITUTE, 2023). O que corrobora com a avaliação do PEC 2011-2017. Segundo essa inspeção, quanto à eficiência da ajuda, no geral, os processos de tomada de decisão são muito centralizados em Lisboa, com pouca autonomia local, o que implica em atrasos na implementação das intervenções. Enfatiza-se ainda os insistentes problemas de coordenação, quer em Timor-Leste, quer na cooperação portuguesa, assim como lacunas sobretudo nas intervenções do setor da educação, idealizadas isoladamente, sem visão estratégica. Sendo Timor-Leste, um país independente há apenas 15 anos, há a massiva falta de capacitação em todas as áreas do Estado, desde a criação dos quadros legais e reguladores das instituições até à formação geral e especializada dos recursos humanos. O modelo de desenvolvimento de capacidades da cooperação portuguesa falha ao propor especializações, devido às carências na formação base dos timorenses, o que gera a morosidade no processo de apropriação e autonomia. As dificuldades ao nível da apropriação das intervenções estendem-se a todos os setores, assim como na sustentabilidade institucional e técnica. O contributo no desenvolvimento rural foi inconsistente, em especial devido ao nível da capacitação das comunidades rurais e de resistência na adoção de novas práticas de produção agrícola e florestal, exigindo uma nova estratégia para demonstrar os potenciais benefícios às novas gerações de agricultores. Ademais, apresentam-se outras dificuldades ligadas ao excesso de burocracia, complexidade dos processos, elevada rotatividade de recursos humanos na sede e ausência de sistemas integrados de gestão e informação (INSTITUTO CAMÕES, 2018).

De forma geral, observa-se a falta de clareza na definição de prioridades e na forma como a ajuda tem sido implementada, já que não se leva em conta a avaliação do impacto das estratégias adotadas, o que prejudica a obtenção de resultados mais contundentes. De acordo com Mesquita (2004), as opções adotadas tendem a favorecer a resposta mais rápida e fácil, porém há responsabilidades às quais Portugal não pode fugir. Se houve o investimento em determinados projetos, essas escolhas têm consequências, as quais ao serem avaliadas não podem se repetir se comprovadas ineficientes. Destaca-se ainda, como principais limitadores da cooperação portuguesa, a não transferência atempada das verbas para o financiamento dos projetos, a não contratação de mão-de-obra local e a reduzida delegação de competências no terreno (CARDOSO ET AL., 2012).

Segundo Neves (2006), o fato da ajuda internacional em Timor-Leste incluir não apenas recursos financeiros, mas também a presença de agências e funcionários estrangeiros com uma visão diferente da realidade local prejudica a eficácia do apoio de Portugal e demais países envolvidos. Embora o governo timorense assine contratos, o controle efetivo dos fundos permanece nas mãos dos doadores, limitando o papel de Timor-Leste a funções simbólicas. Essas agências não são obrigadas a prestar contas à população local, o que faz com que seus interesses prevaleçam sobre as necessidades timorenses e gere desconfiança entre os cidadãos locais. Essa conjuntura vem a enfraquecer o protagonismo nacional na construção de Timor, levando a uma perda de sentimento nacionalista que foi forte na época da resistência. Ressalta-se ainda que, em 2023, grande parte da população local (39%) considerava que os Estados Unidos era o país com maior influência em Timor e em níveis de confiança Portugal (64%) figurava atrás de Austrália (68%) e Estados Unidos (69%) (NATIONAL REPUBLICAN INSTITUTE, 2023).

5 Conclusão

O artigo que aqui finda procurou responder à questão de investigação previamente enunciada e que aqui recordamos: "Quais são os impactos preponderantes resultantes do legado colonial e da contribuição contemporânea de Portugal em Timor-Leste?". Depois de analisarmos as consequências resultantes do passado imperialista português, podemos concluir que a identidade portuguesa se diversificou em casamentos interculturais, o que acabou por gerar uma forma de nova cultura capaz de distinguir, nos dias de hoje, Timor-Leste, por exemplo, da Indonésia muçulmana. Embora tenha ocorrido uma transição para a independência e tenham surgido outras influências culturais ao longo dos anos, a herança portuguesa permanece como um elemento integral da identidade cultural de Timor-Leste. Esta fusão de culturas contribui para a riqueza e diversidade da sociedade timorense, formando uma narrativa única que une o passado colonial ao presente independente.

Como segunda grande conclusão, verificamos que Timor-Leste enfrentou desafios significativos após a independência em 1999, com a destruição generalizada e dependência da assistência internacional. Desse modo, a cooperação portuguesa desempenhou um papel relevante no cenário socioeconômico de Timor-Leste, com investimentos significativos e ênfase em setores como educação, capacitação institucional e desenvolvimento socioeconômico. No entanto, a eficácia desses esforços foi prejudicada por desafios como centralização decisória, falta de autonomia local, burocracia excessiva e falta de clareza na definição de prioridades. Apesar dos

esforços, Timor-Leste continua a enfrentar desafios consideráveis, como altos níveis de pobreza, desigualdades regionais, falta de acesso a serviços básicos, oportunidades limitadas de emprego e a desconfiança entre a população em relação a Portugal e sua ajuda humanitária. A cooperação portuguesa, embora represente um contribuinte para o desenvolvimento, enfrenta críticas quanto à falta de um real impacto e à necessidade de uma abordagem mais estratégica e sustentável.

Referências

CARDOSO, F.; FERREIRA, P.; SEABRA, M. **Portugal e os Desafios Atuais da Cooperação para o Desenvolvimento**. Instituto de Estudos Estratégicos Internacionais, IEEI, 2012.

COSTA J. & LACERDA T. **A interculturalidade na Expansão Portuguesa** (Séculos XV-XVIII), 2007. Disponível em https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/182327/1_Expansao_Portuguesa.pdf/a3062010-2675-4c1b-9367-e3b7bb460a1a. Acesso em 24 mar. 2024.

COUNTRYECONOMY. **Timor-Leste**, s.d.. Disponível em <https://pt.countryeconomy.com/paises/timor-leste>

FREIRE, D. Para além das cinzas: uma avaliação crítica da cooperação portuguesa para o desenvolvimento em Timor-Leste. In FREIRE, M. (Coord.), **Consolidação da paz e A sua sustentabilidade: As Missões da ONU em Timor-Leste e a contribuição de Portugal**. Imprensa da Universidade de Coimbra, p.97-119, 2017.

GOMES, D. Timor-Leste e os desafios do século XXI – o Projeto Mar. **Povos E Culturas**, v.19, 2015, p.383-405.

GOVERNO DE TIMOR-LESTE. **História**, s.d.. Disponível em <http://timor-leste.gov.tl/?p=29>. Acesso em 24 mar. 2024.

GOVERNO DE TIMOR-LESTE. Novo Programa de Cooperação entre Timor-Leste e Portugal Garante Investimento em Áreas Estratégicas até 2028, 2024. Disponível em <https://timor-leste.gov.tl/?p=40213&n=1>. Acesso em 11 nov. 2024

INTERNATIONAL REPUBLIC INSTITUTE. National Survey of Timor-Leste (February - March 2023), 2023. Disponível em https://www.iri.org/wp-content/uploads/2023/05/TLS-23-NS-01-PPT_Public-Distribution_final_5_4.pdf. Acesso em 12. nov. 2024.

INSTITUTO CAMÕES. **Timor-Leste**. S.D. Disponível em <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cooperacao/cooperacao-na-pratica/todos-os-paises/timor>. Acesso em 24 mar. 2024.

INSTITUTO CAMÕES. **Avaliação do Programa de Cooperação Portugal - Timor-Leste (2011-2017)**, 2018. Disponível em https://www.instituto-camoes.pt/images/sobre_nos/Relat%C3%B3rio_Final.pdf Acesso em 24 abr. 2024.

INSTITUTO CAMÕES. **Programa Estratégico de Cooperação Portugal - Timor-Leste 2019-2023**, 2019. Disponível em https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/PEC_Portugal-Timor-Leste_2019-2023.pdf Acesso em 24 abr. 2024.

JN. **Quase metade das crianças timorenses vive abaixo da linha da pobreza**, 2019. Disponível em <https://www.jn.pt/mundo/amp/quase-metade-das-criancas-timorenses-vive-abaixo-da-linha-da-pobreza-10882623.html/>. Acesso em 21 abr. 2024.

MENDES, P. **Poder e as Ideias na política externa do Portugal Democrático: o caso de Timor** [Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Universidade Nova, 2012. Disponível em <https://run.unl.pt/handle/10362/8394> Acesso em 20 abr. 2024.

MESQUITA, A. **A cooperação internacional para o desenvolvimento na viragem do século: a cooperação portuguesa em Timor-Leste** [Master's thesis, Universidade de Lisboa]. Biblioteca Francisco Pereira de Moura, 2004.

NEVES, G. The Paradox of Aid in Timor-Leste. Apresentado no seminário "Cooperação Internacional e a Construção do Estado no Timor-Leste". Universidade de Brasília, 2006. Disponível em <https://www.laohamutuk.org/reports/06ParadoxOfAid.htm>. Acesso em 11 nov. 2024.

OBSERVADOR. **Cerca de 20% dos jovens timorenses não estudam, nem trabalham**, 2023. Disponível em <https://observador.pt/2023/11/14/cerca-de-20-dos-jovens-timorenses-nao-estudam-nem-trabalham/>. Acesso em 21 abr. 2024.

O GLOBO. **O Desenvolvimento é desafio do Timor-Leste anos 20 anos da Independência**, 2022. Disponível em <https://oglobo.globo.com/mundo/desenvolvimento-desafio-do-timor-leste-aos-20-anos-da-independencia-1-25509899>. Acesso em 21 abr. 2024.

OLIVEIRA, D. Depois das Lágrimas: a reconstrução de Timor-Leste. In Jill Jolliffe (Coord.), **Construir uma sociedade justa (II)**. INDE, Intercooperação e Desenvolvimento, 2000, P.65-78.

PORTAL DIPLOMÁTICO. **História Diplomática: Timor-Leste**, s.d.. Disponível em <https://portaldiplomatico.mne.gov.pt/relacoesbilaterais/historia-diplomatica?view=article&id=446:timor-leste&catid=119:relacoes-diplomaticas>. Acesso em 21 abr. 2024.

ROCHA, F. **Dependência e Reconstrução Pós-Bélica Análise da Dimensão Econômica do Peacebuilding no Timor-Leste** [Master's thesis, Universidade Federal da Integração Latino-Americana]. Repositório Institucional da UNILA, 2022. <http://dspace.unila.edu.br/123456789/6888>

RTP. **Banco Mundial prevê que Timor-Leste cresça 4,1% em 2024**, 2024. Disponível em https://www.rtp.pt/noticias/mundo/banco-mundial-preve-que-timor-lestes-cresca-41-em-2024_n1553353. Acesso em 21 abr. 2024.

SARMENTO, J. **Paisagem e identidade na construção da nação timorense. Figueirinhas**, 2007. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/60141/1/2007%20Geografias%20P%c3%b3s-coloniais%20-%20Timor.pdf>. Acesso em 21 abr. 2024.

TIMOR POST. **Analfabetismo atinge mais de 30% da população timorense adulta**, 2021. Disponível em <https://timorpost.com/jeral-tl/tp-17851/analfabetismo-atinge-mais-de-30-da-populacao-timorense-adulta/>. Acesso em 21 abr. 2024.

VISÃO. **Timor-Leste é o país lusófono com distribuição de rendimentos mais justa – ONU**, 2022. Disponível em <https://visao.pt/atualidade/mundo/2022-09-08-timor-lestes-e-o-pais-lusofono-com-distribuicao-de-rendimentos-mais-justa-onu/>. Acesso em 21 abr. 2024.

.



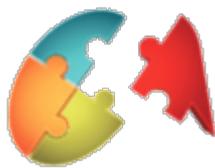
The Portugal-East Timor relationship: The colonial legacy and current vissitudes

ABSTRACT:

This paper investigates the predominant impacts of Portugal's colonial legacy in East Timor and Portugal's current economic contribution and investment in the country. Throughout this article, the question addressed in this paper is: "What are the predominant impacts resulting from Portugal's colonial legacy and contemporary contribution to East Timor?". The aim of this research is to fill a gap in the literature by assessing both the colonial impacts that Portugal had on East Timor and its modern contributions to the nation. The analysis concludes that the Portuguese heritage remains an integral element of East Timor's cultural identity, contributing to the richness and diversity of Timorese society. In terms of current Portuguese cooperation, it is evident that it has played a significant role in the socio-economic landscape of Timor-Leste. However, this cooperation has faced criticism due to its perceived lack of substantial impact, the necessity for a more strategic and sustainable approach, and a growing sense of distrust among the local population.

KEYWORDS:

Colonial legacy;
East Timor;
Portugal;
Portuguese cooperation.



A incidência da Pedagogia dos multiletramentos no estágio supervisionado

Ana Márcia dos Santos H. da Silva¹
Geam Karlo-Gomes²

RESUMO:

Este artigo examina a incidência da Pedagogia dos Multiletramentos na formação inicial de professores, com foco especial no estágio supervisionado. A metodologia proposta é qualitativa e exploratória, com estudo de caso instrumental para investigar a presença dos multiletramentos na formação de professores do curso de Letras. O lócus foram dois cursos de Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Espanhola) da Universidade de Pernambuco – Campus Petrolina. Por meio da análise documental e questionário com os licenciandos que aderiram voluntariamente a esta pesquisa, os resultados destacaram a importância dos multiletramentos na formação inicial de professores, enfatizando a necessidade de mais espaço e formação para lidarem com a diversidade de linguagens presentes no ambiente educacional contemporâneo. Conclui-se que os Cursos de Letras analisados demonstram integração de letramento com tecnologias digitais, mas destaca-se a necessidade de um Projeto Político mais alinhado com a era digital e multicultural, de modo a favorecer que os profissionais em formação possam enfrentar desafios contemporâneos na Educação e na vida pessoal.

PALAVRAS-CHAVE:

Multiletramentos;
Formação de Professores;
Estágio Supervisionado;

¹ Professora na Secretaria Municipal de Educação de Petrolina – PE. Mestra em Educação pela Universidade de Pernambuco. Integrante do ITESI. anamsanto02@gmail.com

² Professor do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – Rede Nacional. Doutor em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba. Líder do ITESI. geam.k@upe.br

1 Introdução

Na contemporaneidade, a comunicação se desdobra em diversas formas dinâmicas, seja digital ou não, impulsionada pela multiplicidade de saberes, conectividades e linguagens que permeiam as interações humanas. Esse fenômeno é comumente referido como letramentos, termo que, em sua tradução para o português, remete às práticas de leitura e escrita além da mera alfabetização.

Diferenciando-se do conceito de alfabetização, que se restringe ao conhecimento do código linguístico escrito, o letramento engloba a habilidade de utilizar a leitura e a escrita de forma reflexiva e crítica nas práticas sociais. Nessa perspectiva, os multiletramentos emergem como uma ampliação desse entendimento, considerando as múltiplas linguagens e identidades presentes nas práticas de leitura.

Diante da crescente influência das novas mídias e da diversidade cultural na sociedade contemporânea, a Pedagogia dos Multiletramentos emerge como uma abordagem fundamental no contexto escolar. E, assim, nasce a emergente necessidade de inserir essa abordagem na formação dos professores. Mas será que a Pedagogia dos Multiletramentos tem feito parte do currículo dos cursos de Licenciatura em Letras?

Essa indagação impulsionou esta investigação, que tem como objetivo examinar a incidência da Pedagogia dos Multiletramentos na formação inicial de professores do curso de Letras. Mas especificamente, levando em conta que a formação de professores se efetiva na relação teoria e prática, esta pesquisa buscou concentrar a investigação em torno do Estágio Supervisionado do curso de Letras.

Como é de conhecimento geral, o Estágio é um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (Art. 1º, Lei 11.788/2008).

No que se refere ao curso de Licenciatura em Letras, é crucial destacar o papel do Estágio Supervisionado nesse processo, pois proporciona uma oportunidade única para os futuros professores aplicarem e aprimorarem as abordagens de multiletramentos na prática, promovendo uma educação mais inclusiva e eficaz. Ao integrar esses conceitos durante o Estágio, os professores em formação podem melhorar suas habilidades pedagógicas e preparar-se adequadamente para enfrentar os desafios do ensino em um mundo cada vez mais diversificado e tecnológico.

A revisão da literatura se concentra na Pedagogia dos Multiletramentos e sua relação com as práticas pedagógicas dos professores em formação inicial durante seus

estágios supervisionados. Para isso, são utilizadas como base teórica o GNL- Grupo de Nova Londres, Cope e Kalantzis, Rojo, entre outros.

O artigo segue uma estrutura organizada da seguinte maneira: inicia-se com uma abordagem do embasamento teórico, contextualizando a importância da Pedagogia dos Multiletramentos na formação inicial de professores de Licenciatura em Letras, em meio ao cenário atual da educação digital e da diversidade linguística e cultural nas escolas. Em seguida, são apresentadas breves considerações sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, oferecendo uma análise dos princípios e conceitos fundamentais relacionados. Posteriormente, descreve-se o delineamento do estudo na seção de Metodologia, incluindo a abordagem metodológica utilizada, como o estudo de caso qualitativo, além dos detalhes sobre a coleta e análise de dados. Finalmente, são apresentados os resultados, discussão e considerações finais, a partir da análise dos dados coletados.

2 Breves considerações sobre a Pedagogia do Multiletramentos

Os Multiletramentos, concebidos pelo Grupo de Nova Londres (GNL ou NLG) em seu Manifesto de 1996, representam uma abordagem abrangente e dinâmica para o letramento, reconhecendo a diversidade de linguagens e culturas em nosso mundo contemporâneo. Ao longo dos anos, essa perspectiva evoluiu para incluir uma ampla gama de modalidades e formas de representação, refletindo a complexidade da comunicação humana.

No cenário atual, onde os cidadãos transitam por diversos espaços sociais e profissionais, os Multiletramentos emergem como uma resposta crucial para o desenvolvimento de habilidades de interação e comunicação flexíveis. Ao preparar os alunos para navegar pelo mundo globalizado e tecnológico, os Multiletramentos promovem uma educação mais alinhada com as demandas da sociedade contemporânea.

Essa abordagem é especialmente relevante nos domínios da vida profissional, pública e privada, influenciando as relações de trabalho, a participação sociopolítica e as interações interpessoais. Fundamentada no conceito de design e embasada na Pedagogia dos Multiletramentos, a implementação dos Multiletramentos na educação básica, conforme preconizado pela BNCC (Brasil, 2018), exige estratégias pedagógicas que valorizem a participação dos alunos, o trabalho colaborativo e a incorporação de uma variedade de linguagens e mídias.

Portanto, para garantir o sucesso dessa abordagem na sala de aula, é essencial que os professores criem ambientes de aprendizagem estimulantes, que promovam a reflexão crítica, a criatividade e a aplicação prática dos conhecimentos no cotidiano dos estudantes. Assim, os Multiletramentos não apenas enriquecem a experiência

educacional, mas também capacitam os alunos a se tornarem cidadãos críticos e participativos em uma sociedade cada vez mais diversificada e complexa.

A Pedagogia dos Multiletramentos surgiu como resposta às progressivas mudanças nos campos cultural, tecnológico e linguístico ligada às transformações voltadas ao trabalho e à vida pessoal dos sujeitos, resultando no manifesto *The Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*, podendo ser traduzido por Uma Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais (NLG³, 1996, tradução nossa).

Nesse manifesto, o NLG apresenta algumas perguntas iniciais: O que, como e por que construir uma Pedagogia dos Multiletramentos? Nessa discussão, eles propõem uma pedagogia que dê conta da diversidade linguística e cultural e, a partir disso, preconizam uma Pedagogia dos Multiletramentos como uma abordagem voltada ao âmbito escolar, fundamental espaço para disseminação dos letramentos, a fim de que este instrumentalizasse os jovens para um novo futuro que se desenhava diante das alterações sociais provenientes do advento tecnológico, da diversidade cultural e linguística existente na sociedade.

O NLG (2000) aplicou o conceito de *multi* às modalidades, em que vários modos (textos, imagens, movimentos, sons, entre outros) fossem caracterizações importantes no processo de ensino aprendizagem. O Manifesto foi então uma resposta às condições sociais e culturais que moldaram os objetivos e perspectivas dos acadêmicos envolvidos em sua criação.

Assim, a proposta dos estudiosos estava voltada para as modalidades de linguagem presentes nos textos atuais, a partir de diversas formas de produção, propagação e consumo, ampliando o conhecimento sobre o termo multiletramentos, até então, conhecido apenas como letramentos. Podemos afirmar, portanto, que o grupo vislumbrava tematizar esse fenômeno social.

O NLG – *New London Group* (2000) pondera que:

a ênfase na inovação e na criatividade pode se encaixar bem com uma pedagogia que vê a linguagem e outros modos de representação como dinâmicos, sendo constantemente refeitos por criadores de significado em contextos variáveis e mutáveis⁴. (NLG, 2000, p.12, tradução nossa).

³NLG-New London Group (Grupo de Nova Londres)

⁴(Texto original) “for instance, the emphases on innovation and creativity may fit well with a pedagogy that views language and other modes of representation as dynamic, constantly being remade by meaning makers in changing and varied contexts”. (NLG, 2000, p.12)

Assim, o Grupo de Nova Londres não desconsidera o letramento grafocêntrico, entretanto, discute a necessidade de sua complementação com métodos e técnicas que estão alinhados às mudanças da sociedade globalizada em que o ensino está inserido. Partindo do pressuposto didático da Pedagogia dos Multiletramentos, os pesquisadores do NLG (2000) afirmam que “a pedagogia é uma relação de ensino e aprendizagem que cria o potencial para a construção de condições de aprendizagem condizentes a uma participação social plena e equitativa⁵”.

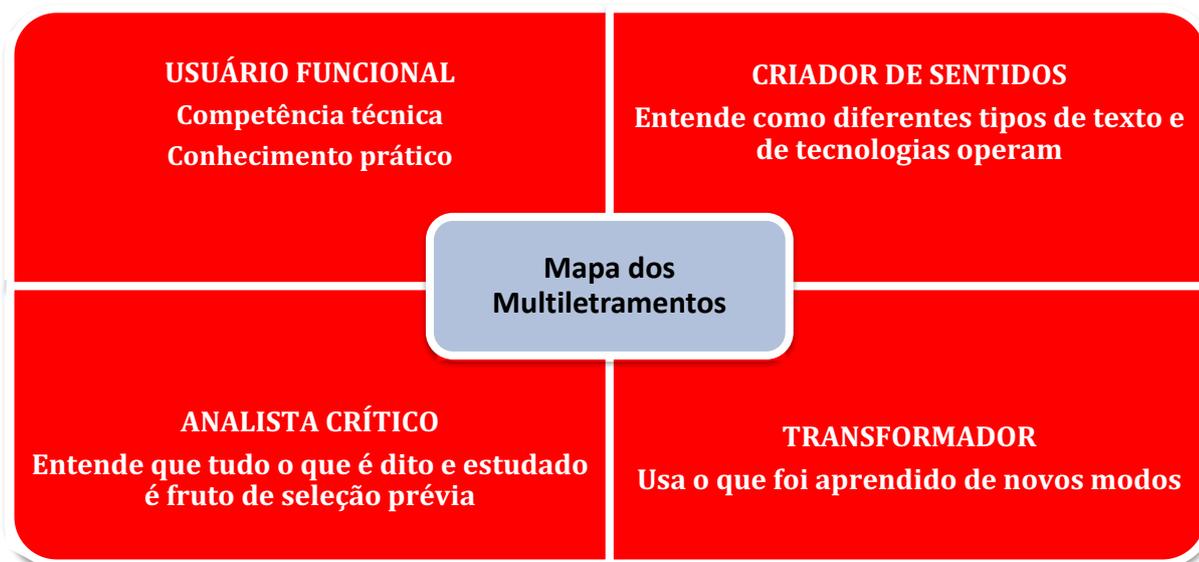
Dessa forma, a grande contribuição do NLG através do Manifesto (2000) foi apresentar uma estrutura em que a metalinguagem dialogasse com todos os interlocutores dentro do processo comunicativo, a partir de práticas educacionais relacionadas à criação, ou seja, ao *design*. Nessa concepção, percebe-se que os multiletramentos preconizam a necessidade de ações voltadas para que os estudantes se tornem criadores de sentidos, analistas críticos que transformam discursos e sabem tratar as desigualdades.

Consequentemente, os autores caracterizam a Pedagogia dos Multiletramentos como a Pedagogia por *Design*, com uma abordagem nova voltada à aprendizagem que descarta as retenções e desajustes da escolaridade tradicional. Uma pedagogia que aposta na criação, no protagonismo e na interatividade, a partir de um projeto imerso em quatro movimentos (prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada) (GNL,1996[2000]) como princípios programáticos que projetam nos discentes de uma forma mais abrangente, o protagonismo, o *design* do conhecimento, da significação, conquistando, expandindo, assim, o futuro social nesse processo de construção da sua própria aprendizagem.

A partir do exposto no Diagrama 1, percebe-se que uma pedagogia dos multiletramentos deve partir de práticas que consideram os letramentos, as culturas dos estudantes, os gêneros, bem como relacioná-los com outras esferas sociais.

Diagrama 1 – Mapa dos Multiletramentos

⁵(Texto original) “Pedagogy is a teaching and learning relationship that creates the potential for building learning conditions leading to full and equitable social participation. Literacy pedagogy, specifically”. (NLG,2000, p. 09)



Fonte: (COPE, Bill; KALANTZIS, Mary, 2006 *apud* ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo, 2012, p.29)

Isto posto, vale ressaltar que a Pedagogia dos Multiletramentos considera ainda quatro metas preconizadas pelos multiletramentos na escola, em outras palavras, considera como seria o perfil dos aprendizes nessa perspectiva. E para que essas metas basilares para formação dos sujeitos se corporifiquem, preconiza-se, segundo Cope e Kalantzis (2000, p.7), o envolvimento de quatro movimentos pedagógicos: prática situada; instrução aberta; o enquadramento crítico; e a prática transformada.

A princípio, temos o usuário funcional para exemplificar o sujeito autônomo, conhecedor da técnica. Logo em seguida, ela apresenta o *criador de sentidos* quando ele é capaz de compreender o que está sendo apresentado e atua sobre aquela compreensão. Depois, vem o analista crítico que a partir da percepção do novo consegue relacionar-se com o conhecimento prévio e por último, o sujeito transformador, aquele que coloca o aprendizado em novos formatos.

O primeiro, volta-se para uma **prática situada**, ou seja, baseado em contextos culturais dos discentes, inicialmente, em situações práticas que fazem parte da realidade dos alunos utilizando as diversas mídias e variados gêneros; o segundo, é a **instrução aberta**, ou seja, estudo analítico detalhado das práticas anteriormente pontuadas; o terceiro, configura-se como **enquadramento crítico**, a análise crítica informada pelo estudo analítico anterior e suas categorias de base. Ao intervir, interpretar, (re)produzir com novas perspectivas, temos a **prática transformada**.

Esses quatro movimentos consideram as modificações nas normas que envolvem a sociedade e o conhecimento, todavia, é preciso pensar na formação de estudantes que sejam pensadores criativos e críticos. Percebe-se que a Pedagogia dos Multiletramentos contribui para uma formação significativa dos envolvidos, pois reflete o contexto de Estudo da Linguagem de forma a superar o Letramento Escolar, apresentando um perfil docente diferenciado (crítico e inovador) e um discente protagonista (criador e atuante).

Enfim, é perceptível o desafio que está por vir frente à Pedagogia dos Multiletramentos, seja na configuração inicialmente pensada pelo GNL (1996) ou na sua reformulação dez anos depois. Para Rojo (2012), a problemática não está na adesão dos docentes às novas práticas de ensino, mas na implementação dessa Pedagogia, que exige esforços maiores por parte do coletivo, desde os gestores até os educadores que atuam em seus espaços escolares. Ela enfatiza também a falta de investimento público no que concerne ao acesso tecnológico tão necessário para a implementação dessa Pedagogia.

Portanto, é imprescindível que a Formação Inicial dos Professores vislumbre essa conscientização, que defenda uma educação que atenda à demanda social contemporânea, bem como aponte meios para uma efetiva realização de ações que colaborem com a formação de educandos mais reflexivos e letrados e multiletrados nos mais diferentes sentidos que o termo pode ancorar.

3 Metodologia

Nesta pesquisa, a abordagem metodológica é de cunho qualitativo e exploratório, alinhada à natureza complexa e multifacetada do processo de formação de professores em questão. Por meio de um estudo de caso, buscamos descrever e interpretar os indícios de ações e propostas ofertadas pelos cursos de Letras da Universidade de Pernambuco - Campus Petrolina, por meio da análise documental; e as percepções dos estudantes em Estágio Supervisionado em relação aos multiletramentos em sua experiência acadêmica, por meio de questionário com questões abertas e fechadas.

Em consonância com a Lei de nº. 11.788/2008, verificam-se nos documentos orientadores da Universidade de Pernambuco a existência de duas modalidades de estágio: o não-obrigatório e o obrigatório, regidos pelas Diretrizes Curriculares e pelo projeto pedagógico do curso. “O Estágio curricular obrigatório: é definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma

e estágio não-obrigatório: é desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória” (Art. 2º, Lei 11.788/2008).

A análise documental detalhada inclui o exame do Projeto Pedagógico do Curso de Letras, que serve como base fundamental para a compreensão abrangente das práticas educacionais relacionadas aos multiletramentos.

Os resultados também foram obtidos por meio de questionários direcionados aos discentes. Durante a análise qualitativa, as informações foram interpretadas por meio de uma leitura detalhada e análise criteriosa de um conjunto de textos, permitindo ao pesquisador atribuir significados e compreender as sutilezas presentes nos documentos textuais.

Assim, a princípio, fez-se a pesquisa com oito graduandos do nono período dos cursos de Licenciatura em Letras e um segundo questionário para os graduandos dos demais períodos, também dos cursos de Licenciatura em Letras, para perceber como as práticas multiletradas são visualizadas pelos discentes na respectiva Universidade. Para escolha dos oito graduandos do 9º período dos Cursos de Letras, utilizou-se o sorteio aleatório.

O segundo questionário foi aplicado aos graduandos de todos os períodos dos Cursos de Licenciatura em Letras (Língua Portuguesa e Língua Inglesa) e (Língua Portuguesa e Língua Espanhola), a fim de verificar a implementação das práticas multiletradas nos referidos Cursos. Obteve-se um total de 15 respostas, no formato *Google Forms*.

O procedimento de análise contou com a Análise Textual Discursiva (ATD), que segundo Moraes e Galiazzi “opera com significados construídos a partir de um conjunto de textos. Os materiais textuais constituem significantes a que o analista precisa atribuir sentidos e significados” (Moraes; Galiazzi, 2016, p.36).

Figura 3 – Ciclo da análise textual discursiva.



Fonte: Moraes, Galiazzi (2016)

Ainda de acordo com Moraes e Galiazzi (2016, p.63), “o primeiro movimento do ciclo de análise é uma desconstrução de um conjunto de textos, as informações da pesquisa submetidas à análise. Essa desconstrução consiste na fragmentação das informações”. O movimento segue com a comunicação para novos entendimentos, ou seja, é um exercício de explicitação das novas estruturas emergentes da análise. Concretiza-se em forma de metatextos, em que os novos *insights* são expressos linguisticamente em profundidade e detalhes (Moraes, Galiazzi, 2016, p.65).

A princípio, tem-se os seguintes movimentos de análise: a fragmentação dos textos e codificação de cada unidade; a reescrita de cada unidade e a identificação dos termos evidentes. Esses movimentos concedem ao pesquisador o estabelecimento de relações acentuadas com as intenções de significação expressas pelos depoentes. Um modelo dessa abordagem analítica pode ser observado nas falas dos participantes da investigação.

Assim, a ATD será utilizada como procedimento de análise de documentos e respostas ao questionário, como ser verá a seguir.

4 Resultados e discussão

Os Estágios seguem uma dinâmica de cumprimento de carga horária prevista pelo Regimento Interno de cada curso. A Universidade de Pernambuco tem um Núcleo de Estágio que coordena as ações para que essa atividade acadêmica aconteça de forma satisfatória: a) Intermediar a consecução de convênios e acompanhar o prazo de vigência; b) Articular junto com as escolas concedentes o número de vagas de estágio ofertadas; c) Providenciar a celebração do Termo de Compromisso entre o discente e a parte concedente do estágio da UPE; d) Manter atualizadas informações acerca de instituições, potenciais campos de estágio; entre outras. Cada componente curricular atende a uma carga horária de 120h, sendo 30h teórica e 90h de Prática, conforme Plano de Ensino e ações (Vide Figura 1).

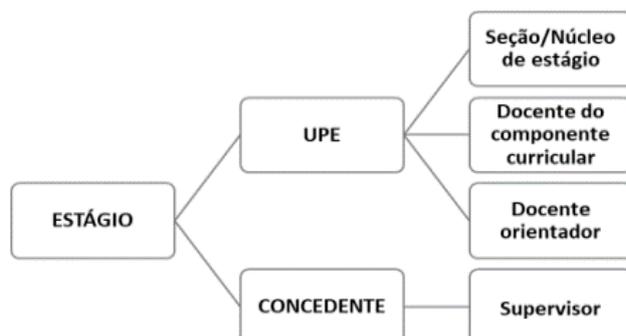
Dessa forma, os discentes apresentam o referencial teórico, elaboram o Projeto de Pesquisa, realizam pesquisa de campo, observam e analisam o cotidiano da sala de aula, fazem análise documental, desde a BNCC, passando pelos Planos de Ensino e até chegar ao PPC. Eles atendem a uma carga horária destinada à análise e interpretação dos dados, elaboram planos e ao final, descrevem a vivência e a docência, avaliam os projetos de estágio e socializam as experiências vivenciadas.

Figura 1 – Ações e atividades dos estagiários

3. AÇÕES/ ATIVIDADES DO ESTAGIÁRIO			
AÇÕES/ ATIVIDADES	PERÍODO DE REALIZAÇÃO	CH EST. I 90h	CH EST. II 120h
1 Interação com o espaço escolar – escola campo de estágio supervisionado.	SEMESTRAL	2h	2h
2 Reconhecimento dos documentos da escola - PPP, PDE e currículo -.	SEMESTRAL	10h	10h
3 Estudo sobre pedagogia de projeto pedagógico e sequência didática para elaboração do projeto de intervenção.	SEMESTRAL	13h	13h
4 Coleta de dados dos espaços físicos, administrativos e pedagógicos da escola.	SEMESTRAL	8h	8h
5 Observação em aula com orientação do professor supervisor e orientador;	SEMESTRAL	5h	5h
6 Regência de aula com orientação do professor supervisor e orientador;	SEMESTRAL	20h	20h
7 Planejamento de atividades digitais, pesquisa sobre o tema do projeto de intervenção, aplicação deste, elaboração do relatório e portfólio;	SEMESTRAL	30h	60h
8 Autoavaliação da vivência de estágio supervisionado	SEMESTRAL	2h	2h

Fonte: Material cedido pela UPE

A resolução CEPE N° 070/2018 define uma organização acadêmica para os estágios obrigatórios na UPE (Figura 2).

Figura 2 – Estrutura acadêmica dos estágios na UPE

Fonte: UPE

Ainda visando à análise, no campo de estágio supervisionado, observa-se que, além das ementas das disciplinas, dos conteúdos, dos Projetos de Pesquisa e Intervenção e do próprio PPC do Curso como um todo, são imprescindíveis os Relatórios de Estágios Supervisionados dos discentes, pois são documentos que registram o contato com a práxis, a observação e a regência. Esta análise consistiu, a

princípio, em 130 relatórios refinando o recorte da pesquisa entre 2018 a 2019 (Quadro 1).

Quadro 1 – Relatórios dos Estágios Supervisionados de Curso de Letras

Documentos	Ano/Entrada	Quantidade
Relatórios dos Estágios Supervisionados	2018.1	21
	2018.2	3
	2019.1	47
	2019.2	39
Total	-----	130

Fonte: Autores

Muitos Projetos de Intervenção que constam nos relatórios estão voltados às práticas multiletradas. Desde a utilização de mídias e ferramentas tecnológicas até a preocupação com a proficiência em escrita e leitura nos espaços educativos. Uma observação pertinente, nesses relatórios, diz respeito à postura dos professores regentes das escolas de educação básica, que ainda permanece apegada a uma cultura grafocêntrica e tradicional de ensino da língua, com forte adesão à normatividade, à valorização da prova, da nota, e outros aspectos característicos do ensino clássico. Muitas vezes, limitam-se a atuação dos graduandos à simples reprodução de aulas, a partir do preceito de livros e compêndios, sem alteração no percurso, sob pena de não desviar o olhar do planejamento do professor regente.

Contudo, alguns relatórios afirmam ter realizado o estágio com bastante autonomia nessa fase de formação, permitindo a inserção de ações que promoveram um ensino-aprendizagem mais dinâmico e significativo.

A seguir, adentramos nos resultados e na discussão oriundos da pesquisa realizada, expandindo a análise para além do perfil dos participantes, todos eles graduandos dos Cursos de Letras. A análise de dados, levando em consideração os questionários, aconteceu da seguinte forma: primeiro, observamos os aspectos relacionados ao perfil dos sujeitos. Estudantes dos mais diversos Estados e/ou localidades encontram na Universidade de Pernambuco espaço para concretização de sonhos sem mensurar distância. Os graduandos são, em sua maioria, de 18 a 25 anos de idade de ambos os sexos.

Em relação à atuação profissional dos graduandos, percebe-se que o recorte aponta que 50% dos graduandos não atuam em contextos educacionais e a outra metade divide-se em escolas particulares, auxiliares de classe ou regentes de sala, atuando em escolas públicas e privadas.

Ainda assim, é possível fazer inferências quanto ao perfil profissional dos sujeitos. Na amostra pesquisada, foram encontrados 37,5% que estão fazendo outra graduação, sendo estas, em sua maioria, ligadas ao curso de Letras e suas literaturas, enquanto 62,5% afirmam não ter feito nem estar fazendo outra graduação.

Quanto à análise da formação inicial, pergunta-se sobre como os estudantes viam as potencialidades do curso de Letras. As respostas foram as mais diversas possíveis, a exemplo de uma que reafirma a importância para uma boa atuação profissional, quanto à possibilidade de atuar como pesquisador da área para contribuir com a formação de sujeitos mais atuantes na sociedade.

Outro questionamento voltado ainda à formação foi sobre a contribuição do Curso de Letras para suas vidas profissionais. Todas as respostas indicaram que o curso enriquecerá a prática pedagógica, ampliará os olhares, apontará um futuro promissor, bem como o reconhecimento social através da profissão.

Quanto à contribuição do curso para a vida pessoal, encontramos: ampliação do gosto pelas disciplinas estudadas, ampliação de experiências, a importância da linguagem/da comunicação para os sujeitos, posicionamento crítico amplo, olhar além do escrito.

Ainda analisando o perfil formativo dos sujeitos, percebe-se uma baixa adesão aos grupos de estudo e grupos de pesquisa da Universidade. Apenas 12,5% participam de grupos de estudos.

A amostra revelou também que apenas 37,5% participam de algum Programa oferecido pela Universidade. Esses revelaram a participação nos Programas PIBID, Residência Pedagógica, Projetos de Extensão, PFA – Programa de Fortalecimento da Aprendizagem.

Sobre a formação inicial, é pertinente saber como eles veem a avaliação no curso. Os itens seminários e testes escritos se sobressaíram aos demais, assim como os diários de leituras e com baixa adesão, segundo os graduandos destacam a produção audiovisual e os projetos de intervenção.

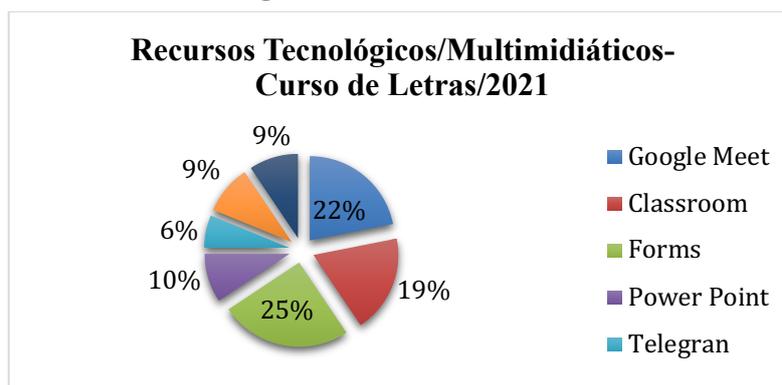
Ainda no item “formação inicial”, segue-se para os eventos realizados na Universidade, uma ação importante que traduza aliança entre teoria e prática, a pesquisa e a vivência acadêmica com os saberes circundantes. Assim, aponta-se destaque à adesão aos eventos propostos pelo *Campus* como: Clisertão – Congresso Internacional do Livro, Semana de Letras, Dia do Livro, entre outros.

Em seguida, parte-se para a análise do perfil dos sujeitos na perspectiva dos multiletramentos. Sabe-se que, com o advento das novas tecnologias, o ensino de línguas tem apresentado ao professor contemporâneo outras formas de abordagem e de apresentação de conteúdo, a partir dos textos multimodais e multissemióticos, com imagem em movimento e áudio. O aluno aprenderá a ler a imagem, a música, um *design*, entender as cores e, sobretudo, a produzir textos escritos. Essas

representações multimodais têm ganhado espaço cada vez mais com os novos meios digitais. Por isso, foi perguntado aos estudantes de Letras se eles já ouviram falar sobre o tema e obtivemos 100% de respostas afirmativas. Foi perguntado aos estudantes de Letras se a Universidade fornece bases para uma atuação profissional nesses moldes e 75% afirmaram que fornece.

Outra pergunta pertinente foi: Quais recursos tecnológicos e multimidiáticos foram utilizados pelos docentes? (Vide Gráfico 1)

Gráfico 1 – Recursos Tecnológicos/Multimidiáticos- Curso de Letras/2021



Fonte: Autores

Esses dados mostram que os docentes utilizam as diversas ferramentas tecnológicas, principalmente *Google Forms*, instrumento que potencializa atividades relacionadas ao *feedback* objetivo e imediato que se assemelha a uma avaliação de aprendizagem. Porém, nem todo o quadro docente transforma os instrumentos colaborativos de aprendizagem na perspectiva de envolver o discente num processo de construção de sentidos e significados, pois é perceptível que, mesmo a maioria utilizando o ambiente virtual a exemplo do *Google Meet* e *Classroom*, não acarreta mudanças significativas para o corpo discente, ou seja, o novo *ethos* (a nova mentalidade) no tocante ao uso das tecnologias não superara o formato tradicional clássico.

Na segunda fase da pesquisa, foram elencadas dez perguntas, a fim de coletar informações acerca da formação inicial dos graduandos no tocante às práticas multiletradas nos Cursos de Letras (Língua Portuguesa/Língua Espanhola e Língua Inglesa). Percebeu-se, através das respostas, forte concentração de ações para um trabalho pedagógico exitoso, todavia, é notório por parte dos discentes que muitas ações voltadas à formação de Professores ainda precisam ser retomadas e reconfiguradas.

A seguir, o processo de análise é feito a partir das respostas dos graduandos dos cursos de Licenciatura em Letras. Ao todo, foram 15 respostas, e neste artigo,

utiliza-se como recorte a análise de 4, que sintetizam bem a ideia da maioria das respostas.

Os graduandos são apresentados como Estudantes (R, S, T, U). Perguntou-se, portanto: Como você percebe a inserção das práticas multiletradas no Curso de Letras?

Os multiletramentos ganharam destaque com o ensino remoto. Aquilo que ficava apenas na teoria, precisou ser colocado em prática. Professores e alunos estão se mobilizando e cada vez mais utilizando ferramentas diversas para que a interação dentro e fora da sala de aula ocorram de forma satisfatória. O que consigo perceber é que o uso de novas ferramentas digitais tem contribuído para o estudo de novos gêneros textuais e também para a criação do hipertexto, já que o grupo compartilha as informações e acaba criando uma rede de comunicação muito ativa, mas não posso fechar os olhos para a realidade de alguns alunos que não estão conseguindo acompanhar essa nova modalidade de ensino em virtude da dificuldade de acesso (alunos que não possuem celular e/ou computador para acompanhar as aulas. *(Transcrição original-Estudante R do Curso de Letras/2021)*)

A partir da resposta do Estudante **R**, nota-se que a pandemia acentuou as práticas multiletradas no curso. Destaca-se a 1ª frase com essa afirmação. Observa-se, através da resposta desse Estudante, que a teoria foi transformada em prática no tocante ao uso das ferramentas tecnológicas, percebendo maior integração dentro e fora da sala. Sabe-se que as novas tecnologias digitais contribuem para o desencadeamento de práticas multiletradas, contudo, acredita-se que a cultura e os valores sociais são as principais forças por trás dos Multiletramentos. Mas, ao perguntar sobre a percepção do graduando em relação aos multiletramentos sempre associam ou limitam à tecnologia. Sobre esse aspecto, Gee (2017) afirma que o conceito-chave dos Multiletramentos é o de *Design*, no qual os padrões e as convenções de significado transformam os sujeitos em *designers* ativos de significado e como *designers* de significado, os sujeitos são criadores de futuros sociais e futuros comunitários.

Dessa forma, é preocupante notar que a visão dos graduandos em relação às práticas multiletradas está reduzida ao uso dos recursos e ferramentas tecnológicas, pois teríamos apenas evidências de letramento digital. Os multiletramentos fomentam a formação de *designers*, ou seja, “criadores”, capazes de desempenhar papéis múltiplos e diferentes com base em suas origens e experiências, utilizando artefatos múltiplos, inovando, pesquisando sempre (PRÁTICA SITUADA⁶). Esses discentes serão *designers* de seus processos de aprendizagem e não apenas reprodutores pacíficos.

O Estudante **R** ainda pontua que “o grupo compartilha as informações e acaba criando uma rede de comunicação muito ativa”. Sabe-se que na Pedagogia do design o trabalho colaborativo é o ponto chave para o desencadeamento das ações. Esse

⁶Prática situada é um dos movimentos pedagógicos preconizados pela Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 1996) e constitui o aspecto de imersão da pedagogia considerando crucialmente as necessidades e identidades afetivas e socioculturais de todos os alunos.

compartilhar explicitado pelo discente mostra uma característica dessa pedagogia que mesmo ainda não a percebendo em sua totalidade afirma que há um trabalho voltado para esse fim. Ao final, o estudante *chama a atenção para os casos em que os graduandos não têm o dispositivo móvel e fica de fora desse contexto*. Essa discussão deve ser levada em consideração, pois políticas públicas para a implementação de um trabalho que envolve rupturas de paradigmas, altera e mobiliza espaços de aprendizagem tendo em vista o acesso de todos, faz-se necessário mobilizar estratégias para que todos possam usufruir dos mesmos direitos. Segue a análise com a resposta do Estudante S.

Percebo a inserção das práticas multiletradas a partir da utilização da tecnologia que tem sido um meio facilitador do processo de ensino/aprendizagem. Ela tem possibilitado a nós graduandos, novas práticas sociais, o desenvolvimento de algumas habilidades e o contato com diferentes tipos de linguagens de forma mais frequente. Alguns professores têm trazido para sala de aula memes, notícias e reportagens atualizadas, podcasts, vídeos e até mesmo alguns aplicativos e ferramentas da mídia, como exemplo: padlet, TikTok, Vlogs, etc., que proporcionam diferentes percepções sobre um conteúdo, facilitam a interação entre a turma e, na minha opinião, torna a aula mais didática e prazerosa. (Estudante S do Curso de Letras/2021) (Transcrição original-Estudante S do Curso de Letras/2021)

O Estudante S chama a atenção novamente para o uso da tecnologia e diz que “Ela tem possibilitado a nós graduandos, novas práticas sociais, o desenvolvimento de algumas habilidades e o contato com diferentes tipos de linguagens de forma mais frequente”. Nessa fala, percebe-se outro movimento pedagógico da Pedagogia dos Multiletramentos (INSTRUÇÃO ABERTA⁷): esse movimento atenua-se no processo de aquisição de conhecimento em que o professor oferece estratégias, mostra caminhos a serem seguidos para a construção de um aprendizado e com essa fala, a metalinguagem característica desse movimento pedagógico acontece naturalmente. O aluno aprende a língua utilizando-se *de ações colaborativas, na construção do conhecimento complexo*.

O Estudante S, assim como o Estudante R, ratifica que, as práticas multiletradas foram evidenciadas com maior visibilidade através dos recursos tecnológicos, bem como o uso social da língua também merece destaque na fala desses estudantes, pois são pontuados os gêneros digitais que, de alguma forma, tornam as aulas mais significativas e prazerosas.

No meu período, são poucos os professores que trabalham com essas práticas multiletradas. Mesmo precisando dessas ferramentas digitais, não há muito uso dessas práticas. São poucos os trabalhos em que os professores exigem a multimodalidade. Fica evidente que alguns

⁷Instrução aberta é um movimento da Pedagogia dos Multiletramentos que se destina a ajudar os alunos a desenvolver uma metalinguagem que leve em conta as diferenças de *design*.

professores ainda estão centrados no ensino por meio de questionários.
(*Estudante T do Curso de Letras/2021*)

O Estudante T não pontua nenhuma prática multiletrada, comprovando assim, que as ações voltadas para esse tema na Universidade ainda são pontuais. Como não há obrigatoriedade no Currículo, muitos docentes não desenvolvem em suas aulas essas ações. O aluno destacou o termo multimodalidade e afirma; “São poucos os trabalhos em que os professores exigem a multimodalidade”. Sabe-se que a Pedagogia dos Multiletramentos está ligada a dois “multi”, a multiplicidade cultural e a multimodalidade. (ROJO, 2012, p.13). A multimodalidade destacada pelo discente está atrelada a multiplicidade semiótica⁸, sabe-se que os textos contemporâneos exigem muitas linguagens, devido a inserção das mais diversas semioses e se o aluno sinalizou esse uso, mesmo que involuntariamente, há no mínimo uma prática multiletrada sendo utilizada pelos docentes. Porém, não é pelo simples fato de trabalhar um texto multimodal que o docente está tendo prática multiletrada, a pedagogia exige mudança de postura docente e discente a partir de uma didática capaz de formar sujeitos pensadores criativos e críticos, corredores de riscos intelectuais e inovadores (COPE, B.; KALANTZIS, M. 2012).

A partir da realidade do Estudante T, verificamos a ausência ou pouco uso das ferramentas tecnológicas e, portanto, das práticas multiletradas. Sabe-se da importância do uso dessas, todavia, ainda são utilizados meios convencionais do estudo da língua.

Estamos presenciando contextos de multiletramentos nas práticas de estudo. O letramento crítico está sendo ainda mais trabalhado, visto que as aulas fora do contexto presencial exigem ainda mais pesquisas dos alunos para produção de sentidos dos textos que são expostos nas disciplinas. O letramento digital tornou-se mais recorrente nas aulas remotas. Uma diversidade de aplicativos é utilizada para leitura e produção de textos. O Padlet, por exemplo, é recorrente para apresentação de textos em um mural dinâmico. Os estudantes interagem no próprio ambiente digital, posto que fazem leituras dos textos expostos no mural, conseguem escrever comentários sobre o entendimento e, além disso, pode acrescentar mais informações. O Google Classroom está auxiliando professores e alunos na troca de informações nos momentos assíncronos e o Google Meet na aula síncrona. É no Classroom que são enviadas as mais variadas atividades e, da mesma forma, há o retorno do estudante. No Meet, há a interação por meio de áudio e pelo chat. O aplicativo Canva é um ambiente que tem sido muito utilizado nas apresentações de trabalho. É um aplicativo que permite a produção e leitura dos mais variados gêneros: propaganda, infográfico, cartaz, currículo, convite, entre outros. A utilização dele é acessível, pois tem uma quantidade expressiva de designs gratuitos, além de vários recursos multimodais como imagens, figurinhas, gifs, desenhos, textos, etc. A criação de mapas mentais a partir de um artigo científico ocorreu neste período, conectando diferentes textos, dando uma ênfase aos hipertextos. Eu utilizei o Canva para criação do mapa conceitual. Portanto, o uso das práticas multiletradas aumentaram no período remoto a

partir da utilização de diversas ferramentas digitais.” (Transcrição original-
Estudante U do Curso de Letras/2021)

Os estudantes pontuam a presença da tecnologia nas aulas e a associam às práticas multiletradas. Eles não estão errados, todavia, é necessário compreender que os multiletramentos dialogam com a multiplicidade de linguagens e mídias, assim como a multiplicidade cultural e semiótica. E, por ser uma Pedagogia do *design*, exige do discente, assim como do docente, posturas que fomentem a criação, pesquisa, produção criativa, estudo com significado e dinamismo. O Estudante **U** faz um apanhado geral dos aplicativos/ferramentas mais utilizados pelos docentes e por eles mesmos em sala de aula e vai apresentando possibilidades de uso. Sem dúvida, uma infinidade de usos que contribuem com a melhoria do processo ensino aprendizagem. Percebe-se nessa resposta um movimento bem específico dos Multiletramentos (PRÁTICA TRANSFORMADA), na qual os alunos, são criadores de significados (*redesign*). Segundo os estudiosos Barton e Lee (2015), a exemplo do pesquisador Kress (1995), a educação contemporânea exige profissionais com visão ampliada no tocante à inserção da tecnologia no contexto escolar, potencializando práticas já existentes ou favorecendo o surgimento de novas.

Dessa forma, os professores que utilizam as práticas multiletradas desencadeiam um processo dialógico que envolve questões relacionadas à interculturalidade e postulam mecanismo que transformam o discente em um *designer* construtor de sentidos da sua própria aprendizagem, a partir da utilização de ferramentas tecnológicas ou não, sem dúvida estará contribuindo com uma formação mais significativa.

Os estudantes demonstraram que estão satisfeitos com as contribuições que as disciplinas apresentam para atuar com o tema multiletramentos. E, apesar da satisfação, 50% dos entrevistados pontuaram que o uso das mídias e o desenvolvimento de atividades com a tecnologia ainda está baixo.

Portanto, a formação inicial docente para o ensino de línguas deve voltar-se para uma pedagogia que responda socialmente aos anseios de uma comunidade, sendo essa possuidora de características digitais, multimidiática e pluralista, que necessita, portanto, de profissionais capazes de dialogar com as novas concepções de ensino, haja vista a obtenção de êxito na escola, no trabalho e na vida pessoal.

5 Considerações finais

Ao examinar a experiência do curso de Letras da UPE – Petrolina, observamos que uma parcela significativa dos graduandos não está inserida em contextos educacionais formais, enquanto outros se dividem entre atividades como aulas particulares e regência de classe em escolas públicas e privadas. Essa análise inicial nos fornece informações sobre as características dos participantes e o contexto socioeducacional em que estão envolvidos.

No geral, os dados coletados permitiram uma compreensão mais aprofundada da percepção dos graduandos em relação às práticas multiletradas nos cursos de Letras. Ficou evidente uma ênfase maior no uso de tecnologias durante o ensino remoto, com destaque para ferramentas como *Google Forms*, *Google Meet* e *Google Classroom*. No entanto, ainda se observa uma lacuna na integração dessas práticas multiletradas de forma significativa no ambiente educacional, conforme indicado por estudantes que apontaram uma falta de exigência por parte dos professores em relação à multimodalidade.

Adicionalmente, os resultados revelam que os estudantes reconhecem a presença da tecnologia nas aulas e a associam às práticas multiletradas. No entanto, é crucial enfatizar que os multiletramentos abrangem não apenas o uso de tecnologia, mas também a multiplicidade de linguagens e mídias, assim como a diversidade cultural e semiótica. O Estudante U destaca os aplicativos/ferramentas mais utilizados pelos docentes e por eles mesmos em sala de aula, apresentando possibilidades de uso que contribuem para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Isso evidencia um movimento específico dos Multiletramentos, no qual os alunos são incentivados a serem criadores de significados, praticando futuros sociais.

Além disso, os estudantes demonstraram satisfação com as contribuições das disciplinas para abordar o tema dos multiletramentos. No entanto, 50% dos entrevistados apontaram que o uso das mídias e o desenvolvimento de atividades com a tecnologia ainda estão aquém do desejado.

Portanto, os resultados desta análise oferecem uma visão contextualizada da percepção dos graduandos em relação às práticas multiletradas nos cursos de Letras. Esses resultados fornecem entendimentos para o aprimoramento da formação inicial dos futuros professores de línguas, preparando-os para os desafios e demandas do mundo contemporâneo. Assim, nota-se que o Curso de Letras relatado neste estudo vem inserindo uma perspectiva de letramento que contempla as tecnologias digitais. Contudo, é preciso frisar a necessidade de se voltar para a construção de um Projeto Político que responda socialmente aos anseios de uma comunidade digital, multimidiática e pluralista, capacitando profissionais capazes de dialogar com as novas concepções de ensino e obtenção de êxito na escola, no trabalho e na vida pessoal.

Referências

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 6 mar. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002

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

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures.

In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000. Disponível em:

<http://www.sfu.ca/~decaste/newlondon.htm>. Acesso em: 16 mar. 2019.

KALANTZIS, M., COPE, B. **Literacies**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2014.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez Editora, 20017.

RODRIGUES, E. F. Avaliação e tecnologia: a questão da verificação de aprendizagem no modelo de ensino híbrido. In: BACICH, L.; NETO, T. A.; TREVISANI, F. M. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 100-103.

ROJO, R. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web2. **The Specialist: descrição, ensino e aprendizagem**. v. 38, n. 1, p. 14-16, jan-jul 2017. Disponível em: Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/43203> Acesso em: 10 mai. 2020.

GEE, James Paul. A personal retrospective on the New London Group and its formation. In: GEE, Elisabeth; SERAFIN, Frank (Org.). *Remixing multiliteracies: theory and practice from New London to new times*. New York: Teachers College Press, 2017. p. 29.

KALANTZIS, M.; COPE, B. 2012. *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.

MORAES, Roque e GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

KRESS, G. **Writing the future: English and the making of a culture of innovation**. London: National Association for the Teaching of English, 1995.

GEE, James Paul. A Personal Retrospective on the New London Group and Its Formation. In: GEE, Elisabeth; SERAFIN, Frank. *Remixing Multiliteracies: Theory and*

Practice from New London to New Times (Language and Literacy). New York: Teachers College Press, 2017. p. 29.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 16 ago. 2020.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução CEPE nº 070/2018. Recife, 2018. Disponível em: https://upe.poli.br/wp-content/uploads/2019/08/Resolucao_CEPE_n_070_2018.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.



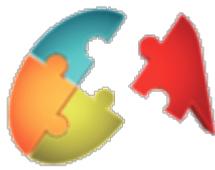
The incidence of Multiliteracies Pedagogy in supervised internship

ABSTRACT:

This article examines the incidence of Multiliteracies Pedagogy in the initial training of teachers, with a special focus on supervised internship. The proposed methodology is qualitative and exploratory, using an instrumental case study to investigate the presence of multiliteracies in the teacher training of the Languages courses. The study was conducted at two Languages courses (Bachelor's Degree in Portuguese and English Language, and Bachelor's Degree in Portuguese and Spanish Language) at the University of Pernambuco - Petrolina Campus. Through documentary analysis and a questionnaire administered to undergraduate students who voluntarily participated in this research, the results highlighted the importance of multiliteracies in the initial teacher training, emphasizing the need for more space and training to deal with the diversity of languages present in the contemporary educational environment. It is concluded that the analyzed Languages course demonstrates integration of literacy with digital technologies, but there is a need for a more aligned Political Project with the digital and multicultural era, in order to enable trainee professionals to face contemporary challenges in Education and personal life.

KEYWORDS:

Multiliteracies;
Teacher Training;
Supervised Internship.



Compreendendo a linguagem inclusiva: o que é e para que(m) serve

Priscila Cristina Zambrano¹
Caroline Carnielli Biazolli²

RESUMO:

Neste artigo, tratamos da emergência da linguagem inclusiva (em especial, o uso de “@”, “x” e “e” nas palavras e sentenças) no português brasileiro, com vistas a uma definição coesa de sua natureza, discutindo, para tanto, as correlações entre língua, sociedade e identidade(s). Fundamentamo-nos na visão de língua heterogênea (LABOV, 2008[1972]), constatando que a maneira como os indivíduos percebem a língua e as atitudes que os usuários têm frente ao uso linguístico de outra pessoa podem interferir no percurso dessa língua e que essas percepções podem levar os sujeitos a propagarem discursos preconceituosos, conscientemente ou não. O estudo realizado é de caráter qualitativo (GONSALVES, 2001). Com base em investigações bibliográfica e documental, organizamos um corpúsculo constituído de materiais que versam sobre linguagem inclusiva, oriundos das instâncias jornalística e virtual/digital, com o intuito de verificarmos posicionamentos acerca do tema. Como conclusão, evidenciamos que o debate sobre essas alternativas de adaptação da língua demarca uma afirmação de posicionamento político-ideológico e não, de fato, um problema linguístico. As arguições que se amparam na (hipotética) imutabilidade linguística ou mesmo na destruição da língua portuguesa servem apenas para validar discursos de ódio, discursos machistas e LGBTQIAPN+fóbicos.

PALAVRAS-CHAVE:

Linguagem inclusiva;
Sociedade;
Identidades;
Pesquisa bibliográfica;
Pesquisa documental.

¹ Mestra em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar – São Carlos). Graduada em Licenciatura em Letras (Português/Espanhol) pela mesma instituição. Investiga as percepções subjetivas de falantes em relação à linguagem não binária no português brasileiro, atuando na área da Sociolinguística Variacionista. É integrante do SoLAR (Núcleo de Pesquisas em Sociolinguística de Araraquara). E-mail: pzambrano@estudante.ufscar.br.

² Doutora e Mestra em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP – Araraquara). Graduada em Letras pela mesma instituição. Professora do Departamento de Metodologia de Ensino (DME) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar – São Carlos). Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da UFSCar. Atua, em especial, nas áreas de Sociolinguística (Variacionista e Educacional) e de Ensino e Aprendizagem de Línguas, particularmente de Língua Portuguesa como língua materna. Vice-líder do SoLAR (Núcleo de Pesquisas em Sociolinguística de Araraquara). E-mail: caroline.biazolli@ufscar.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8578-8102>.

1 Introdução

Este artigo versa sobre as razões para a emergência da linguagem inclusiva, em especial no que se refere à utilização de “@”, “x” ou “e” nas palavras e sentenças do português brasileiro, considerando, sobretudo, os fatores extralinguísticos que a impulsionam. Para isso, analisamos argumentos que defendem ou rechaçam o uso dessa linguagem em duas instâncias: i) jornalística e ii) virtual/digital, a partir de revisão bibliográfica e documental sobre o tema.

No que diz respeito à nomenclatura adotada para este estudo, ressaltamos nosso conhecimento quanto à existência de uma profusão terminológica, que reúne diversos rótulos para o mesmo fenômeno, sendo eles: **linguagem inclusiva**, **linguagem não sexista**, **linguagem neutra** e/ou **linguagem não binária**. Compreendemos, também, que possa haver distinção entre esses termos, no caso de se pretender traçar explicações mais específicas, como no fato de (i) representar o maior uso de palavras femininas (por exemplo: **presidenta**; **membra** – **linguagem inclusiva** ou **linguagem não sexista**), (ii) utilizar expressões genéricas (por exemplo: **o pessoal docente**, ao invés de **os professores** – **linguagem inclusiva** ou **linguagem não sexista**), (iii) usar marcadores gráficos (por exemplo: **tod@s**, **todxs**, **todes** – **linguagem inclusiva**, **linguagem neutra** ou **linguagem não binária**), além do emprego de expressões que sejam consideradas menos racistas, xenofóbicas, homofóbicas, capacitistas e preconceituosas de maneira geral (por exemplo: **inveja boa**, ao invés de **inveja branca**; **que roupa sem estilo!**, ao invés de **que roupa de baiano!**; **homossexualidade**, ao invés de **homossexualismo**; e **se fingir de desentendido**, ao invés de **fingir demência** – **linguagem inclusiva**).

Devido ao caráter mais amplo de **linguagem inclusiva**, neste estudo, adotamos esse termo. Para Bagno (2017, p. 232-233, grifo do autor), a linguagem inclusiva representa uma “contestação cultural à tradição do *binário de gênero*, isto é, a conceitualização rígida e dicotômica entre masculino e feminino que se fundamenta exclusivamente em dados biológicos e desconhece as origens eminentemente socioculturais da separação dos sexos”.

Questões como gênero, sexualidade e língua ainda causam bastante desconforto em diversos grupos sociais e dentro dos estudos linguísticos, dado que as provocações *queer* têm se alastrado por diversas áreas do fazer científico (BORBA, 2020). Por um lado, há quem não se sinta representado pelas formas dicotômicas e historicizadas de gênero e, por outro, há quem se sinta intimidado diante do tema e da representatividade de pessoas que fogem à norma pré-estabelecida socialmente sobre identidade e expressão de gênero, sexualidade e comportamento.

Por efeito da heterogeneidade linguística, defrontamo-nos com atitudes de aceitação e de rejeição de determinadas escolhas linguísticas – atitudes essas que

estão intimamente relacionadas à forma como os falantes percebem e avaliam as manifestações do outro. Moreno Fernández (1998) explica a relação indissociável existente entre as atitudes linguísticas e o percurso de uma língua, podendo estas atitudes interferir na língua, além de demonstrar que uma variedade linguística pode ser interpretada como um traço definidor de identidade dos grupos que a utilizam.

Ao compreendermos as diversas possibilidades de uso da língua, evitamos a propagação de discursos preconceituosos³ diante de um cenário suscetível à presença das mais variadas formas. Entender, então, que o processo linguístico ocorre simultaneamente às transformações sociais de uma comunidade sugere que busquemos apreender as correlações existentes entre língua, sociedade e identidade(s).

Salientamos que pesquisas que tratam dos fatos linguísticos interligando-os ao contexto situacional de seus usos, tal como se faz nos estudos sociolinguísticos, estão em constante progressão e são extremamente relevantes, uma vez que suas realizações se dão, inclusive, devido às demandas sociais, que propiciam reflexões sobre questões atuais. Este artigo se articula nessa direção, ao tratar das inter-relações entre língua, sociedade e identidade(s). Investigar a inclusão (e, em contraposição, a exclusão) social por meio dos fatos linguísticos ainda é bastante atual e necessário.

Apresentamos, aqui, parte dos resultados de Zambrano (2022), que, após reunir materiais que tratam da linguagem inclusiva, discorre com detalhes em que medida o fenômeno em análise suscita, de fato, apenas uma questão de natureza linguística, uma vez que o uso da linguagem inclusiva não se limita somente a aspectos da estruturação de determinada língua em foco, mas também a fatores de natureza externa a essa língua que condicionam a sua realização.⁴

Para o desenvolvimento do presente artigo, para além destas palavras introdutórias, organizamos as seções da seguinte maneira: na seção 2, evidenciamos os pressupostos teóricos que embasam este estudo, focalizando, especialmente, questões sobre identidade(s), gênero e língua; na seção 3, descrevemos e analisamos os resultados obtidos – a partir de uma investigação qualitativa (GONSALVES, 2001) –, ao mesmo tempo que compartilhamos as decisões metodológicas que nos levaram às observações realizadas; e, por fim, na seção 4, sintetizamos os resultados tratados nas seções anteriores, manifestando, também, as considerações principais a respeito da discussão proposta.

2 Definindo alguns pressupostos teóricos

³ A diferença de valoração dos usos linguísticos se cria socialmente, por razões políticas, culturais, sociais e não por questões linguísticas (FARACO, 2005).

⁴ A temática da linguagem inclusiva continua a ser discutida, de maneira mais aprofundada e englobando outros aspectos, em Zambrano (2024).

A corrente sociolinguística reconhece a dinamicidade da língua, ou seja, a sua face heterogênea imanente. Essa linha de estudos parte da noção de que as variações e mudanças linguísticas são influenciadas por fatores estruturais e sociais e, nesse sentido, a natureza mutável da língua é um pressuposto fundamental, que conduz e sustenta a observação, a descrição e a interpretação do comportamento linguístico (ALKMIN, 2001).

Os estudos sociolinguísticos, em especial os de orientação variacionista, se desenvolvem baseados em algumas categorizações dos falantes (OUSHIRO, 2019). Essas categorizações podem ser elencadas, por exemplo, em i) sexo e/ou gênero; ii) faixa etária e (iii) nível de escolaridade. Sobre essa primeira, Oushiro (2019) destaca os trabalhos mais recentes, comumente associados à terceira onda da Sociolinguística, que vêm problematizando esses termos e questionando algumas relações sobre/com a identidade dos sujeitos. A respeito disso, a pesquisadora comenta que a terceira onda tende a “um olhar mais atento aos próprios indivíduos e a suas práticas cotidianas” (OUSHIRO, 2019, p.306). Para ela, discutir identidades de gênero seria um bom exemplo dessa tendência, já que as “caixinhas” impostas sobre gênero já não mais condizem, necessariamente, com a forma como a própria pessoa se define ou se identifica (OUSHIRO, 2019).

Se, por um lado, observamos a relação intrínseca entre língua e identidade nos estudos de Labov (2008[1972]), por outro, o processo de aceitação do que vem a ser identidade tem tomado grandes espaços nas discussões linguísticas atuais (FREITAG; SCHWINDT; RABELO, 2020)⁵. Segundo Oushiro (2019), “identidade” vem sendo um assunto de grande interesse à Sociolinguística, e não somente “os modos como os falantes se identificam, mas também como eles identificam outros falantes e de que modo eles o fazem.” (OUSHIRO, 2019, p.315).

Baseando-nos nessas proposições, tomamos como ponto crucial para a compreensão dos debates sobre a linguagem inclusiva as atitudes que os falantes têm frente a esse fenômeno linguístico e as reações que emitem calcados no reconhecimento (ou não) das lutas e movimentos sociais. Assim como todo e qualquer fator envolto na sociedade, a identidade também está sujeita a juízos de valores, a questões de poder e hierarquização (ZAMBRANO, 2022). Uma língua não é bonita ou feia, uma variante não é melhor ou pior que outra; todas essas arguições giram em torno de percepções subjetivas do falante, assim como ocorre com o uso da linguagem inclusiva.

Ao tecermos considerações sobre os usos linguísticos marcados por “@”, “x” e “e” nas palavras e sentenças, inevitavelmente precisamos explorar o pano de fundo sociocultural: as discussões que envolvem identidade de gênero, indivíduos que transitam entre os gêneros e outras similitudes. As reflexões acerca desse fenômeno

⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_AdQFP3ssAY. Acesso em: 18 ago. 2023.

têm alcançado linguistas de diversos campos de estudo e que reconhecem a necessidade de se pensar em uma língua que inclua todas as pessoas e suas respectivas identidades, conforme apontado pela linguista Maria Helena de Moura Neves à Folha de São Paulo⁶.

Borba (2020, p. 392) ressalta que os “falantxs transviadx” se envolvem em práticas translinguísticas ao justaporem “(...) registros, estilos, léxicos, gêneros do discurso, sintaxes e variedades que contradizem as expectativas de como, o que, quando, com quem, onde deveriam falar”. Isto é, os usos linguísticos que esses falantes fazem acabam questionando os limites entre o linguístico e o social. Desde a institucionalização da Linguística como ciência no final do século XIX, a mesma “tem sido pautada por binarismos que prometem objetividade explicativa, mas, ao fim e ao cabo, simplificam e planificam a realidade múltipla da relação entre língua e sociedade.” (ZIMMAN *et al.*, 2014 apud BORBA, 2020, p.393).

Tomando como influência os trabalhos de Butler (1997, 2003) sobre a construção discursiva do binarismo normativo de gênero, abriu-se caminho para a abordagem dos estudos de gênero e língua. Borba (2019) retoma a autora ao proferir que “a linguagem opressora não substitui a experiência da violência. Ela performa um tipo próprio de violência” (BUTLER, 1997, p.9 apud BORBA, 2019, p.175). Com isso, o autor indica que o discurso violento disseminado contra pessoas trans/não binárias torna visível a vulnerabilidade linguística que nos constitui – dado que somos seres constituídos na/pela linguagem – e exclui a diversidade de corpos e vivências que não se encaixam no padrão estabelecido sócio-historicamente.

2.1 Identidade(s), gênero e língua

Marcadamente, têm-se estabelecido objeções a normas regulatórias de gênero que insistem em privilegiar determinadas formas linguísticas em detrimento de outras: as contestações a essas normas são respaldadas no reconhecimento de movimentos que desestabilizam parâmetros que priorizam a pureza sistêmica e imutável da língua. Essas dinâmicas de atualização e transformação das normatividades linguísticas, apoiadas em um posicionamento político que destaca a mobilidade das identidade(s) (SILVA, 2014), buscam problematizar a relação teoricamente estável e definida entre aquilo que escrevemos (ou falamos) e aquilo que, de fato, somos.

Livia e Hall (2010, p. 126) enfatizam as percepções de gênero em contato com o uso linguístico: “enquanto o sistema de gênero gramatical em diferentes línguas pode

⁶ Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/03/professora-e-linguista-com-70-anos-no-servico-publico-ve-equivoco-em-termo-linguagem-neutra.shtml?utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=fbfolha. Acesso em: 25 jul. 2023.

reforçar a visão do mundo inerentemente generificado, o sistema linguístico de gênero também possibilita uma maneira de expressar a relação de alguém com o conceito de gênero”, isto é, enquanto o sistema de gênero gramatical privilegia a bipartição feminino/masculino e estanca outras expressões e identidades de gênero, o sistema linguístico de gênero possibilita que falantes se refiram a si próprios da maneira como lhes convier, inclusive por termos considerados apropriados para o sexo oposto, na tentativa de demonstrar falta de afiliação às normas dominantes (LIVIA; HALL, 2010).

Indo ao encontro dessas proposições, Kilomba (2019) reflete sobre as condições de poder e tolerância na língua implicitadas por critérios político-sociais:

Não posso deixar de escrever (...) para lembrar que a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade. No fundo, através das suas terminologias, a língua informa-nos constantemente de quem é *normal* e de quem é que pode representar a *verdadeira condição humana*. (KILOMBA, 2019, p. 14, grifos da autora)

Não obstante, se quem faz a língua são os falantes, estes mesmos agentes sociais são dotados de poderio e liberdade para atualizar a língua que os serve; como um construto social, ela não é invariável, pode ser pensada, adaptada, discutida e reconsiderada de acordo com as necessidades em voga na sociedade à qual ela se refere.

Com base em Cameron (1992) e Caldas-Coulthard (2007), para Borba e Lopes (2018, p. 250),

Movimentos feministas e LGBTQIA+ têm há décadas se interessado em como a língua pode ser excludente e opressora ao apagar certas vivências pela obrigação do masculino genérico. Tais movimentos veem a língua como um instrumento importante na luta pela liberação e contra opressões e invisibilizações.

Ao longo de toda a história, a supremacia de concepções sociais machistas, religiosas, misóginas e patriarcais fez imperar uma enorme desigualdade entre os gêneros nos mais diversos campos da vida, desde as interações propriamente ditas até a constituição do poder político na sociedade. O decurso histórico nos mostra que o masculino genérico como metonímia da humanidade reflete escancaradamente a institucionalização de gramáticas prescritivas arquitetadas por homens durante os séculos XVII e XVIII, posto que, até então, mulheres não podiam ocupar o espaço da ciência (BORBA; LOPES, 2018).

O que muito se declara quanto à utilização da linguagem inclusiva é uma hipotética desestruturação do sistema linguístico – numa perspectiva científica, todas as manifestações linguísticas são legítimas e previsíveis –, versada a partir de argumentos que velam preconceitos sociais e outros baseados em uma clara não aceitação do processo de transformação da língua.

As propostas de intervenções semióticas – como a utilização do “@” e do “x” na escrita, por exemplo –, além do corrente uso do “e”, que despriorizam escolhas lexicais reconhecidas categoricamente como “feminino” e “masculino”, são alternativas que rompem com a visão essencialista da língua, desordenando sua estabilidade e materializando preocupações e incertezas para além das convenções (bem-comportadas) da expressão linguística. Logo, é legítimo sustentar que a (não) valoração de tais formas pelos usuários da língua é conduta crucial para a inclusão ou a exclusão social e pode ser determinante para o percurso histórico de variações e mudanças linguísticas produzidas numa dada comunidade de fala.

Sobre essas questões, é interessante perceber como a validação da linguagem inclusiva é acolhida e reconhecida em outras línguas e como vem sendo motivo de reflexão no que concerne à língua portuguesa. Kilomba (2019) principia suas declarações e relatos alicerçados em uma discussão que configura todo o histórico racista na conduta humana, seja sobre os gêneros, as atitudes e práticas enraizadas socialmente, as políticas sexuais e políticas de pele, como também sobre e na língua. Em relação a esta última, a autora destaca a criação de uma Introdução inexistente na versão original de seu livro, de 2009, por reconhecer terminologias inglesas que, ao serem traduzidas, revelam profunda falta de reflexão e teorização da história e herança coloniais e patriarcais, presentes, até hoje, na língua portuguesa. Assim, ela reforça:

Other é um termo neutro em inglês, ausente de gênero. A sua tradução em português permite variar entre dois gêneros – *a/o outra/o*. Embora seja parcialmente satisfatório, pois inclui o gênero feminino e põe-no em primeiro lugar, não deixa de o reduzir à dicotomia feminino/masculino, menina/menino, não permitindo estendê-lo a vários gêneros LGBTQIA+ – *xs Outrxs* –, expondo, mais uma vez, a problemática das relações de poder e violência na língua portuguesa. (KILOMBA, 2019, p. 16, grifos da autora).

É nesse contexto de desconstrução da dicotomia homem/mulher que se instaura a imprescindibilidade da busca por rever e rearticular os usos linguísticos, compreendendo por quem, por que, como e onde são realizados.

3 O que se tem dito sobre o uso de “@”, “x” e “e”? Esse uso é possível?

Para responder às perguntas que intitulam esta seção, Zambrano (2022) fez uma revisão bibliográfica sobre o que estudiosos da língua têm discutido acerca do fenômeno e pesquisou o que a sociedade em geral, com base em jornalistas e usuários da rede *Facebook*, têm apontado sobre esses usos linguísticos. Neste artigo, trazemos

resultados relevantes, dentre todos aqueles obtidos da sociedade em geral, de duas instâncias discursivas consultadas: a Instância I – jornalística e a Instância II – virtual/digital.

A busca de materiais, para a criação do *cópus* aqui examinado, levou em consideração, por um lado, textos que demonstrassem debates sobre a linguagem inclusiva e, por outro, a aplicabilidade (ou não) de seu uso. Os materiais provenientes das duas instâncias delimitadas foram produzidos no período de 2011 a 2020. Optamos por esse recorte temporal em virtude da eclosão de movimentações político-sociais LGBTQIAPN+ nesses anos na sociedade brasileira. Essas ações são atribuídas à terceira onda do movimento homossexual, conforme a periodização de Facchini (2003) e a eclosão dos direitos legais para com a comunidade em pauta (TODXS Consultoria, 2020), os quais dão margem à luta e à defesa de outras questões, em outros âmbitos, como o linguístico, por exemplo.

Consonante a essas questões, Espindola (2017, p. 3, grifos nossos) comenta:

A luta das minorias sexuais converge elementos políticos, como a eliminação de desigualdades, e elementos socioculturais, como a liberdade de vivências identitárias múltiplas. Neste contexto, **os usos e apropriações das tecnologias de informação e comunicação (TICs), principalmente da internet, assumem papel fundamental na multiplicação de discursos e significação de novos saberes.** A emergência de um ambiente alternativo para difusão de informações favorece o rompimento com a homogeneização dos modelos de pensamentos possibilitando que os indivíduos encontrem múltiplos sentidos para suas experiências identitárias. **Os novos dispositivos ainda reconfiguram cenários de interação e organização dos grupos minoritários em torno de causas comuns.**

Em outras palavras, as repercussões linguísticas – sejam elas faladas ou escritas – consequentes de movimentos sociais específicos revelam a dinamicidade e a fertilidade do terreno linguístico quanto às modificações sugeridas e seu enorme potencial de propagação, especialmente se pensadas no domínio tecnológico. Diante da constatação da importância dos meios tecnológicos para a disseminação de variados discursos, a seguir, tratamos das veiculações sobre linguagem inclusiva presentes nas instâncias selecionadas.

3.1 Descrição e análise de resultados

A coleta dos materiais foi realizada em textos jornalísticos e em comentários presentes no *Facebook*, especificamente em uma publicação do Grupo LDRV (LANADELRAYVEVO), com a data de 6 de agosto de 2019. O *cópus*, portanto, como já descrito, foi separado em **Instância I – jornalística** e **Instância II – virtual/digital**.

Após o levantamento dos dados obtidos nas duas instâncias, as análises foram submetidas a quatro critérios: (i) à terminologia adotada; (ii) ao conceito atribuído a essa terminologia; (iii) à defesa ou ao ataque de seu uso; e, por último, (iv) se, no material consultado, haveria alguma discussão que versasse sobre o grau de produtividade de uma ou outra marcação (“@”, “x” ou “e”). Esses critérios foram elencados a fim de que, ao término dessas análises, pudéssemos compreender quais são os “xis” da questão referentes à linguagem inclusiva.

Para a coleta e a análise de materiais da Instância I, partimos da totalização das notícias publicadas no Brasil, com base no sistema de busca do *Google*. Utilizamos filtros até chegar a três outras decisões metodológicas: um subrecorte temporal para a coleta das notícias, a escolha de notícias publicadas em canais de veiculação de grande circulação e o acréscimo a essas notícias de outras presentes em um jornal com notável quantidade de publicações sobre linguagem inclusiva. Os quadros abaixo apresentam os dados obtidos.

Quadro 1 – Coleta de dados no Google

Palavra-chave	Linguagem inclusiva	Linguagem não(-)sexista	Linguagem neutra	Gênero neutro	Linguagem não(-)binária
Resultado bruto	32.100	7.140	131.000	119.000	5.510
Total	294.750				

Fonte: Zambrano (2022, p. 50)

Posteriormente, filtramos por: 1) Idioma português brasileiro [Pesquisar páginas em Português]; 2) Período de 2011-2020 [Período personalizado]; 3) Idioma português brasileiro [Português]; e, finalmente, 4) Aba de notícias [Notícias]. Os resultados foram:

Quadro 2 – Coleta de dados, com filtros, no Google

Palavra-chave	Linguagem inclusiva	Linguagem não(-)sexista	Linguagem neutra	Gênero neutro	Linguagem não(-)binária
Resultado bruto	274	13	2.160	1.180	89
Total	3.716				

Fonte: Zambrano (2022, p. 50-51)

Dado o expressivo número de notícias encontradas, mesmo após a aplicação dos filtros, optamos por coletar notícias de agosto de 2020 a dezembro de 2020, explorando a recência dos fatos relacionados ao objeto de investigação e, também,

pautando-nos no período de coleta de dados previsto no estudo. Dessa forma, obtivemos as seguintes informações:

Quadro 3 – Coleta de dados, com subrecorte ago./2020 a dez./2020, no Google

Palavra-chave	Linguagem inclusiva	Linguagem não(-)sexista	Linguagem neutra	Gênero neutro	Linguagem não(-)binária
Resultado bruto	107	0	469	343	36
Total	955				

Fonte: Zambrano (2022, p. 51)

A última etapa da coleta da Instância I foi o estabelecimento de quais veículos jornalísticos seriam mantidos como fonte da extração dos dados. Para isso, foram filtradas notícias de jornais renomados, de grande circulação no país, conforme determinado pelo Sindicato dos Trabalhadores do Poder Judiciário Federal no estado de Minas Gerais⁷.

Um outro dado, ainda, chamou a nossa atenção: a quantidade de notícias sobre o assunto em questão publicadas no jornal *Metrópoles*. Devido a isso, ainda que este veículo não figurasse na lista dos jornais de grande circulação, decidimos analisar suas notícias.

Quadro 4 – Seleção final de materiais da Instância I – jornalística

Notícia	Jornal	Título da notícia	Data de publicação	Disponível em ⁸
1	GZH	Nossa língua não é machista; machista é a nossa sociedade	27/11/2020 - 15:00	https://gauchazh.clicrbs.com.br/colunistas/ claudio-moreno/noticia/2020/11/nossa-lingua-nao-e-machista-machista-e-a-nossa-sociedade-ckiokcpfc000x014lugs3tkna.html
2	O Globo	Linguistas discutem neutralização do gênero gramatical	20/11/2020 - 03:30 / Atualizado em 20/11/2020 - 04:04	https://oglobo.globo.com/epoca/sociedade/linguistas-discutem-neutralizacao-do-genero-gramatical-1-24757293
3	O Globo	Debate sobre linguagem de gênero neutro chega à Alerj e	12/11/2020 - 03:30 / Atualizado em	https://oglobo.globo.com/rio/debate-sobre-linguagem-de-genero-neutro-chega-alerj-deputados-do-

⁷ Jornais brasileiros de maior circulação no país, conforme apontado pelo Sindicato dos Trabalhadores do Poder Judiciário Federal no estado de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.sitraemg.org.br/jornais-brasileiros/>. Último acesso em: 19 de maio de 2023.

⁸ Últimos acessos realizados em 18 jan. 2022.

		deputados do PSL querem projeto que impeça mudança em escolas	12/11/2020 - 07:51	psl-querem-projeto-que-impeca-mudanca-em-escolas 24741401
4	O Globo	Grupo de pais e responsáveis divulga carta de apoio à decisão do Colégio Franco-Brasileiro	13/11/2020 - 21:32 / Atualizado em 13/11/2020 - 21:45	https://oglobo.globo.com/rio/grupo-de-pais-responsaveis-divulga-carta-de-apoio-decisao-do-colegio-franco-brasileiro 24745519
5	O Globo	A neutralidade já não é mais a mesma	30/11/2020 - 15:00 / Atualizado em 01/12/2020 - 11:51	https://oglobo.globo.com/celina/a-neutralidade-ja-nao-mais-mesma 24773310
6	O Globo	'Garota, mulher, outras' é coro de vozes que impressiona pela originalidade	30/11/2020 - 04:23 / Atualizado em 03/12/2020 - 07:33	https://oglobo.globo.com/cultura/garota-mulher-outras-coro-de-vozes-que-impressiona-pela-originalidade-1 24771969
7	Metrópoles	Escola do Rio adota “linguagem neutra” em vocabulário: “Queridos alunes”	11/11/2020 - 16:32 / Atualizado em 11/11/2020 - 16:37	https://www.metropoles.com/brasil/escola-do-rio-adota-linguagem-neutra-em-vocabulario-querides-alunes
8	Metrópoles	Linguagem neutra vai ganhar visibilidade no Congresso Nacional em 2021	13/12/2020 - 4:43 / Atualizado em 13/12/2020 - 11:44	https://www.metropoles.com/brasil/linguagem-neutra-vai-ganhar-visibilidade-no-congresso-nacional-em-2021
9	Metrópoles	Conheça candidatos LGBTI+ ligados a partidos ou movimentos de direita	28/11/2020 - 4:46 / Atualizado em 29/11/2020 - 0:05	https://www.metropoles.com/brasil/eleicoes-2020/conheca-candidatos-lgbti-ligados-a-partidos-ou-movimentos-de-direita

10	Metrópolis	A igreja é fundamental nas eleições, mas a esquerda ainda não entendeu	21/08/2020 - 4:50 / Atualizado em 21/08/2020 - 9:17	https://www.metropoles.com/colunas/anderson-franca/a-igreja-e-fundamental-nas-eleicoes-mas-a-esquerda-ainda-nao-entendeu
11	Metrópolis	Aliados do governo querem avanço da pauta de costumes trancada no Congresso	31/12/2020 - 4:09 / Atualizado em 30/12/2020 - 21:10	https://www.metropoles.com/brasil/politica-brasil/aliados-do-governo-querem-avanco-da-pauta-de-costumes-trancada-no-congresso
12	Metrópolis	Nosso racismo é analfabeto – e de direita, esquerda, cristão, feminista...	24/10/2020 - 4:45 / Atualizado em 24/10/2020 - 12:12	https://www.metropoles.com/colunas/anderson-franca/nosso-racismo-e-analfabeto-e-de-direita-esquerda-cristao-feminista

Fonte: Zambrano (2022, p. 51-53)

Os resultados nos mostram que, na instância jornalística, houve uma profusão de textos argumentativos ancorados em posicionamentos políticos e, conseqüentemente, enfáticos em suas escolhas terminológicas e descrições. Dentre todos os termos, “*linguagem neutra*” e “*gênero neutro*” foram os que mais se destacaram nas matérias, ressaltando as informações já pontuadas nos quadros 1, 2 e 3. Algumas veiculações jornalísticas apenas descreviam algum caso ocorrido que remetia à linguagem inclusiva, enquanto outras assumiam uma opinião sobre o debate.

A começar pela notícia do Jornal GZH⁹ (1), o colunista se situa contrariamente ao uso da linguagem inclusiva, assumindo que interferir na língua não predispõe mudança na sociedade. Para isso, tece seus argumentos baseando-se nas afirmações de Câmara Jr., que destaca a forma marcada “-a” para o feminino e a ausência da marcação para o masculino. Ainda assim, declara que “uma língua não é estática e imutável porque necessariamente deve espelhar as tensões e as mudanças sociais do momento”, o que nos leva a registrar certa contradição em sua própria fala, afinal, a linguagem inclusiva não está justamente espelhando um embate social na língua?

A segunda matéria, do Jornal O Globo¹⁰ (2), apresenta dois linguistas debatendo sobre o assunto. Enquanto Bizzocchi se posiciona de maneira contrária ao uso da linguagem inclusiva, afirmando que mudança não se dá por imposição e que a

⁹ Ver quadro 4.

¹⁰ Ver quadro 4.

terminação “-o”, na verdade, é resultado da fusão do masculino e do neutro na evolução fonética do latim, Severo assinala a importância de se ter uma sensibilidade para como a língua tem sido usada no decorrer da história, sendo responsiva a movimentos sociais, culturais e, também, como expressão de identidade – movimento próprio da língua.

Perpassando a questão da linguagem inclusiva, diversas notícias foram publicadas a respeito de seu uso em uma escola do Rio de Janeiro (Liceu Franco Brasileiro), como no caso das notícias 3, 4, 5 (do Jornal O Globo) e 7 (do Jornal Metrôpoles)¹¹. A comoção foi tamanha que reverberou para além dos muros estudantis, chamando a atenção de deputados estaduais conservadores que se opuseram ao ocorrido. Enquanto tais notícias discorrem sobre a circular interna divulgada pela escola, que se dirigia aos estudantes por meio da saudação “Queridos alunes”, em defesa da representatividade da diversidade identitária, deputados a ridicularizam sob a falaciosa premissa de “ideologia de gênero”, “falsidade ideológica” e “destruição da língua portuguesa”. Por vezes, desenvolvem-se discursos de que a linguagem inclusiva “vai contra a ciência” (conforme notícia 9¹², do Jornal Metrôpoles), ignorando qualquer indicador legítimo de variação linguística.

Essa concepção de destruição da língua portuguesa exposta pelos deputados filiados a partidos conservadores (notícias 8 e 11, do Jornal Metrôpoles¹³) remonta à ideia do purismo linguístico, a uma visão de sistema imutável e deslocado das causas sociais. Mais do que isso – e diferentemente dos apontamentos articulados por estudiosos da área –, o discurso que prevalece não é sistemático, mas enviesado por preconceitos: ao tentar proibir instituições de ensino e bancas examinadoras de concursos públicos de utilizarem “o neutro” para se referirem a pessoas que não se identificam com os gêneros masculino e feminino, por exemplo, evidencia-se a intolerância quanto à diversidade sexual e de gênero.

Apesar da linguagem inclusiva esbarrar em alegações inconsistentes e discriminatórias – não é surpresa que o emprego de “@”, “x” ou “e” seja ridicularizado e relegado a condições de escárnio, vide notícias 10 e 12¹⁴ do Jornal Metrôpoles: “Nesses dias, eu estava assistindo “Watchmen”, no Netflix. Nunca sei se é “no” Netflix, ou “na” Netflix. Netflix é maior gênero neutro aí, ó. É “ne” Netflix.” –, notícias como a da publicação do romance “Garota, mulher, outras”, de Bernardine Evaristo, revelam uma grande potencialidade dos debates linguísticos e culturais na atualidade, bem como das possibilidades inesgotáveis da própria língua. Nesse romance, há uma personagem que se identifica como “gênero neutro”, tendo sido sua linguagem

¹¹ Ver quadro 4.

¹² Ver quadro 4.

¹³ Ver quadro 4.

¹⁴ Ver quadro 4.

acompanhada da forma não binária como a personagem se vê – cabendo à versão traduzida também dar conta dessa linguagem (notícia 6¹⁵, do Jornal Metrôpoles).

Para a análise da Instância II – virtual/digital, partimos de um post compartilhado no Grupo LDRV, que se descreve como um grupo “de humor com enfoque no público LGBT, que tem como objetivo principal tornar-se uma válvula de escape dos tormentos cotidianos com postagens descontraídas e discussões saudáveis”. Na postagem, são definidas certas preferências de uso linguístico para a veiculação e fluidez da linguagem inclusiva (“X não é artigo neutro, usem E e U”). Diante desse tópico, como apresentado na figura abaixo, um usuário se propôs a fazer um compartilhamento do post no grupo em questão, claramente satirizando o tema apresentado, ao citar “o futuro do Brasil são os jovens” e, logo em seguida, “jovens: [...]”. Essa construção de oração nos leva a perceber o tom implícito de uso adversativo, quando o sujeito infere a segunda oração na intenção de contrapor o primeiro argumento. Ademais, a intencionalidade de um suposto deboche expressa, ainda que sutilmente, uma atitude (negativa) frente à marcação de “e” / “u”.

Figura 1 – Publicação do grupo privado LDRV



Fonte: Zambrano (2022, p. 54)

A decisão sobre analisar esse post em específico se deu devido ao que ele gerou: uma significativa discussão sobre a linguagem inclusiva, somando cerca de 6 mil reações (cf. quadro 5) e 2,7 mil comentários¹⁶. Para fins de investigação, foram

¹⁵ Ver quadro 4.

¹⁶ Último acesso em 25 de agosto de 2021.

observadas as avaliações fornecidas pelos próprios usuários em seus comentários, sendo analisadas 17 “respostas” ao post¹⁷.

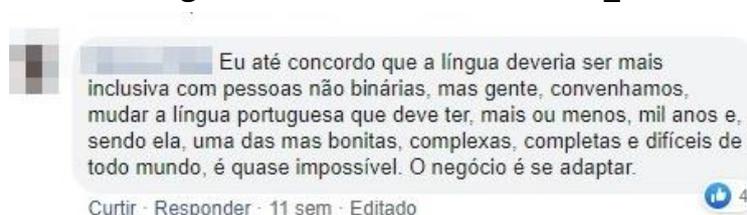
Quadro 5 – Reações ao post-base

Reação	Quantidade	Último acesso em:
	5 mil	25 ago. 2021
	795	25 ago. 2021
	108	25 ago. 2021
	49	25 ago. 2021
	22	25 ago. 2021
	17	25 ago. 2021

Fonte: Zambrano (2022, p. 65)

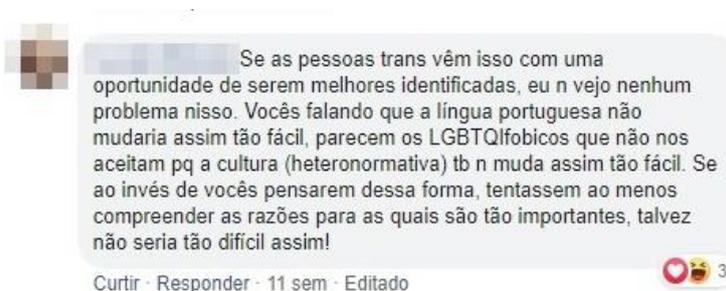
Começamos a análise pelos comentários apresentados nas figuras 2 e 3:

Figura 2 – Comentário de usuário_1



Fonte: Zambrano (2022, p. 66)

Figura 3 – Comentário de usuário_2



Fonte: Zambrano (2022, p. 66)

Na figura 2, vemos um discurso muito recorrente sendo propagado: ao citar “mudar a língua portuguesa que deve ter, mais ou menos, mil anos e, sendo ela uma

¹⁷ Os comentários extraídos para análise foram selecionados aleatoriamente no intuito de demonstrar posicionamentos favoráveis e contrários ao uso da linguagem inclusiva.

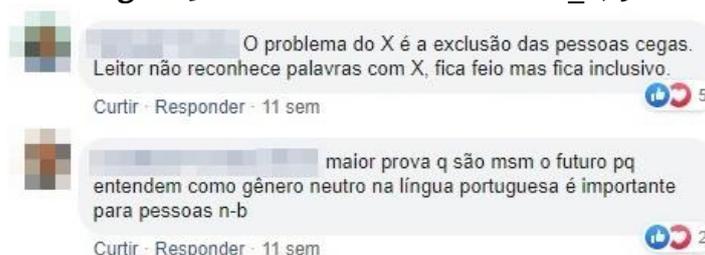
das mais bonitas, complexas, completas e difíceis de todo mundo, é quase impossível”, a usuária reforça a crença em um sistema linguístico imutável. A atitude perante o tema retoma as percepções que os falantes têm da língua: ainda que seja um sistema heterogêneo, que seja suscetível à sobreposição de variantes e integração delas na língua, as modificações muitas vezes passam como um fato imperceptível pelo corpo social.

Na figura 3, o posicionamento já é outro: a avaliação dada pelo falante reforça o caráter político da língua e a visibilidade de integrantes da comunidade LGBTQIAPN+: “você falando que a língua portuguesa não mudaria assim tão fácil, parecem os LGBTQIfóbicos que não nos aceitam porque a cultura (heteronormativa) também não muda assim tão fácil”. Fazendo um paralelo com questões sociais diretamente relacionadas ao comportamento social dos falantes e, logo, linguístico, o usuário avalia comentários contrários ao uso da linguagem inclusiva de maneira negativa, associando-os à cultura tradicional e conservadora, que impede as vivências que transgridam o que já fora estabelecido social, cultural e historicamente.

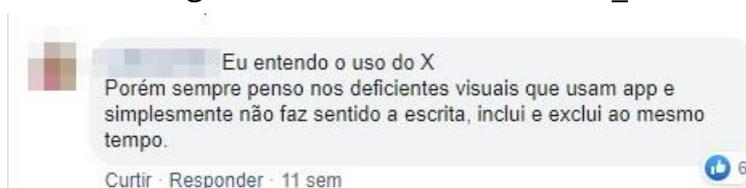
Figura 4 – Comentários de usuários_3, 4, 5, 6, 7



Fonte: Zambrano (2022, p. 67)

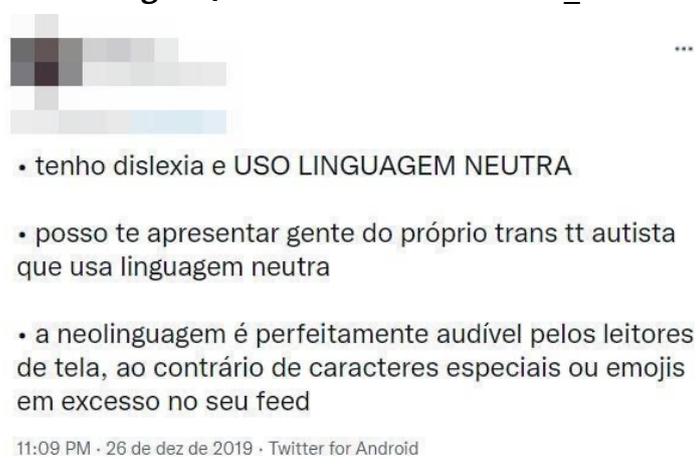
Figura 5 – Comentários de usuários_8, 9

Fonte: Zambrano (2022, p. 67)

Figura 6 – Comentário de usuário_10

Fonte: Zambrano (2022, p. 68)

As figuras 4, 5 e 6 trazem à tona outra discussão essencial: a problemática que envolve a admissão da linguagem inclusiva, mas restringe o uso para aqueles portadores de alguma deficiência. Nesse sentido, ainda que a linguagem inclusiva suscite algumas barreiras morfofossintáticas e possíveis dificuldades funcionais com aparatos tecnológicos (o que, como sabemos, estão em constante processo de evolução para atender às necessidades humanas), não se deve assumir que pessoas com deficiência são incapazes de aprender algo novo. Considerar isso, além de ser capacitista em certo nível (MELLO, 2016), é também excluir a possibilidade de pessoas desses grupos sociais serem não binárias e/ou fazerem uso dessas marcações, tanto na fala (com o “e”) quanto na escrita (com o “@”, o “x” ou o “e”), vide figura abaixo:

Figura 7 – Comentário de usuário_11

Fonte: Zambrano (2022, p. 69)

A discussão entre os usuários quanto a essa questão contempla, por um lado, discursos que sugerem saídas mais viáveis, como o uso de determinadas vogais para a compreensão de leitura e escrita para portadores de dislexia ou TDAH; e, por outro, a ideia de que deve haver uma equiparação de competência a todas as pessoas: “aliás, eu tenho dislexia e TDAH e aprendi aos poucos. Pois toda língua é mudança” (cf. figura 4).

Figura 8 – Comentário de usuário_12

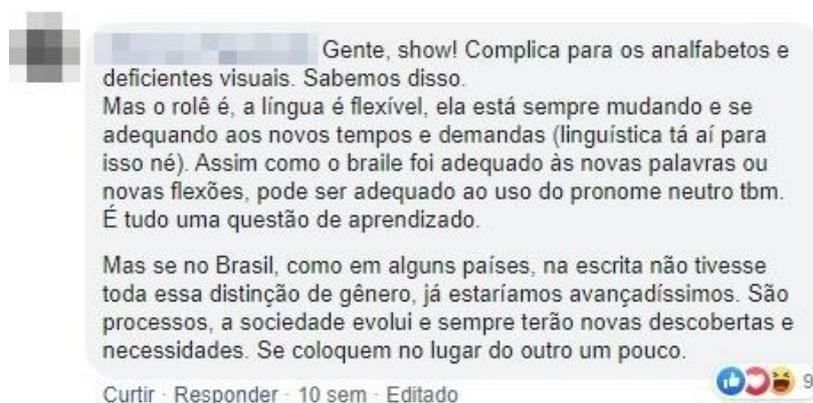


Fonte: Zambrano (2022, p. 69)

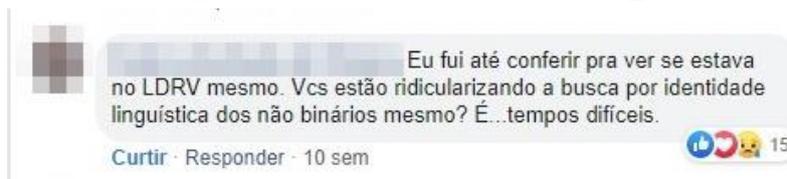
No caso apresentado acima, vemos o que existe de mais presente no senso comum: manifestações que retratam um sentimento de inferioridade em relação à língua falada. Por consequência, notamos a existência de uma crença enraizada no fato de que a língua portuguesa está num nível acima das capacidades dos falantes (LAPERUTA-MARTINS, 2019) e isso se reflete diretamente na avaliação que esses falantes fazem de si enquanto usuários da língua, uma avaliação explicitamente negativa.

Outros usuários, por sua vez, revelam ter um entendimento otimista no que tange à compreensão do que há por trás dos usos de “@”, “x” ou “e” – como destacado nas figuras 9 a 13.

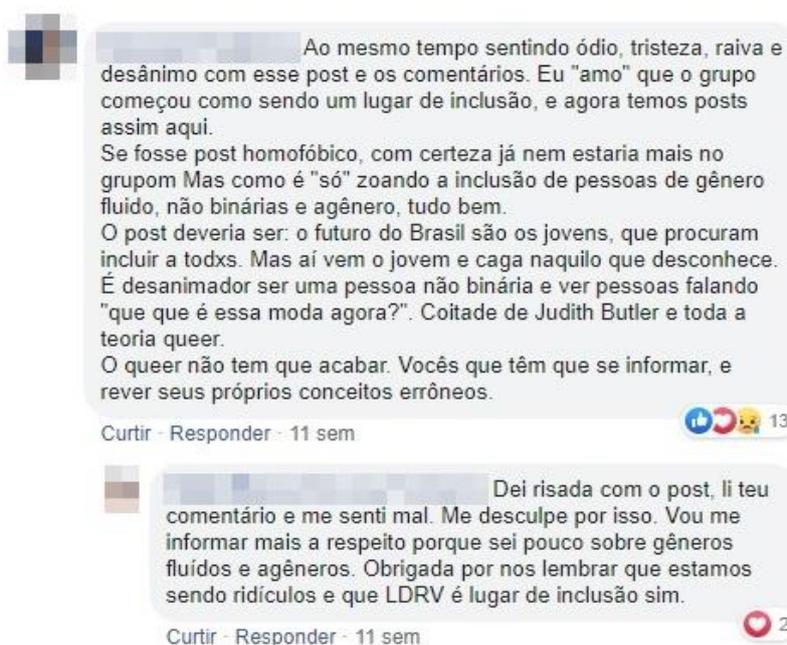
Figura 9 – Comentário de usuário_13



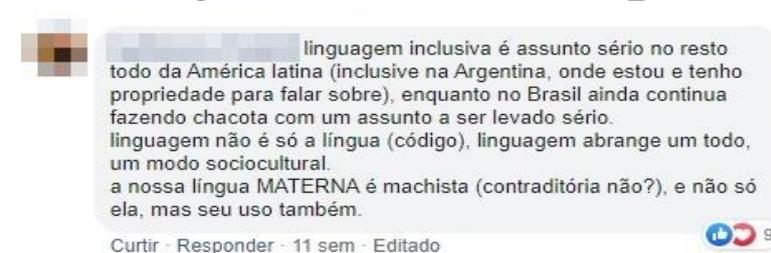
Fonte: Zambrano (2022, p. 70)

Figura 10 – Comentário de usuário_14

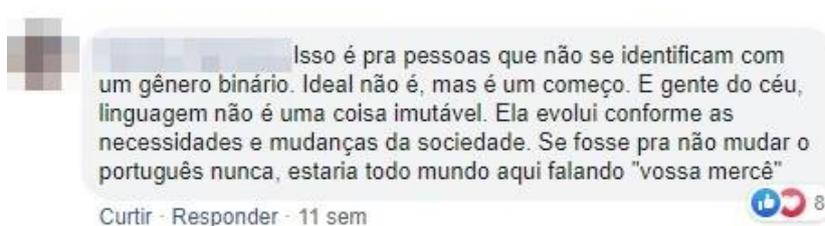
Fonte: Zambrano (2022, p. 70)

Figura 11 – Comentários de usuários_15, 16

Fonte: Zambrano (2022, p. 70)

Figura 12 – Comentário de usuário_17

Fonte: Zambrano (2022, p. 71)

Figura 13 – Comentário de usuário_18

Fonte: Zambrano (2022, p. 71)

As figuras acima demonstram a condição de se respeitar e entender que as mudanças sociais acarretam, por conseguinte, mudanças no entorno linguístico. Observamos, na discussão sobre o emprego do “@”, “x” ou “e”, o destaque ao fato de a língua não se resumir somente ao código linguístico, visto que é condicionada por posições políticas e sociais que reverberam no imaginário linguístico dos falantes e se atrelam aos seus usos. Além disso, ganha espaço, também, a representatividade que esses usos têm às pessoas não binárias.

Os questionamentos sobre a efetividade das mudanças propostas pela linguagem inclusiva esbarram na valoração a ela atribuída pelos falantes e no consequente processo de sua aceitação pela sociedade. Nessa perspectiva, Bagno (2020) comenta que:

Se as soluções atualmente propostas para uma linguagem inclusiva, não-sexista, terão sucesso ou não, tudo depende das dinâmicas sociais. Mulheres, pessoas negras, LGBTQI+, indígenas etc. estivemos sempre em posição subalterna, debaixo do tacão da dominância masculina, branca e (supostamente) heterossexual. Por isso, para muita gente, as propostas de linguagem inclusiva são “aberrações”, “irracionalidades”, “inutilidades” etc. Mas quando um professor de português branco famoso na mídia diz que o certo é “alugam-se salas” e não “aluga-se salas”, todo mundo se prostra e corre para obedecer. Tudo depende, enfim, de quem diz o quê e a quem, do lugar que a pessoa que fala ocupa na ordem do discurso (um conceito que acho mais interessante do que o enxovalhado “lugar de fala”). Se essa pessoa é mulher, negra, indígena, pobre, LGBTQI+ etc., seu lugar nessa ordem não lhe permite lançar propostas que sejam de imediato aceitas por todo mundo. Afinal, não basta ter o que dizer: é preciso poder dizer. (BAGNO, 2020, s/p, online)

A argumentação de Bagno evoca a premissa de que, sendo do interesse dos falantes, é possível moldar a língua às suas necessidades. Tendo em conta esse fato, as variações podem ser oriundas de movimentos que reivindicam direitos, reconhecimento ou qualquer alteração na materialidade linguística. Essas mudanças, conforme expressado pelo linguista, têm mais adesão se originadas pelos acadêmicos, pela elite, por aqueles que detêm poder (intelectual ou econômico) na sociedade; quando condicionadas pelas classes marginalizadas, são condenadas.

A proposta de solidificação da atualização da língua que estima a representatividade de pessoas que se sentem desconfortáveis perante a expressão binária de gênero implica em pensar em alternativas de inclusão, considerando que existe, sim, demanda por uma reflexão linguística e político-social crítica nessa direção. Sobre isso, Cameron (1990 apud BAGNO, 2017, p. 235) destaca:

É preciso apontar que uma mudança na prática linguística não é apenas um reflexo de alguma mudança social mais fundamental: ela é, em si mesma, uma mudança social. Os antifeministas gostam de enfatizar que

a eliminação dos pronomes genéricos masculinos não assegura salário igual. De fato, não assegura – mas quem disse que asseguraria? A eliminação dos pronomes genéricos masculinos elimina precisamente pronomes genéricos masculinos. E, fazendo isso, ela muda o repertório de significados e escolhas sociais à disposição dos atores sociais.

Nessa acepção, há um traço ético que vislumbra a necessidade de mudança de valores sociais machistas, transfóbicos e heteronormativos, constatando que o uso da linguagem inclusiva não se limita somente a uma construção estética, mas urge que se reconheçam e legitimem todas as existências dissonantes da masculinidade hegemônica. O “x” da questão, ou um deles, não é meramente linguístico; o que está em jogo é uma mudança simbólica muito maior.

4 Considerações finais

Neste artigo, buscamos compreender o que é a **linguagem inclusiva**, a partir de considerações tecidas pelo viés da Sociolinguística, discorrendo sobre seu uso, tanto na escrita – como o emprego de intervenções semióticas (uso de “@”) e do “x” – quanto na fala, com base na viabilidade do emprego do “e”. Para isso, observamos essas manifestações em instâncias discursivas distintas, a partir do trabalho de Zambrano (2022), com o intuito de organizarmos uma gama coesa de dados, salientando impressões dos mais diversos usuários da língua.

Decorrente da Instância I, percebemos que há uma grande variabilidade de discussões trazidas pelas notícias selecionadas, desde debate entre linguistas, até enfoque em situações cotidianas envolvendo o uso da linguagem inclusiva. Nesse âmbito, há certo predomínio de jornalistas/colunistas e políticos que rejeitam o uso, amparando-se, muitas vezes, em falas sarcásticas e escárnio. Por outro lado, encontramos, também, notícia que informa sobre a publicação de um romance em que há uma personagem que se identifica como “gênero neutro”, o qual teve a tradução linguística acompanhando a identidade descrita.

Na Instância II, foi analisado um post do grupo LDRV que proporcionou vários comentários sobre o tema em foco. Tais alegações abordam questões pontuais como a subjetividade dos falantes ao avaliarem o outro, a comunidade LGBTQIAPN+ e pessoas com deficiência.

A partir desses apontamentos, notamos que, como toda e qualquer transformação, há um momento inicial de estranhamento e recusa quanto às mudanças de circunstâncias pré-estabelecidas e, na língua, isso também acontece. A mudança, entretanto, é o carro-chefe de qualquer idioma: a história nos mostra que determinadas variantes foram sendo incorporadas à língua e se tornaram tão legítimas quanto qualquer outra forma de expressão já consolidada. O que podemos perceber a partir das análises e reflexões realizadas neste estudo é que a defesa da gramática

normativa e do purismo linguístico muito se associa a uma visão inexorável da língua e à pouca (ou quase nenhuma) aceitação de mudanças disruptivas.

Como já trazido aqui, segundo Bagno (2020, s/p, online), “tudo depende, enfim, de quem diz o que e a quem, do lugar que a pessoa que fala ocupa na ordem do discurso”. Os pontos principais quanto à linguagem inclusiva, então, não são a suposta rasura no sistema linguístico, a proteção da língua portuguesa, muito menos a aparente preocupação a médio-longo prazo com as questões históricas da mesma. O ponto principal se refere à forma como a língua é interpretada pelos seus usuários, à diversidade de uso intrinsecamente relacionada à identidade dos sujeitos. É político. Ideológico. Particular. Observamos, com isso, arguições que se amparam na (hipotética) imutabilidade linguística para validar discursos de ódio, discursos machistas e LGBTQIAPN+fóbicos; ao negar ou atacar a linguagem inclusiva, ataca-se, na verdade, aqueles que a pleiteiam. Apaga-se sua existência.

Propor adaptações na língua não significa propor uma neutralidade. Partimos do pressuposto de que não existe neutralidade na língua, nem no indivíduo (FREITAG, 2024). Por essa razão, também, assumimos o termo **linguagem inclusiva** neste trabalho. Ao utilizarmos termos como “**meninx**”, “**menin@**” ou “**menine**”, estamos assumindo uma posição, que é a de questionar os limites do sistema linguístico, atualmente reconhecido como binário, que não reflete as ramificações do espectro de gênero. Quando se propõe a discussão desse tema, não há um pedido impositivo para que se retire o masculino ou o feminino da gramática, mas, sim, para que haja a inclusão de uma outra forma, sem marcação de gênero, para pessoas que não se identificam com os pronomes tradicionais, podendo ser utilizada por pessoas não binárias, transexuais, ou simplesmente em contextos em que o gênero de determinada pessoa não é relevante.

Cabe aos linguistas, portanto, explorar todo o espectro do fenômeno e procurar compreendê-lo para além do fator sistêmico, uma vez que abordagens pautadas somente nessa perspectiva restringem observações que seriam mais frutíferas e importantes se amparadas no limiar social da língua.

Por fim, resta lembrar que este artigo detalha apenas um recorte de uma pesquisa ainda maior sobre o tema (ZAMBRANO, 2020; 2022). Ainda assim, a pesquisa de origem teve suas limitações, como (e principalmente) a escolha de determinadas instâncias discursivas para a análise – o que, portanto, deixou de fora outros meios e plataformas que retomam a discussão sobre a linguagem inclusiva – e o intervalo de tempo determinado para a coleta dos dados do trabalho, que, por ter sido restrito, pode ter ocasionado, por uma decisão metodológica, a não inclusão de outras produções relevantes ao estudo. Fatores como esses podem ser revistos e reaplicados a outros contextos, em pesquisas futuras.

Referências

ALKMIN, T. M. Sociolinguística - Parte I. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. **Introdução à linguística** - domínios e fronteiras. v. 1. São Paulo: Cortez, 2001. p. 22-47.

BAGNO, M. Me pediram exemplos, aqui vão alguns. Brasília, 26 de set. 2020. Facebook: araujobagno. Disponível em: https://ptbr.facebook.com/araujobagno/posts/3437668349660877?__tn__=H-R. Acesso em: 18 mai. 2023.

BAGNO, M. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BORBA, R. Falantxs transviadx: linguística queer e performatividades monstruosas. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 21, n. 2, p. 389-409, 2020.

BORBA, R. Peles trans, máscaras cis: transfobia, patologização e táticas de resistência. In.: LOPES, A. C.; FACINA, A.; SILVA, D. N. (org.), **Nó em pingo d'água: sobrevivência, cultura e linguagem**. Rio de Janeiro e Florianópolis: Mórula Editorial e Editora Insular, 2019. p. 171-205.

BORBA, R.; LOPES, A. Escrituras de gênero e políticas de différance: imundície verbal e letramentos de intervenção no cotidiano escolar. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 21, n. esp., p. 241-285, 2018.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. **Excitable Speech: A Politics of the Performative**. Nova York: Routledge, 1997.

CAMERON, D. **Feminism and linguistic theory**. London: Palgrave, 1992.

CALDAS-COULTHARD, C. R. Caro Colega: exclusão linguística e invisibilidade. **Discurso y Sociedad**, v. 1, n. 2, p. 230-246, 2007.

ESPINDOLA, C. B. Movimentos sociais em movimento: o ativismo LGBT das margens às redes. In: **Anais do 4º Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade**, Edição 2017. 8 a 10 de novembro de 2017 - Santa Maria / RS. UFSM - Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/congressodireito/anais/2017/3-2.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

FACCHINI, R. Movimento homossexual no Brasil: recompondo um histórico. **Cad. AEL**, v.10, n.18/19, 2003. Disponível em: <file:///D:/Downloads/2510-Texto%20do%20artigo-6764-1-10-20161122.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2023.

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

FREITAG, R. M. K. **Não existe linguagem neutra! Gênero na sociedade e na gramática do português brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2024.

FREITAG, R. M. K.; SCHWINDT, L. C.; RABELO, A. P. **Língua, gramática, gênero e inclusão**. Abralin ao Vivo - Linguists Online. 14 jul. 2020. 1 vídeo (2:50:05). [Live]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_AdQFP3ssAY. Acesso em: 12 jul. 2024.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2001.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008[1972].

LAPERUTA-MARTINS, M. Projetos de impacto sobre a pesquisa em crenças e atitudes linguísticas. In: RAZKY, A.; GUSMÃO, E. (org.). **Pesquisas em crenças e atitudes linguísticas**. Araraquara: Ed. Letraria, p.197-227, 2019.

LIVIA, A.; HALL, K. “É uma menina!”: a volta de performatividade à linguística. In: OSTERMANN, A. C.; FONTANA, B. (org.). **Linguagem, gênero, sexualidade**: clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 109-127.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Editora ABRASCO Associação Brasileira de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel, 1998.

OUSHIRO, L. Conceitos de identidade e métodos para seu estudo na sociolinguística. **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 63, p. 304-325, 2019.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva de estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

TODXS CONSULTORIA, **Linha do Tempo**. In: Kit Diversidade para empresas. 2020. Disponível em: <https://medium.com/todxs/tagged/todxs-consultoria>. Acesso em: 30 mai. 2023.

ZAMBRANO, P. C. **“Olá a todes!”**: uma análise de percepções subjetivas sobre usos linguísticos não binários. 2024. 153f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024.

ZAMBRANO, P. C. **Linguagem inclusiva em destaque**: pesquisa, análise e divulgação dos xis da questão. 2022. 127f. TCC (Graduação em Letras Português/Espanhol) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.



Understanding inclusive language: what it is and what (who) it is for

ABSTRACT:

In this article, we deal with the emergence of inclusive language (in particular, the use of “@”, “x” and “e” in words and sentences) in Brazilian Portuguese, with a view to a cohesive definition of its nature, discussing, to this end, the correlations between language, society and identity(ies). We are based on the view of a heterogeneous language (LABOV, 2008[1972]), noting that the way in which individuals perceive the language and the attitudes that users have towards the linguistic use of another person can interfere in the course of that language and that these Perceptions can lead individuals to propagate prejudiced speeches, consciously or not. The study carried out is qualitative in nature (GONSALVES, 2001). Based on bibliographical and documentary investigations, we organized a *corpus* made up of materials that deal with inclusive language, originating from journalistic and virtual/digital instances, with the aim of verifying positions regarding the theme. In conclusion, we demonstrate that the debate on these alternatives for adapting the language marks an affirmation of political-ideological positioning and not, in fact, a linguistic problem. The arguments that are based on (hypothetical) linguistic immutability or even the destruction of the Portuguese language only serve to validate hate speech, sexist and LGBTQIAPN+phobic speech.

KEYWORDS:

Inclusive language;
Society;
Identities;
Bibliographic research;
Documentary research.