



Augusto Sarmiento-Pantoja  
Helena Bonito Couto Pereira  
Ivânia dos Santos Neves  
Eliana Almeida  
Elizete Assunção  
Maria Tereza Azevedo  
Roberta Sodré  
Orgs.

# Estudos Linguísticos e Literários: pesquisas em andamento 2022

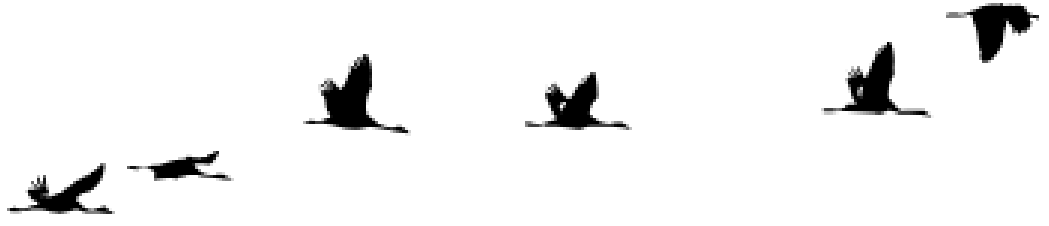




Augusto Sarmiento-Pantoja  
Helena Bonito Couto Pereira  
Ivânia dos Santos Neves  
Eliana Almeida  
Elizete Assunção  
Maria Tereza Azevedo  
Roberta Sodré  
(Organização)



Estudos Linguísticos e Literários:  
pesquisas em andamento 2022



Belém - Pará  
2023.





Esta obra possui uma Licença

Creative Commons Atribuição Comercial 4.0 Internacional

© Programa de Pós-Graduação em Letras, UFPA

Diagramação: e Projeto Gráfico: Eliana Pires de Almeida e Augusto Sarmento-Pantoja

Capa: Augusto Sarmento-Pantoja

Revisão: Todos os textos são de responsabilidade dos autores

Livro Financiados com recursos PROEX/CAPES

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará

---

S26e Sarmento-Pantoja, Augusto, et all.

Estudos Linguísticos e Literários: pesquisas em andamento 2022 / Augusto Sarmento-Pantoja; Helena Bonito Couto Pereira; Ivânia dos Santos Neves; Eliana Pires de Almeida; Elizete Assunção; Maria Tereza Azevedo; Roberta Sodré. — Belém: UFPA-PPGL, 2023.

ISBN: 978-85-67747-15-6

1. Linguística. 2. Literatura. 3. Pesquisa. 4. Educação Superior. I. Título.

CDD 400

---





## **UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

Emmanuel Zagury Tourinho - Reitor

Gilmar Pereira da Silva – Vice Reitor

Loiane Prado Verbicaro– PROEG

Maria Iracilda da Cunha Sampaio – PROESP

Nelson José de Souza Júnior – PROEX

Edmar Tavares da Costa – PROINTER

Raimundo da Costa Almeida – PROAD

Ícaro Duarte Pastana – PROGEP

Cristina Kazumi Nakata Yoshino – PROPLAN

## **INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO**

Tânia Maria Pereira Sarmiento-Pantoja - Diretora do Instituto de Letras e Comunicação

Johwyson da Silva Rodrigues - Diretor Adjunto do Instituto de Letras e Comunicação

## **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Ivânia dos Santos Neves – Coordenadora

Valéria Augusti - Vice coordenadora

## **REALIZAÇÃO**





## **Organização do livro/e-book 19º SEPA**

### **Comissão Organizadora**

Eliana Pires de Almeida

Elizete Cardoso Assunção

Maria Tereza Azevedo

Roberta Moema Sodré de Deus

### **Revisão**

Helena Bonito Pereira

Eliana Pires de Almeida

Elizete Cardoso Assunção

Maria Tereza Azevedo

### **Apresentação**

Ivânia dos Santos Neves

Augusto Sarmiento-Pantoja

### **Diagramação, Designer Gráfico, Editoração e Capa**

Eliana Pires de Almeida e Augusto Sarmiento-Pantoja

### **Designer gráfico da Logomarca do 19º SEPA**

Francisco das Chagas Ribeiro Junior



## SUMÁRIO

<i>Apresentação</i> .....	9
<i>Análise, Descrição e Documentação de Línguas Naturais</i> .....	18
<i>Etnoterminologia na Língua Paresi (Aruák) – uma análise preliminar dos termos de especialidade presentes no campo semântico da fauna</i> Amanda Medeiros Costa de Mesquita.....	19
<i>A variação de sinais na LIBRAS em uma comunidade surda urbana de Belém do Pará</i> Cândida do Socorro Silva de Queiroz .....	30
<i>Distribuição geográfica das variações fonológicas da Língua Apurinã</i> Cinthia Samara de Oliveira Ishida.....	44
<i>Análise perceptual da harmonia vocálica na variedade do Português falada em Belém do Pará</i> Francisco Cavalcante Xavier .....	53
<i>Construção do dicionário terminológico da piscicultura na Amazônia</i> Josué Leonardo Santos de Souza Lisboa.....	65
<i>Descrição de aspectos prosódicos da LIBRAS na comunidade de prática de surdos bilíngue (Libras/ Português) da região metropolitana de Belém do Pará</i> Karolina da Cruz Silva .....	81
<i>Passos iniciais da reconstrução do Proto-Arara: estudo comparativo dos segmentos consonantais de Ikpeng e Arara (Karíb)</i> Raniery Oliveira da Silva e Silva .....	89
<i>Ensino e Aprendizagem de Línguas/Culturas</i> .....	101
<i>Letramento docente na formação inicial</i> Aline Portilho Leite .....	102

<i>Perspectivas decoloniais na formação docente e seus efeitos no processo ensino-aprendizagem de alunos e professores da Escola Zeneida Lima, em Soure - Pará</i> Clébia do Socorro Salvador Maciel.....	116
<i>Os multiletramentos na formação continuada do professor de Língua Portuguesa</i> Isabelly Raiane Silva Dos Santos .....	127
<i>O gênero debate na perspectiva dialógica da linguagem na modalidade EJA</i> Letícia Gabriel Garcia do Amaral .....	136
<i>As práticas da língua oral sob a perspectiva dialógica em uma escola radiofônica: entre as práticas socioculturais e as novas tecnologias</i> Luciane da Costa Araújo .....	145
<i>Letramento e autoria profissionais docentes: mobilizações de saberes e fazeres em contexto de formação continuada nos anos iniciais do Ensino Fundamental</i> Missilene Silva Barreto .....	159
<i>Reflexões e contribuições para o fomento da produção escrita em Francês Língua Estrangeira – FLE</i> Sônia Lumi Niwa.....	175
<i>A dimensão pragmática no ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira: uma investigação quanti-qualitativa da abordagem de aspectos pragmáticos em sala de aula</i> Victor Hugo da Silva Coelho.....	191
<i>Literatura, Memórias e Identidades</i> .....	204
<i>Mutações da narrativa de Rubem Fonseca no século XXI</i> Francisco das Chagas Ribeiro Junior .....	205
<i>Caminhos ecofeministas sobre a Literatura Latino-Americana: primeiros passos de uma pesquisa</i> Jéssika Vales Laranjeira .....	218
<i>Adaptação e o infilmável: dilemas da tradução e da escrita</i> João Pereira Loureiro Junior.....	228
<i>O lugar do ex-cêntrico na epistemologia pós-moderna</i> Maria Tereza Costa de Azevedo.....	245
<i>Literatura: Interpretação, Circulação e Recepção</i> .....	255
<i>Antropofagia e inespecificidade do literário na linguagem vampírica de Torquato Neto</i> Ângela Maria Vasconcelos Sampaio Góes.....	256



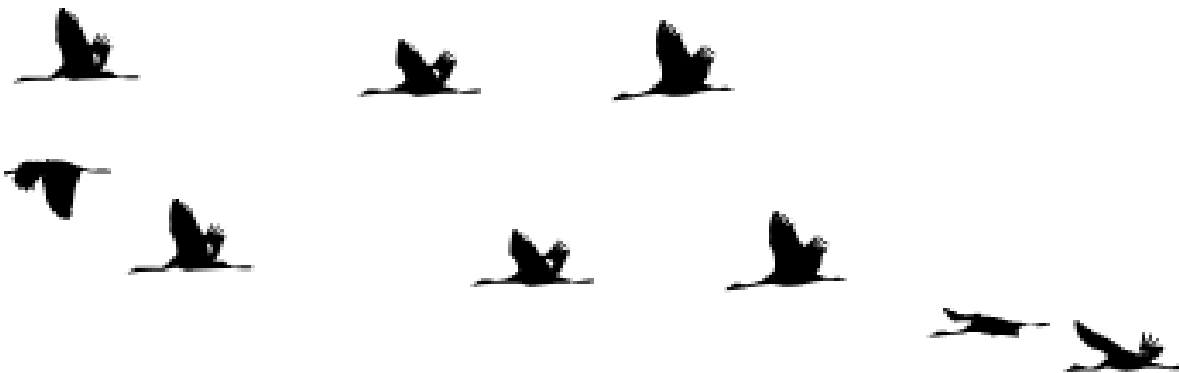


*A família do comendador (1854): uma análise do romance da escritora Juana Manso*  
 Carolina de Novaes Rêgo Barros ..... 269

*Travessia poética em Inglês de Sousa*  
 Messias Lisboa Gonçalves..... 279







O Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL-UFPA) da Universidade Federal do Pará (UFPA) está na relação dos mais antigas da instituição. Criado em 1987 por meio da portaria 1484/86, completou 36 anos em 2023 e há 10 anos obteve a aprovação para implantar o primeiro Curso de Doutorado em Letras da Amazônia brasileira. Nos dados apresentados ao Coleta Capes de 2022, o PPGL constituía-se por duas Áreas de Concentração e quatro Linhas de Pesquisa. Seu corpo docente, nesse período, estava formado por 33 professores permanentes, 03 professores colaboradores e 01 professora visitante. Entre os professores permanentes há 08 Bolsistas de Produtividade do CNPq, um número expressivo e um destaque bastante positivo entre os Programa da região Norte.

Ao ser contemplado com nota 6,0 na última Avaliação da CAPES. O PPGL-UFPA ingressou na categoria “Programa de Excelência Acadêmica” (PROEX) da Capes. O mais importante programa de financiamento da pós-graduação brasileira, direcionados aos PPGs com reconhecida excelência Internacional. Elevou o PPGL-UFPA, ao nível de primeiro e único programa na área de Linguística e Literatura no Norte do Brasil, com perfil internacional. Este é o maior Programa da Área de Letras da Pan-Amazônia, o que lhe confere uma responsabilidade de produzir e fazer circular saberes transregionais. Esta posição estratégica define outro compromisso fundamental do Programa, o de atuar como parceiro na consolidação de outros PPGs e na elaboração de políticas para o desenvolvimento da educação superior na região.

Os resultados positivos do Programa, em grande medida, se definiram a partir de contínuos intercâmbios com universidades do hemisfério Norte e do sul-sudeste brasileiro, onde a maioria do quadro docente se doutorou e se pós-doutorou. Hoje, no





entanto, por suas singularidades relacionadas aos saberes locais e globais e aos processos de colonização e globalização do conhecimento, os intercâmbios com a Pan-Amazônia, a América Latina e as possibilidades de Cooperação Internacional Sul-Sul, representam também novos caminhos epistemológicos a serem somados. Neste sentido, um dos objetivos principais do Programa é ampliar as redes de cooperação de pesquisas relacionadas aos direitos humanos e aos direitos linguísticos, nas diferentes esferas: regional, nacional e internacional.



Essa preocupação, já presente nos projetos de pesquisa de grande parte dos professores e dos trabalhos que orientam, passou a ser uma discussão constante em todas as ações desenvolvidas no âmbito do Programa. O corpo docente começou a incluir, sistematicamente, em suas pesquisas e em seus projetos de extensão os saberes locais e as relações de poder em que estão envolvidos, incentivando os debates sobre a história social da linguagem, a descrição e documentação de línguas minoritárias e com uma atenção especial às literaturas não-canônicas, de matrizes culturais indígenas e africanas, numa perspectiva crítica e inclusiva.

O intercâmbio com outros universos culturais enriquece a pesquisa e contribui para que as diferentes realidades cosmológicas da Pan-Amazônia ganhem mais visibilidade. Neste sentido, o PPGL se alinha com uma das principais missões da Universidade Federal do Pará e contribui para seus resultados positivos, que a consolidam como uma das mais importantes universidades públicas do Brasil.

O Seminário de Pesquisas em Andamento (SEPA), realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, realizou sua 19ª edição, no período de 05 a 07 de dezembro de 2022, em um evento que possibilitou o retorno ao formato presencial, direcionado aos estudantes da pós-graduação, graduação, docentes e pesquisadores da área de Letras, bem como, para o público interessado na área de Estudos Linguísticos e Estudos Literários. Esse evento criado em 2004, com o nome “Seminário de Pesquisa do Curso de Mestrado em Letras da UFPA”, durante a coordenação da Profª. Dra. Eulália Toscano. A partir de 2007, na coordenação da Profª. Dra. Mirian Cunha, passou a ser chamado de Seminário de Pesquisas em Andamento do Curso de Mestrado em Letras, com a sigla SEPA. Com a criação do doutorado em 2013, a décima primeira edição passou a se chamar apenas Seminário de Pesquisa em Andamento, mantendo a mesma sigla (SEPA). O evento é realizado pela Coordenação do PPGL e pela Representação Discente e objetiva





acompanhar as pesquisas realizadas nos cursos de Mestrado e Doutorado, fundamentado pela colaboração e pelo aperfeiçoamento das propostas de dissertação e tese desenvolvidas no programa. Mas também, objetiva realizar a divulgação das linhas de pesquisa do PPGL ao público interessado em realizar seu estudos em nível de Mestrado ou Doutorado. Por isso, o SEPA é uma importante oportunidade de interlocução, já que podemos ouvir aos estudantes e congregar pesquisadores de diversas áreas, que juntamente com professores do PPGL e egressos dos cursos de doutorado em Estudos Linguísticos e Estudos Literários interagem durante o evento. Esse encontro se faz salutar para discutir os projetos e fomentar o diálogo entre novos e antigos colaboradores.



A apresentação de trabalhos no SEPA, para além da obrigatoriedade entre os discentes de mestrado e doutorado, se tornou uma importante vitrine das pesquisas desenvolvidas na Amazônia, na área de Letras, pois seus participantes utilizam o SEPA para aperfeiçoar seus projetos e computar os créditos em atividades complementares, tais como a participação em eventos científicos e a publicação qualificada.

Entre os parceiros do PPGL, encontram-se os onze Programas de Pós-graduação do Norte, que compõem a “Rede de Cooperação Acadêmica dos Programas de Pós-Graduações da Região Norte”, formada pelos PPG: em Letras e Artes – UEA; em Letras: Linguagem e Identidade – UFAC; em Artes Cênicas – UFAC; em Letras – UNIFAP; em Letras – UFAM; em Letras – UNIFESSPA; em Estudos Literários – UNIR; em Letras – UNIR; em Letras – UFRR; em Letras: Ensino de Língua e Literatura - UFT (Araguaína); em Letras - UFT (Porto Nacional). Além de serem convidados a debater os projetos dos nossos discentes, participantes desses programas, também podem se inscrever para apresentação de suas pesquisas, assim como discentes de outros Programas de Pós-Graduação.

As pesquisas desenvolvidas no PPGL/UFPA agrupam-se em duas áreas de concentração e quatro linhas de pesquisa, a saber: Área de concentração em Estudos Literários, que conta com a Linha “Literatura, memória e identidades” e a Linha “Literatura: interpretação, circulação e recepção”; já a Área de concentração em Estudos Linguísticos, encontram-se a Linha “Análise, descrição e documentação de línguas naturais” e a Linha “Ensino-aprendizagem de línguas/culturas”.

Nesta publicação o primeiro artigo *Etnoterminologia na Língua Paresi (Aruák) – uma análise preliminar dos termos de especialidade presentes no campo semântico da fauna,*





pertence à linha Análise, descrição e documentação de línguas naturais, e foi proposto por Amanda Medeiros Costa de Mesquita, a qual discute como os termos presentes no campo semântico da fauna na Língua Paresi (Aruák), ecoam das vozes dos mais sábios (pajés, benzedores, contadores de narrativas orais e cantores), como os detentores dos conhecimentos ancestrais do povo e Língua Paresi. A investigadora, acredita que “o uso destes termos dentro do campo semântico da fauna faça parte de um vocabulário específico relacionado à variação diastrática”.



O segundo artigo, *A variação de sinais na libras em uma comunidade surda urbana de Belém do Pará*, apresentado por Cândida do Socorro Silva de Queiroz, propõe investigar os principais aspectos da variação de sinais, na variedade de Libras falada por comunidades surdas bilíngues, neste caso na cidade de Belém. Como a língua de sinais é visual e espacial, podemos perceber que “o mesmo sinal é produzido com variedades linguísticas perceptíveis pela visão, seja na frequência, seja na intensidade ou seja em alguma unidade mínima integrante do sinal”.

Em seguida, apresenta-se a *Distribuição geográfica das variações fonológicas da língua Apurinã*, com autoria de Cinthia Samara de Oliveira Ishida. O estudo procura entender a língua Apurinã geolinguisticamente, tomando aspectos espaciais, socioculturais e cronológicos, produzindo, com isso, um conjunto de cartas linguísticas, no intuito de produzir um atlas, tendo em vista que “Apurinã é uma etnia indígena e língua minoritária falada em comunidades espalhadas às margens de vários afluentes do rio Purus, no estado do Amazonas. O território Apurinã é extenso, visto que as comunidades se localizam em 24 terras indígenas homologadas”.

O próximo texto *Análise perceptual da harmonia vocálica na variedade do Português falada em Belém do Pará*, proposto por Francisco Cavalcante Xavier, busca verificar a ocorrência em falantes nativos de Belém, da “harmonia vocálica” (HV), em seu dialeto. O pesquisador “interessa-se, sobretudo, pela HV disparada por vogal baixa na sílaba tônica (/a/, /ɛ/, /ɔ/), cuja consequência fonética é abaixar, de forma significativa, as médias pretônicas /e/, /o/, a ponto de estas serem articuladas, respectivamente, como [ɛ], [ɔ] (p. ex., “peteca” /peteka/ > [pɛ'tɛ.kɐ]; “torrada” /toṘada/ > [tɔ'ha.dɐ]).

Na sequência, o texto *Construção do dicionário terminológico da piscicultura na Amazônia*, desenvolvido por Josué Leonardo Santos de Souza Lisboa, o qual apresenta as estratégias metodológicas e o embasamento teórico na Socioterminologia para a construção dos





instrumentos terminográficos, “constituído por entrevistas orais por meio da pesquisa de campo com 16 informantes em quatro municípios do Pará: Belém, Peixe-Boi, Paragominas, São Miguel do Guamá e Igarapé-Açu ; pelo levantamento de gêneros textuais escritos no formato PDF, na internet, no Portal da Embrapa Pesca e Aquicultura, pelos áudios das entrevistas feitas com especialistas da área piscícola no Programa de Rádio “Prosa Rural” da Embrapa e, por fim, pelos vídeos sobre piscicultura coletados na plataforma YouTube e nas redes sociais TikTok e Instagram”.

O próximo estudo “Descrição de aspectos prosódicos da Libras na comunidade de prática de surdos bilíngue (Libras/ português) da região metropolitana de Belém do Pará, retoma a matéria das Língua Brasileira de Sinais, estudada por Karolina da Cruz Silva, a qual aponta a existência de poucos estudos sobre a prosódia das línguas de sinais, o que a levou a pesquisar “de que forma a entoação modal é marcada na Libras, bem como a marcação de intensificação”. Essa pesquisa conta com 12 sinalizantes surdos que concluíram ou são concluintes do Ensino Médio, pelo fato de a pesquisa necessitar que os investigados tenham o domínio do português na modalidade escrita e da Libras para responder aos questionários.

Finalizando a primeira seção, no estudo *Passos iniciais da reconstrução do proto-arara: estudo comparativo dos segmentos consonantais de Ikpeng e Arara (Karíb)*, Raniery Oliveira da Silva e Silva se dedica a estudar a fonologia consonantal observada nas línguas Ikpeng e Arara, chegando a conclusão de que “as consoantes oclusivas são as que mais apresentam mudanças na diacronia do Proto-Arara(-Ikpeng)”. O estudo das línguas utilizou o método histórico comparativo, buscando reconstruir os segmentos consonantais do Proto-Arara-Ikpeng.

Em seguida, inicia a segunda seção com trabalhos da linha de pesquisa “Ensino e aprendizagem de línguas/culturas” que conta com oito textos, como vemos a seguir. A seção começa com o texto *Letramento docente na formação inicial*, de Aline Portilho Leite, que apresenta um estudo preliminar para discutir e analisar, qual seria importância e a influência de um letramento acadêmico (LA), para o melhor desenvolvimento na produção escrita realizada por discentes do curso de Licenciatura Integrada (LI). Neste sentido, a pesquisa busca “compreender quais são as dificuldades que os estudantes apresentam ao produzir o gênero discursivo artigo científico, visto que os jovens que chegam a este nível de ensino demonstram inseguranças ao produzirem trabalhos escritos”.





O segundo estudo, *Perspectivas decoloniais na formação docente e seus efeitos no processo ensino-aprendizagem de alunos e professores da Escola Zeneida Lima, em Soure – Pará*, proposto por Clébia do Socorro Salvador Maciel, apresenta o status inicial da pesquisa que formula a questão: “Como as práticas pedagógicas dos professores, quando privilegiam os saberes linguísticos e culturais dentro da perspectiva do ensino formal, podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, contribuir para a manutenção e fortalecimento da cultura local de uma determinada região?”

Em seguida, o texto *Os multiletramentos na formação continuada do professor de língua portuguesa*, apresentado por Isabelly Raiane Silva dos Santos, se dedica a estudar o multiletramento entre profissionais de Letras na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), como isso, busca “compreender como se articula a formação docente de professores de língua portuguesa atuantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) - *campus* Abaetetuba na conjuntura dos multiletramentos”.

Depois, o estudo *O gênero debate na perspectiva dialógica da linguagem na modalidade EJA*, realizado por Letícia Gabriel Garcia do Amaral, busca discutir como se dão as atividades de caráter teórico-metodológicas, direcionadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), observando como se realizam os trabalhos com gêneros orais. Sua pesquisa abordará uma proposta focada no eixo temático oralidade, trabalhando especificamente o gênero debate regrado. Com isso, a pesquisadora informa que o “trabalho está dividido em quatro tópicos, sendo eles, a oralidade no contexto do ensino-aprendizagem na EJA; a oralidade como prática de letramento; gêneros do discurso e o debate regrado na concepção da BNCC e quais as considerações a respeito da oralidade em relação ao que sugere a BNCC”.

O quinto estudo, *As práticas da língua oral sob a perspectiva dialógica em uma escola radiofônica: entre as práticas socioculturais e as novas tecnologias*, de Luciane da Costa Araújo, discute os enunciados dos alunos de uma turma da 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da análise dos valores socioculturais oriundos das aulas transmitidas via rádio, e as atividades realizadas de forma presencial nas comunidades dos alunos e em um grupo de *WhatsApp* da turma. Nesse estudo a autora analisará “a oralidade em duas situações de enunciação: durante a realização de entrevistas orais em contextos reais e no contexto virtual do grupo de *WhatsApp*, ambos como campos de uso da língua”.





A seguir, publica-se o trabalho *Letramento e autoria profissionais docentes: mobilizações de saberes e fazeres em contexto de formação continuada nos anos iniciais do ensino fundamental*, desenvolvido por Missilene Silva Barreto. A pesquisa parte do questionamento sobre os eventos de formação continuada, buscando entender em que medida os conceitos e as práticas de letramento e de autoria profissionais docentes são por eles mobilizados. O que desencadeia “refletir sobre a mobilização de saberes e fazeres docentes em contexto de formação continuada no bojo do Projeto de Pesquisa ‘Práticas socioculturais, linguagens e processos de ensino e aprendizagem na formação docente’ (IEMCI/UFPA)”.



Logo depois, o estudo *Reflexões e contribuições para o fomento da produção escrita em Francês Língua Estrangeira – FLE*, proposto por Sônia Lumi Niwa, propõe contribuir no debate sobre a importância de desenvolver a habilidade de produção escrita, desde os níveis iniciais, já que “a grande maioria dos ingressantes não dispõe de capital linguístico em francês”, e a habilidade escrita tem sido desenvolvida em níveis mais avançados do ensino de língua, geralmente, restrito a grupos de aprendentes específicos.

Finaliza-se a seção Ensino Aprendizagem de Línguas/Culturas, com a pesquisa *A dimensão pragmática no ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira: uma investigação quanti-qualitativa da abordagem de aspectos pragmáticos em sala de aula*, de Victor Hugo da Silva Coelho, que apresenta aspectos teóricos sobre o conceito de pragmática e suas diferentes abordagens, com o intuito de fundamentar os estudos acerca da “dimensão pragmática no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Especificamente, buscou-se compreender como os aspectos pragmáticos são abordados pelo professor de língua no contexto do ensino de inglês como língua estrangeira nos cursos livres da UFPA.”

Abre-se uma nova seção, com os trabalhos da linha de pesquisa Literatura, Memórias e Identidades, começando com o estudo *Mutações da narrativa de Rubem Fonseca, no século XXI*, apresentado por Francisco das Chagas Ribeiro Junior, que em seu texto apresenta a produção de Rubem Fonseca no sentido de problematizar “os processos pelos quais passam as artes no mundo contemporâneo”, levando o autor a se tornar um escritor fundamental para a compreensão do que seria o “brutalismo” literário, ao qual “Rubem Fonseca introduziu nos paradigmas da literatura brasileira ainda no século XX”.

O segundo texto, *Caminhos ecofeministas sobre a literatura latino-americana: primeiros passos de uma pesquisa*, será desenvolvido por Jéssika Vales Laranjeira, a qual busca





articular os conceitos de *ecofeminismo* e de *decolonialidade*, em que a subjetividade feminina é associada a uma forte relação com a natureza, o que gera a categorização das “representações ecofeministas”. O estudo parte da análise comparativa de dois romances, o primeiro romance é da escritora Chilena Isabel Allende, “*Eva Luna*, publicado em 1989, outro *Maria Altamira*, escrito pela brasileira Maria José Silveira e publicado em 2020, ambos “escolhidos como objetos de análise por semelhanças narrativas – como o protagonismo feminino, a circulação frequente entre campo e cidade, as denúncias de projetos imperialistas – e diferenças contextuais – como a distância do tempo de publicação entre uma obra e outra – que se complementavam.”

O próximo texto da seção é *Adaptação e o infilmável: dilemas da tradução e da escrita*, de João Pereira Loureiro Junior, desenvolve uma reflexão sobre os processos de adaptação da literatura para o cinema, focado em discutir a categoria do Infilmável, em que explorará “os dilemas da escrita do roteiro considerando as possibilidades/impossibilidades da traduzibilidade entre cinema e literatura”, o pesquisador analisa o filme *Adaptação* (2002), de Spike Jonze, problematizando os processos de adaptação e os dilemas desenvolvidos pelos personagens, sobre o confronto com a dificuldade traduzir a obra de partida, ao longo de uma adaptação.

Encerra-se esta seção com a pesquisa *O lugar do ex-cêntrico na epistemologia pós-moderna*, desenvolvido por Maria Tereza Costa de Azevedo, que analisa as obras *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo (2008); *Você Nunca Fez Nada Errado* de Felipe Cruz (2018) e *Oré Até roiru’a ma - Todas As Vezes Que Dissemos Adeus* de Kaka Werá Jecupé (2002), a partir de construções ideológicas, em diferentes dimensões observando três formas distintas de protagonismo. Ao considera a pós-modernidade como “terreno propício para as fragmentações causadas pelas reflexões sociais, que só são possíveis no exercício da incessante reflexão e consciência da condição existencial”, direciona-se ao entendimento dos processos formativos dos protagonistas.

A seguir inicia-se a seção *Literatura: interpretação, circulação e recepção*, nela encontramos o texto *Antropofagia e inespecificidade do literário na linguagem vampírica de Torquato Neto*, discutido por Ângela Maria Vasconcelos Sampaio Góes, a qual associa a poética de Torquato Neto aos campos das artes, mídias e linguagens diferentes, o que produz, via decupagens, “questões, reflexões e intervenções na concepção de poesia da







época, esta forma de dizer foi tudo, menos específica e, por este motivo, também marginal por vontade própria”.

Em seguida, a investigação *A família do comendador (1854): uma análise do romance da escritora Juana Manso*, desenvolvida por Carolina de Novaes Rêgo Barros, busca avançar na recuperação de autoras durante o Brasil oitocentista. A pesquisa se dedica à “análise do romance *A Família do Comendador (1854)*, da autora argentina Joana Paula Manso de Noronha (1819-1875), radicada no Brasil”, e sua relação com os periódicos *O Jornal das Senhoras*, *A Imprensa* e *Álbum das Senhoras*.



Finalmente, encerra-se esta seção com o trabalho *Travessia poética em Inglês de Sousa*, apresentado por Messias Lisboa Gonçalves, que se dedica a analisar as obras do autor paraense Inglês de Sousa, publicada com o pseudônimo Luiz Dolzani e chamada por ele de *Cenas da vida do amazonas*, correspondente às obras *História de um Pescador (1876)*, *O Cacaulista (1876)* e *O Coronel Sangrado (1877)*. A pesquisa se centra na análise de dois personagens, José, protagonista de seu primeiro romance e Miguel, protagonista do segundo e terceiro romances. O estudo se pauta na “travessia e aprendizagem poética”.

Augusto Sarmiento-Pantoja

Helena Bonito Couto Pereira

Ivânia dos Santos Neves



## ANÁLISE, DESCRIÇÃO E DOCUMENTAÇÃO DE LÍNGUAS NATURAIS

A linha de pesquisa *Análise, descrição e documentação de línguas naturais*, vinculada à área de concentração de Estudos Linguísticos se propõe a investigar:

Análises linguísticas com diferentes posições teórico-metodológicas. Avaliação e formulação de teorias linguísticas. O fenômeno linguístico em seu contexto social, cultural e histórico. Questões de planejamento linguístico e ensino bilíngue. Estudos do Discurso em suas diferentes vertentes. Práticas discursivas nas instâncias da ciência, da educação, da mídia, dos contextos de trabalho, da política e de outros espaços institucionais.



*Etnoterminologia na Língua Paresi (Aruák) – uma análise preliminar dos termos de especialidade presentes no campo semântico da fauna*

Amanda Medeiros Costa de Mesquita<sup>1</sup>

## **Introdução**

Nas últimas décadas, os estudos linguísticos realizados com línguas indígenas têm apresentado um crescimento exponencial, todavia, são poucas as línguas que foram descritas para além do nível morfofonológico, a exemplo da Língua Apurinã (Aruák), descrita em Padovani (2016; 2020) em que constatamos uma extensa descrição dos aspectos sociolinguísticos da referida língua, e da língua Mundurukú (Tupi), descrita em Costa (2013; 2017) em que verificamos uma ampla discussão acerca da etnoterminologia empregada no sistema de cura e cuidados da referida língua e povo. À vista disso, este artigo visa realizar (ainda que preliminarmente) uma discussão acerca dos termos presentes no campo semântico da fauna que ecoam das vozes de grupos específicos do povo e Língua Paresi (Aruák). A hipótese que norteia este estudo é de que o uso destes termos dentro do campo semântico da fauna faça parte de um vocabulário específico relacionado à variação diastrática, considerando-se a fala dos mais sábios (pajés, benzedores, contadores de narrativas orais e cantores), considerados os detentores dos conhecimentos ancestrais do povo e Língua Paresi. Espera-se com esta discussão contribuir tanto para a documentação, quanto para a descrição das línguas indígenas, bem como para o conhecimento e propagação dos estudos etnoterminológicos (com línguas indígenas) no contexto brasileiro.

A discussão apresentada por este artigo encontra-se organizado em quatro seções. A primeira seção visa expor um breve panorama acerca da Língua e povo Paresi. Em seguida, a segunda seção fornecerá concisamente os subsídios teóricos empregados no decorrer desta discussão. Por sua vez, a terceira seção apresentará os princípios metodológicos utilizados no desenvolvimento da discussão ora apresentada. Afinal, a quarta seção dedicar-se-á a exposição acerca das considerações preliminares obtidas a

---

<sup>1</sup> Mestranda em Estudos Linguísticos, sob orientação da Profa. Dra. Ana Paula Barros Brandão. É bolsista CAPES - e-mail: [amanda.mesquita@ilc.ufpa.br](mailto:amanda.mesquita@ilc.ufpa.br).



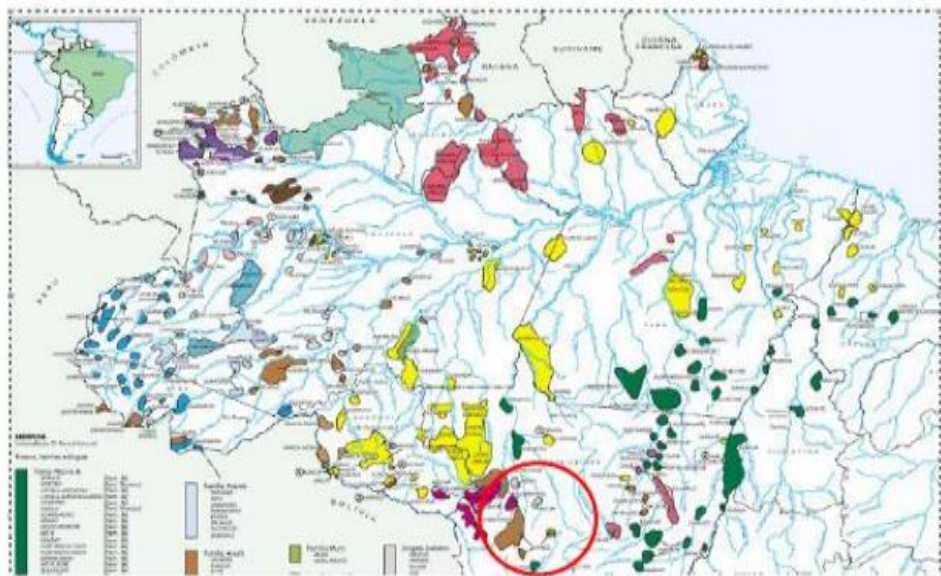


partir desta discussão. Ao final, seguem-se as considerações finais obtidas a partir da realização desta discussão e as principais referências utilizadas para fomentar este estudo.

### O povo e a Língua Paresi – breves considerações

O Paresi é uma língua indígena pertencente à família linguística Aruák falada por uma comunidade de mesmo nome que habitam nove terras indígenas localizadas no estado do Mato Grosso, na faixa do cerrado amazônico, a aproximadamente 500 km da capital Cuiabá. Estes somam uma população de aproximadamente 3.000 pessoas, sendo aproximadamente 90% desta, falantes da língua e bilíngues em sua maioria.


**Figura 01:** Mapa de localização do povo Paresi



**Fonte:** Brandão (2014)

Os primeiros estudos relacionados à documentação da língua datam da metade e final do século XIX, são eles: Rowan e Burgess, (1969) [2009] e, Rowan e Rowan, (1978) [2001]), os quais apresentam uma descrição acerca de determinados aspectos da língua e uma proposta de dicionário preliminar baseada na variedade utilizada na Terra Indígena Utiariti. Estudos atuais podem ser verificados nos postulados de Silva (2009, 2013); Brandão (2010; 2014); Lima - Sosinho (2017; 2018), Pereira (2017), Sousa (2017), Mesquita (2016; 2017; 2018) e Mesquita, Lima-Sosinho e Brandão (2002). Além destes, há trabalhos realizados por Paresis, provenientes do curso de Licenciatura Indígena





Intercultural, da Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), a exemplo de Kezomae (2006)<sup>2</sup> e Eazokemae (2006).

Em relação ao tema de discussão deste estudo, há apenas três trabalhos que abordam preliminarmente a temática da variação linguística: Drude (1995); Kezomae (2006) e Lima-Sosinho (2018). Em Kezomae (2006), observamos dados que mostram a existência da variação lexical na língua e que essa está relacionada à idade dos falantes. O autor afirma que a motivação para que os jovens usem outra forma é a mudança temporal, ou seja, há palavras antigas (usadas pelos mais velhos) e palavras atuais (usada pelos mais jovens) no Paresi. Posterior a este, verificamos o estudo realizado em Silva (2009), o qual classifica duas variedades no Paresi: variedade majoritária (*Kozarene-Enomaniere*) e variedade minoritária (*Waimare-Kaxiniti*). Conforme o autor, essa variação é condicionada pelo fator geográfico.

Um estudo atual pode ser observado na discussão preliminar realizada em Lima-Sosinho (2018), a qual discorre acerca da variação lexical e suas possíveis motivações. Consoante a autora, a variação lexical em Paresi é motivada por critérios distintos relativos a: i) distribuição geográfica; ii) subgrupo étnico; iii) sexo do falante; iv) idade do falante; e v) contexto de uso da forma. Esta discussão será abordada com mais detalhes ao longo deste artigo.

A fim de preencher as possíveis lacunas relacionadas aos fatores que motivam a utilização de termos distintos para o mesmo referente, Mesquita, Lima-Sosinho e Brandão (2022) propuseram preliminarmente que a utilização do então chamado “duplo vocabulário” (atribuído ao uso extensivo de duas ou mais formas ao mesmo referente) estaria relacionada a um discurso de especialidade, configurado como uma variação do tipo diastrática. Diante disso, este estudo visa expor uma análise distinta a realizada em Lima-Sosinho (2018), ao assumir que o uso de termos distintos dentro do campo semântico da fauna faça parte de um discurso de especialidade, utilizado amplamente por grupos específicos da comunidade, tais como: contadores de narrativas orais, cantores, pajés e benzedores, considerados detentores dos conhecimentos tradicionais, em contextos específicos da comunidade, tais como: a realização de festas tradicionais, batismo, contação de narrativas tradicionais, cânticos sagrados, entre outros.

---

<sup>2</sup> Estudo publicado por um professor indígena da comunidade Rio Verde.



Esta seção buscou apresentar um breve panorama acerca das informações relativas à língua, povo e cultura Paresi. A próxima seção será dedicada a exposição dos subsídios teóricos empregados para fomentar esta discussão.

### **Retomando o conceito de variação linguística**



Estudos apontam que o termo sociolinguística surgiu na década de 1950, contudo, desenvolveu-se como uma subárea da linguística a partir da publicação de um estudo denominado *Sociolinguistics*, apresentado em um congresso na Universidade da Califórnia (UCLA) organizado por William Bright, em 1964. As discussões realizadas neste congresso partiram da hipótese de que a sociolinguística deveria correlacionar as variações linguísticas em uma dada comunidade de fala juntamente com as diferenças existentes na estrutura da sociedade. Desta forma, a sociolinguística passa então a ser concebida como o ramo da linguística responsável pelo estudo da língua (inserida em uma comunidade de fala) e sua correlação com os aspectos linguísticos, sociais, históricos e culturais (MOLLICA, 2013). Tendo em vista que a linguagem humana é caracterizada pela constante variação e mudança linguística podemos ponderar que vários são os fatores que exercem influência na escolha do falante sobre as variantes utilizadas dentro de uma comunidade de fala. Correntemente, esta escolha é motivada por elementos linguísticos e/ou extralinguísticos.

Por sua vez, a variação linguística é descrita como o processo pelo qual duas ou mais formas podem ocorrer com o mesmo valor referencial e representacional. Este fenômeno ocorre nos mais diversificados níveis linguísticos. Contudo, segundo os estudiosos, o nível que apresenta o maior índice de variação, é o lexical, o qual evidencia as diferentes palavras atestadas em uma língua para um mesmo referente, conforme observado na língua Paresi, em que é possível observar a variação entre as palavras ‘*oli*’ e ‘*alamenare*’ atribuídos ao item lexical capivara. Coelho *et al.*, (2015) apontam que estas diferenças podem ser condicionadas por fatores internos ou linguísticos e fatores externos ou extralinguísticos. Assim, embora os falantes compartilhem da mesma língua, existem características que diferenciam a fala de um determinado grupo social de outrem. A fala característica de determinado grupo que compartilha aspectos semelhantes entre seus componentes dá-se o nome de variedade (COELHO, et al., 2015). Apoiado em critérios





geográficos é possível isolar, por exemplo, a variedade paulista e a carioca, bem como a variedade gaúcha e a manauara. Por sua vez, o termo variável é concebido como o lugar da gramática em que ocorre a variação, de forma mais abstrata (COELHO, et al., 2015). Um exemplo de variável no Português Brasileiro (doravante PB) é a expressão pronominal de segunda pessoa (P2), a qual é passível de variação entre os pronomes pessoais “tu” e “você”. O produto desta variação é denominado variante, formas individuais que “disputam” pela expressão da variável.

Esta seção buscou retomar concisamente determinados conceitos básicos essenciais a este estudo. A próxima seção será dedicada a informações relativas aos procedimentos metodológicos empregados no desenvolvimento desta discussão.



## Metodologia

Os procedimentos metodológicos empregados neste estudo correspondem aqueles comumente empregados em estudos de descrição e análise linguística de línguas naturais e na sociolinguística. A priori, foram realizadas compilações de dados verificados nos estudos prévios da língua: Kezomae (2006), Silva (2009), Brandão (2014) e Lima-Sosinho (2018) e dados existentes no banco de dados da língua, disponíveis no software computacional *Fieldworks Language Explorer (FLEX)*, composto por 2406 itens lexicais e 58 narrativas relacionadas às narrativas orais; histórias de vida; benzeções; conversas e descrições de atividades tradicionais ou de lugares. Os dados verificados nestes estudos estão relacionados a diversos temas, como por exemplo: a fauna, flora, culinária Paresi, elementos da natureza e alguns verbos. Em seguida, selecionamos os dados relativos à fauna, e realizamos uma lista com 186 itens lexicais, os quais serão utilizados no decorrer desta discussão.

A coleta para obtenção dos dados se deu por meio de sessões de elicitación, realizada com seis colaboradores na comunidade indígena do Rio Formoso, estratificados a partir dos critérios relativos ao gênero e faixa etária. Posto isso, os dados foram transcritos foneticamente e organizados em tabelas, de acordo com os critérios adotados.

Esta seção visou a exposição acerca dos procedimentos metodológicos empregados para a realização desta pesquisa. Posto isso, a próxima seção será destinada a uma revisão acerca do estudo anterior a esta pesquisa, o qual expõe a variação lexical





em Paresi, bem como os motivos que contribuem para a atribuição de itens distintos ao mesmo referente.

### Sobre a variação lexical em Paresi



Conforme mencionado nas seções iniciais desta discussão, a variação lexical foi descrita preliminarmente nos postulados de Sosinho (2018). Neste estudo, constatou-se a existência dos seguintes tipos de variações: **variação diatópica, diaétnica, diagenérica, diageracional e diafásica**. Dentre estas, consideramos a variação diastrática relativa aos fatores: geracional e situacional e a variação diageracional, vinculada a determinada atividade social exercida na comunidade (este tipo não é mencionado no trabalho da autora), como determinantes para o entendimento das motivações da variação lexical no campo semântico da fauna. Esclarecido isto, expomos a seguir as principais ideias que norteiam o trabalho realizado em Sosinho (2018).

No estudo preliminar desenvolvido em Sosinho (2018) é possível constatar inicialmente que um dos fatores motivadores para o uso extensivo de dois ou mais itens para um mesmo referente está atrelado ao uso destas formas em distintos contextos (variação diafásica). Cardoso (2010) assinala que a variação diafásica está atrelada ao comportamento linguístico do falante mediante a situação comunicativa em que este se encontra. No Paresi, esta variação pode ser verificada da seguinte forma: enquanto uma forma é utilizada no dia a da comunidade (variante informal), a outra é verificada em contextos específicos (variante formal), a exemplo de cânticos sagrados, narrativas tradicionais, rituais de cura, festas tradicionais, entre outros. Os dados dispostos na tabela a seguir exemplificam esta variação na língua.

**Tabela 1:** Amostra das variantes específica e usual

NOMES PORTUGUÊS	EM NOMES EM PARESI	
	VARIANTE (FORMAL)	VARIANTE (INFORMAL)
1. <b>Capivara</b>	<i>Alamenare</i>	<i>Oli</i>
2. <b>Coró</b>	<i>Kahenetsese</i>	<i>Mokoti</i>
3. <b>Cutia</b>	<i>Zoliromene</i>	<i>Hekere</i>
4. <b>Jacaré</b>	<i>Kamomenare</i>	<i>Yakare</i>
5. <b>Onça-pintada</b>	<i>Katomolikyoya tihore</i>	<i>Txini kazaidire</i>





6. <b>Sucuri</b>	<i>Anakitxihore</i>	<i>Menetse</i>
7. <b>Tatu bolinha</b>	<i>Iyonomenare</i>	<i>Wamotse</i>
8. <b>Tatu canastra</b>	<i>Waikoatxihalini</i>	<i>Malola</i>

Fonte: Produzida pela autora

Cabe ressaltar que as variantes formal e informal mencionadas anteriormente serão tratadas aqui respectivamente como variantes específica e usual, tendo em vista que a partir de consultas realizadas as narrativas ancestrais em Paresi, disponíveis no banco de dados da língua, disposto no software computacional FLEx, verificou-se a ocorrência das variantes informais em narrativas orais do povo Paresi, como por exemplo, a narrativa *Txinikalore*. Desta forma, o termo ‘variante informal’ mostra-se inapropriado, haja vista que esta é a variante mais utilizada no seio da comunidade. A figura a seguir exibe a ocorrência da variante informal empregada na designação para tatu bolinha ‘*wamotse*’, presente em uma narrativa tradicional do povo Paresi.

Figura 02: Amostra das ocorrências da variante informal ‘*wamotse*’ presente na base de dados Paresi

The screenshot shows the Fieldworks Language Explorer interface. The search results for 'wamotse' are as follows:

244	Palavra	wamotse	milyako	wiyane	waikoako	ezoaka	makehezakare
	Word Gloss	***	***	***	***	***	***
	Cat. da Palavra	***	***	***	***	vi	vt

The text being searched is: owano ezoakaya wikazokohareheta  
 \*\*\* \*\*\* \*\*\*  
 \*\*\* vi vt

Livre será que vamos nos transformar em tatu bola e vamos embaixo da terra ai ninguém vai perceber. Não sei, se for assim acho que vamos morrer (vão nos matar com prazer)

245	Palavra	ekokore	enorare	wiyane	zahetahare	Towakaihore	nali
	Word Gloss	***	***	***	***	***	em
	Cat. da Palavra	li	n	***	n	nprop	LOC

zokowitaonana xixaka zokolatyalitseakota xixaka ezoaka eno wiyanehena  
 \*\*\* \*\*\* \*\*\* \*\*\* \*\*\* \*\*\*  
 li \*\*\* \*\*\* \*\*\* vi \*\*\* \*\*\*

zahetahare Towakaihore nali ezoaka wimenanehare miyaka  
 \*\*\* \*\*\* em \*\*\* \*\*\* \*\*\*

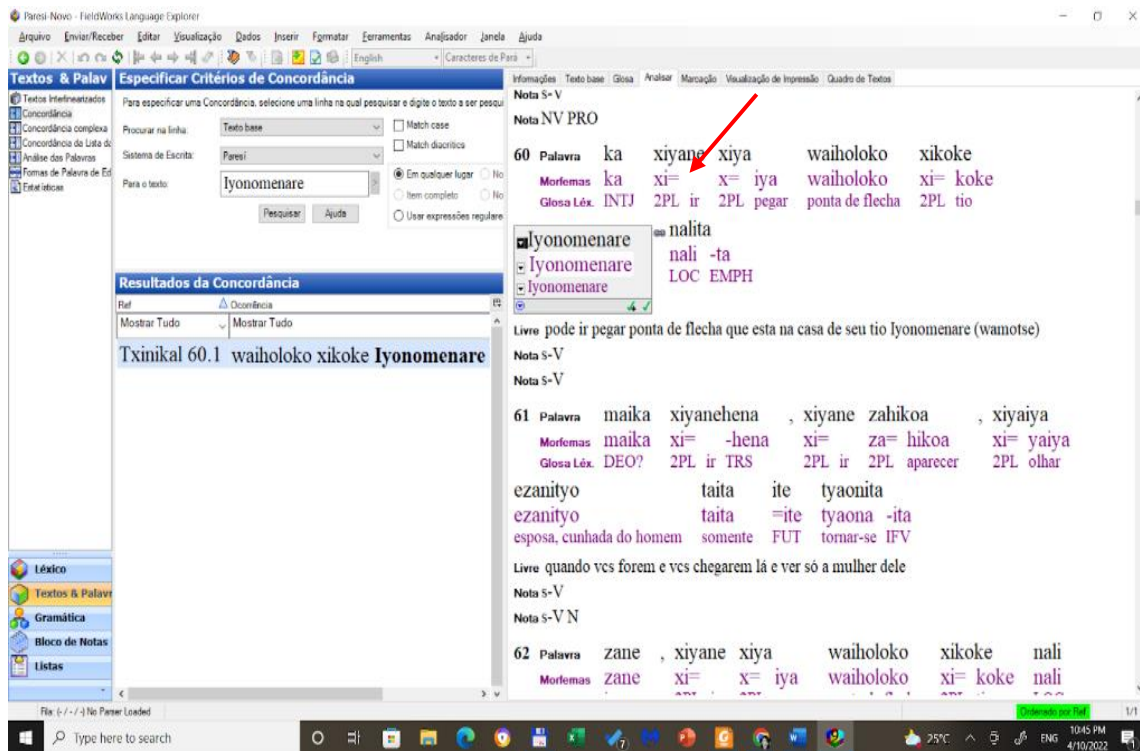
		n	nprop	LOC	vi	n	***
--	--	---	-------	-----	----	---	-----

Livre vamos para o céu onde esta o seus irmão towakaihore flechem no galho da árvore encantada zokowitaona e amarrem corda na nonta da flecha dai nós vamos lá

Fonte: Fieldworks Language Explorer (2022).

Por sua vez, foi possível verificar semelhantemente a ocorrência da variante específica *Iyonomenare*, atribuída ao mesmo referente, fazendo referência, desta vez, a um tatu que é tio dos personagens principais presentes na narrativa: *Wakomone*, *Wazoliye* e *Kerakwama*.

**Figura 03:** Amostra das ocorrências da variante específica ‘*Iyonomerase*’ presente na base de dados Paresi



Fonte: Fieldworks Language Explorer (2022)

Além deste, outros exemplos podem ser constatados no banco de dados da língua, como a ocorrência da variante usual para sucuri ‘*menetse*’, em uma narrativa oral que relata a ida de personagens ao rio para bater timbó e a ocorrência da variante específica ‘*anakitxihore*’, em uma narrativa oral relativa ao gênero benzeções ‘*fehanati*’.

A discussão preliminar apontada em Lima-Sosinho (2018) relacionava esta variação a dois aspectos: à situação em que o falante se encontrava e a faixa etária destes, haja vista que os falantes mais jovens aparentam um desconhecimento acerca das variantes específicas comumente empregadas pelos falantes mais velhos.

Sabemos que em todas as línguas naturais, os falantes mais jovens tendem a falar de forma dessemelhante aos falantes mais idosos e de certa forma, propendem ao afastamento da cultura e saberes tradicionais/ancestrais locais, estando cada vez mais inseridos na cultura não-indígena, não dando assim continuidade às práticas culturais e a valorização dos saberes ancestrais, como por exemplo, o aprendizado acerca das



narrativas orais. Não obstante, não se pode considerar a variante utilizada pelos mais velhos como uma forma arcaica inferior da língua. Diante disso, assumimos que a atribuição de termos distintos para um mesmo referente está relacionada a um discurso especializado, utilizado por grupos específicos da comunidade - contadores de narrativas orais, cantores, pajés e benzedores – considerados exímios detentores dos conhecimentos ancestrais, referido neste estudo como os sábios. Em viagem de campo realizada recentemente, verificamos com o pajé, cantor e amplo conhecedor das narrativas ancestrais do povo Paresi, da comunidade Santa Vitalina, que alguns termos são restritos a cânticos sagrados, festas tradicionais e narrativas orais. As narrativas orais são contadas em Paresi, comumente por anciões, especialistas nesta função. Estes conhecimentos são comumente repassados oralmente de geração em geração pelos especialistas aos falantes mais jovens, contudo, assim como observado em outras línguas e culturas, estes apresentam certo desinteresse na aquisição destes conhecimentos. Diante desta nova interpretação, nos apropriamos do arcabouço teórico-metodológico da Etnoterminologia descrita em Costa (2013; 2017) e Costa e Gomes (2011) para a língua Mundurukú<sup>3</sup>, ao proporem um estudo dos termos empregados nos cuidados relativos à saúde indígena utilizados nos discursos dos pajés, parteiras e puxadores de desmentidoras da referida língua. Posto isso, assumimos neste estudo uma interpretação semelhante a proposta ao Mundurukú, haja vista que em todas as línguas e culturas há especialistas em pesca; artesanato; benzeções; entre outros.

### **Considerações finais**

Este estudo buscou fornecer uma discussão preliminar acerca dos termos de especialidade presentes no campo semântico da fauna em Paresi (Aruák). Para isto, retomamos a descrição preliminar realizada em Lima-Sosinho (2018) – (ponto de partida para nossa discussão), em que verificamos uma descrição acerca da variação lexical em Paresi e os fatores que motivam a atribuição de termos distintos a um único referente. Todavia, observamos alguns equívocos na análise dos dados apresentadas outrora. Desta forma, assumimos que os termos outrora interpretados como variação diafásica e diageracional, compõem um discurso de especialidade empregado em contextos

---

<sup>3</sup> Língua indígena falada por um povo de mesmo nome pertencente à família linguística Munduruku, tronco Tupi





específicos da comunidade Paresi, empregados pelos detentores dos conhecimentos ancestrais (pajés; benzedores; contadores de narrativas orais e cantores) – os sábios.

Almeja-se a partir desta discussão inicial contribuir para os processos de documentação, valorização e conhecimento dos diferentes aspectos das línguas indígenas brasileiras e para a difusão do conhecimento relativo aos estudos sociolinguísticos e etnoterminológicos no âmbito nacional.

## Referências

AIKHENVALD, Alexandra Y. **The Arawak language family**. In: DIXON and AIKHENVALD (eds.). *The Amazonian Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, pp. 65-106

BRANDÃO, Ana Paula. **A reference grammar of Paresi-Haliti (Arawak)**. 457f. Tese de doutorado. University of Texas at Austin, 2014.

CARDOSO, Suzana Alice. **Geolinguística: tradição e modernidade**. São Paulo. Parábola Editorial, 2010.

COELHO *et al.* **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

COSTA, N. M. P. **Estudo Etnoterminológico Preliminar do Sistema de Cura e Cuidados do Povo Mundurukú (Tupí)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Nacional de Brasília, 2013.

COSTA, N. M. P. **Etnoterminologia na língua Mundurukú (Tupí): sistema de cura e cuidado na voz de pajés, parteiras e puxadores de desmentiduras**. Tese de Doutorado. Universidade Nacional de Brasília, 2017.

COSTA, N. M. P.; GOMES, D. M. (Etno)terminologia na (etno)medicina Mundurukú. **Anais do VII Congresso Internacional da Abralín**, p. 3412-3423. 2011


DRUDE, Sebastian. **Observações para servir para uma ortografia do Waimaré**. Unpublished manuscript, 1995.

KEZOMAE, Angelo. **Dicionário de palavras em desuso e seus correspondentes atuais**. Trabalho de conclusão de curso. Unemat 2006.

LIMA-SOSINHO, Larissa Wendel. **Variação lexical em Paresi-haliti: levantamento sociolinguístico do duplo vocabulário**. BELÉM-PA, 2018.

MEYERHOFF, Miriam. **Introducing Sociolinguistics**. Routledge: Taylor & Francis e-Library. New York, 2006.





MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: Conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). **Introdução à Sociolinguística: O Tratamento da Variação**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MOORE, Denny.; GALÚCIO, Ana Vilacy.; GABAS, Nilson Jr. O desafio de documentar e preservar as línguas amazônicas. In: **Scientific American (Brasil): Amazônia (A floresta e o futuro)**. p. 36-43. n. 3.2008.

PADOVANI, Bruna. **Levantamento sociolinguístico do léxico Apurinã e sua contribuição para o conhecimento da cultura e história Apurinã (Aruák)**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Pará, 2016.

PADOVANI, Bruna. **Estudo do léxico da língua Apurinã uma proposta de macro e microestrutura para o dicionário Apurinã**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Pará, 2020.

ROWAN, Orland. **A Phonemic Statement of Paresi**. Cuiabá: SIL, 1961.

SILVA, Glauber. **Fonologia da língua Paresi-Haliti (Aruák)**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ 2009.

SILVA, Glauber. **Morfossintaxe da língua Paresi-Haliti**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.



## **Introdução**

A Língua Brasileira de Sinais passou a ter um novo *status* na segunda metade do século XX, quando foi reconhecida como língua oficial do Brasil através da Lei 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto 5.626/2005. Tais resultados só foram possíveis pela luta da comunidade surda e também pelos estudos do norte americano Willian Stokoe sobre a Língua de Sinais Americana em 1960. A Libras também carrega as influências da língua de sinais francesa, trazida para o Brasil pelo educador francês Ernest Ruet, em 1857 que fundou o Instituto Imperial dos Surdos Mudos no império de Dom Pedro II no Rio de Janeiro e em 1957 passou a chamar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), como é conhecido até hoje e posteriormente, no ano de 1980, a Libras foi consolidada também através de pesquisas na área da descrição pela professora Lucinda Ferreira.

Diante disso, podemos dizer que a Libras é uma língua recente em seus estudos descritivos e por causa da raridade nos estudos da descrição da Libras, Queiroz (em andamento) escolheu investigar os principais aspectos da variação na variedade de Libras falada por comunidades surdas bilíngues de Belém do Pará. Essa pesquisa será conduzida em nível de dissertação de mestrado, cujo cadastro encontra-se em análise pelo comitê de ética da UFPA.

Mais especificamente apresentamos o objeto de estudo, na seção intitulada “Qual o objeto de estudo de Queiroz (em andamento)?”; depois abordamos a importância do estudo, na seção intitulada “O porquê de estudar a variação de sinais”; justificamos o aporte teórico selecionado em: “Qual o aporte teórico de Queiroz (em andamento) para estudar a variação em Libras?”; assim como fornecemos detalhes sobre os procedimentos metodológicos em: “Como Queiroz (em andamento) pretende investigar as variações em Libras?” encerramos o texto com um levantamento das expectativas uma vez a pesquisa concluída.

---

<sup>4</sup> Mestranda em Estudos Linguísticos, sob orientação da Profa. Dra. Regina Célia Fernandes Cruz. Docente da Ed. Especial SEDUC/Pa e SEMED (Ananindeua/Pa) - e-mail: [candida.queiroz@ilc.ufpa.br](mailto:candida.queiroz@ilc.ufpa.br)





### Qual o objeto de estudo de Queiroz (em andamento)?

Queiroz (em andamento) elegeu como objeto de estudo, a variação de sinais na Libras que consiste nas diversas formas de produzir o sinal, uma vez que a língua de sinais é visual e espacial, podemos perceber que o mesmo sinal é produzido com variedades linguísticas perceptíveis pela visão, seja na frequência, seja na intensidade ou seja em alguma unidade mínima integrante do sinal, pois assim como as línguas orais, as línguas de sinais trazem traços culturais da comunidade de prática.



Sabendo que a configuração de mão (CM) é a forma que a mão toma para compor o sinal e que a CM é uma unidade mínima do sinal na Libras e sabendo ainda que o alfabeto manual é composto por CMs a pesquisadora elencou os questionamentos: a variação de sinais pelo surdo bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) tem relação com as CMs do alfabeto manual de transcrição da Língua Portuguesa? Quais variações ocorrem no parâmetro CM?

Quadros e Karnopp (2004) discorrem sobre a soletração manual como um conjunto de CM que representa o alfabeto português com o qual sinalizadores da Libras soletram palavras do português para introduzir uma palavra técnica que não tem sinal equivalente, trata-se do léxico não nativo, exemplificado no quadro a seguir:

**Quadro 01:** Exemplo de transcrição da palavra ‘diafragma’ com alfabeto manual.

D-I-A-F-R-A-G-M-A	
-------------------	--

Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 88)

Ferreira (2010) utiliza o termo *Inicialização* para o empréstimo que recorre à utilização de uma CM que corresponde, no alfabeto manual, à primeira letra da palavra equivalente em Português. Contudo, levantamos as seguintes hipóteses: a) o contato do surdo com a L2 (Língua Portuguesa) projeta empréstimos linguísticos pela utilização do alfabeto manual (CM) que compõe o sinal pela letra inicial da palavra em Português; b) podem ocorrer outras influências das línguas orais, tais como soletramentos por alfabeto manual e movimento dos lábios; c) a partir do conhecimento de novos conceitos o surdo poderá associá-los a sinais já usados ou criar sinais novos.





O principal objetivo de Queiroz (em andamento) é proceder a identificação de variação fonológica na produção de sinais da Libras decorrente do parâmetro CM e os objetivos específicos são: classificar variações na pronúncia de sinais utilizados pelos surdos bilíngues (Libras/Língua Portuguesa); relacionar as possíveis variações de sinais com as Configurações de Mão do alfabeto manual de transcrição da Língua Portuguesa e documentar sinais novos e sinais já usados pela comunidade de prática no letramento acadêmico.

### **O porquê de estudar a variação de sinais ?**

Quadros e Karnopp (2004) explicam que no confronto das línguas de sinais com as línguas orais, três importantes aspectos podem ser investigados: os princípios e universais linguísticos compartilhados entre língua de sinais e línguas orais; as especificidades de cada língua; e as restrições devidas à modalidade de percepção e produção. Neste sentido, as línguas de sinais, por sua vez, são reconhecidas cientificamente como língua por apresentarem os universais linguísticos e os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semântico-pragmáticos constituintes da estrutura. Cada *senal* dessa língua representa o que chamamos de *palavra* nas línguas orais e o canal perceptual diferente, por ser uma língua visual-espacial, condiciona o uso de mãos, braços, corpo e rosto para a comunicação. Essa característica comunicativa é explícita nas comunidades de falantes de pessoas surdas que abandonam o uso da voz.

Nos estudos de Silva e Sousa (2018), verificou-se que os surdos nascidos em família de ouvintes e que têm pouco contato com outros surdos tendem a migrar para grandes centros urbanos onde passam a ter contato com a Libras e ingressam na escola. Portanto, a Libras é uma língua urbana usada pela maioria dos surdos como sua L1, é um código estável que dispõe de morfossintaxe complexa com elementos gramaticalizados, ocasionando traços tipológicos pouco influenciados pela dinâmica social.

Quadros e Silva (2017) salienta que o uso da Libras por sinalizantes tem ênfase nos centros urbanos do território brasileiro. A surdez não necessariamente decorre do fator hereditário, podendo ter adquirido surdez por diversos fatores. Os sinalizantes podem ser surdos e também ouvintes: sinalizantes nativos são aqueles que nasceram de pais surdos – incluindo-se aí filhos ouvintes que convivem com a Libras desde pequenos; eles com alguma frequência convivem também com outros surdos através de associações







de surdos e redes sociais, nas quais os surdos marcam encontros ou fazem chamadas de vídeos para interagir. O mesmo acontece com os surdos sinalizantes que nasceram de pais ouvintes e por nascerem na comunidade ouvinte tiveram acesso tardio a Libras, ou seja, somente depois de migrar aos grandes centros urbanos têm acesso a escolas bilíngues ou tem a possibilidade de interagir com as comunidades surdas.

Nesse contexto, percebe-se que a Libras é herança da família e da comunidade surda, contudo as variações linguísticas perceptíveis em todas as línguas, não poderia ser diferente nas línguas de sinais e mesmo na cidade de Belém onde todas as comunidades surdas se encontram para socializar em Libras, espera-se que as variações de sinais ocorram em todos os parâmetros e principalmente na CM como previsto para corroborar com as hipóteses já elencadas.

A região metropolitana de Belém concentra pessoas surdas oriundas de outros municípios do estado do Pará ou de outros estados brasileiros, tal migração dos surdos para os grandes centros urbanos foi confirmada na pesquisa de Quadros e Silva (2017) que também constatou outras línguas de sinais utilizadas no território brasileiro, além da Libras. Sabemos que Belém é considerado o maior centro urbano do estado do Pará e que oportuniza maior oferta de cursos de Libras e de Língua Portuguesa para surdos e ouvintes e possuindo, no comércio e na indústria, maiores oportunidades de emprego para pessoas surdas para manter moradia e prosseguir nos estudos. Nesse contexto favorável aos surdos nascidos no interior e aos surdos nascidos em Belém, surgem comunidades de prática de surdos na capital paraense, o que culmina em encontros de diversidades culturais motivados pela acessibilidade comunicacional dada pela Libras.

Essa heterogeneidade social proporciona uma diversidade cultural, por isso elegemos a sociolinguística para melhor visualizar tais aspectos sociais, visto que a sociolinguística estuda a língua pelos aspectos sociais tais como: o plano econômico; a posição social que ocupa uma pessoa; o gênero; o nível educativo; os valores recebidos pelos pais; o status; a profissão que exerce; entre outros. Weedwood (2002) comenta que Bakhtin se antecipou em meio século nas reflexões sobre a Sociolinguística:

a evolução da língua obedece a uma dinâmica conotada positivamente, ao contrário da concepção saussuriana. A variação é inerente à língua e reflete variações sociais (e nessas afirmações Bakhtin se antecipou em meio século à sociolinguística). (WEEDWOOD, 2002, p. 152)





Diante dessa afirmação, percebe-se que a mudança obedece tanto às leis internas da língua quanto às leis externas, de natureza social. Apesar das reflexões bakhtinianas, a sociolinguística cravou seu início meio século depois, em 1960, nos Estados Unidos, pela liderança do linguista William Labov, podendo hoje ser chamada de sociolinguística variacionista ou teoria da variação.

Para Bagno (2009), a variação linguística “[...] não é aleatória, fortuita, caótica – muito pelo contrário, ela é estruturada, organizada, condicionada por diversos fatores [...]. A Sociolinguística trabalha com o conceito de “heterogeneidade ordenada”, cujos fatores extralinguísticos colaboram para o reconhecimento da variação, são eles: origem geográfica, status socioeconômico, grau de escolarização, idade, sexo e comportamento linguístico do indivíduo.

Podemos dizer que as variáveis independentes, sexo e idade por exemplo, são as preditoras das respostas de variações ocorridas numa comunidade de prática ou entre comunidades de falantes. No caso dos sinalizantes da cultura surda, a língua é visuo-gestual, mas convivem diretamente com a cultura ouvinte e se comunicam com os falantes de línguas orais auditivas; além de bilíngue o surdo absorve a bimodalidade. Supomos, assim, que podem ocorrer variações na produção de sinais na comunicação, essas variações são as respostas das variáveis independentes. E as possíveis respostas de variações que serão encontradas nas análises de dados da pesquisa com os surdos de Belém, que poderão estar relacionadas às variáveis dependentes, como a estrutura fonológica do sinal. Nesse sentido, caso haja ocorrência de variação de sinal somente na variável independente de escolaridade, poderemos afirmar que a ocorrência se deu devido à escolaridade do sujeito.

Para a descrição dos dados da pesquisa precisamos compreender o percurso dos critérios linguísticos considerados para estabelecimento dos aspectos estruturais da Libras. A estrutura sublexical da Libras, segundo Ferreira (2010), é constituída a partir de cinco parâmetros formulados por Klima e Bellugi (1979 *apud* FERREIRA, 2010) que se combinam com base na simultaneidade e formam os sinais, a saber: Configuração de Mãos (CM), Ponto de Articulação (PA), Movimento (MOV), a Expressão facial e/ou corporal, ou seja, expressões não manuais (ENM), a Orientação/Direção da palma da mão (Or) e Klima e Bellugi (1979 *apud* Xavier e Barbosa, 2014) ainda propuseram o número de mãos (N<sup>o</sup>M) que passa a ser o sexto parâmetro considerado neste estudo.





O primeiro parâmetro é CM que compreende a forma feita pelas mãos, seja a mão dominante ou pelas duas mãos do emissor ou sinalizador. Abaixo temos a figura 01 as 79 CMs apresentadas pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e na figura 02 o alfabeto manual representadas pelas CMs.

**Figura 02 - CMs apresentadas pelo INES**



**Fonte:** Grupo de pesquisa do curso de Libras do INES

**Figura 01 - Alfabeto manual**  
Alfabeto Manual - Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)



**Fonte:** Curso de Libras ENAP (2019)

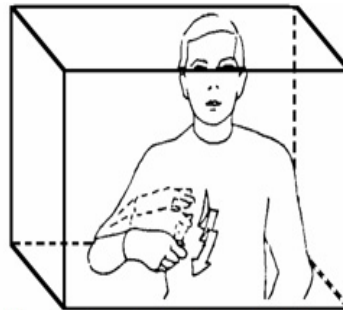
O segundo parâmetro é o ponto de articulação (PA), no qual a mão dominante configurada toca em alguma parte do corpo ou no espaço neutro, do meio do corpo até a





cabeça no sentido vertical – cujo toque pode ser realizado com movimento (MOV), o terceiro parâmetro, ou não. Esses movimentos precisam de uma orientação ou direção.

**Figura 03** - Espaço do Ponto de Articulação (PA) e dos movimentos (MOV).



**Fonte:** Ferreira Brito, 1990, p. 33

O quarto parâmetro, trata-se da Orientação da palma da mão (Or) quer seja próprio do sinal ou para indicar a quem ou a que se refere, um exemplo é o verbo AVISAR e ME AVISAR em que a palma da mão pode estar para cima ou para baixo.

**Figura 04** - Orientação da Palma da mão (Or) do verbo AVISAR.



**Fonte:** Honora e Frizanco (2010)

O quinto parâmetro são as expressões não manuais (ENM) que podem ser as expressões faciais ou corporais, bem como o movimento do tronco e da cabeça que são de suma importância no ato da comunicação por ser um mecanismo facilitador para a compreensão de um enunciado e entendimento real do sinal.

**Figura 05** - Expressões Não Manuais (ENMs)





**Fonte:** Google imagens





O sexto e último parâmetro a ser analisado é o número de mãos (N<sup>o</sup>M) que é utilizado no sinal, pois existem sinais que são feitos com uma única mão - mão dominante do sinalizador - e outros que são realizados com as duas mãos sendo a mão dominante a mão ativa e a outra mão, a passiva que geralmente serve de apoio para a mão dominante ou com a utilização das duas mãos ativas. A seguir apresentamos a descrição do sinal FELIZ nos seis principais parâmetros da Libras:

**Quadro 02** - Descrição do sinal FELIZ nos parâmetros da Libras

 <p><b>FELIZ</b></p>	<p>1. Configuração de Mão (CM)</p>	
<p><a href="https://br.pinterest.com/pin/544302304955335976/">https://br.pinterest.com/pin/544302304955335976/</a></p>	<p>2. Ponto de Articulação (PA)</p>	<p>Espaço neutro</p>
	<p>3. Movimento (M)</p>	<p>De cima para baixo</p>
	<p>4. Orientação da palma da mão (Or)</p>	<p>Para frente</p>
	<p>5. Expressões não manuais (ENM)</p>	<p>Expressão facial de felicidade</p>
	<p>6. Números de mãos (N<sup>o</sup>M)</p>	<p>Duas</p>

**Fonte:** Elaborado pela autora.

### **Aporte teórico de Queiroz (em andamento) para estudar a variação em Libras**

Elegeram-se os trabalhos de Stokoe (1960), Ferreira (2010), Labov (1972), Bagno (2009), Quadros e Karnopp (2004), Castro-Júnior (2011), Batista (2020) e Xavier e Barbosa (2014) para compor a base teórica da investigação de Queiroz (em andamento). Cada um trazendo uma contribuição particular para a construção da pesquisa.

Stokoe (1960), ajudou o estudo com a descrição dos principais parâmetros da língua de sinais americana, a saber: Configuração de mão, Localização e Movimento os quais foram o ponto inicial nos estudos descritivos das línguas de sinais.

De Ferreira (2010), emprestamos os aspectos descritivos da Língua Brasileira de Sinais (Libras) que tem base principal na língua de sinais americana.

Labov (1972), contribuiu com os estudos sociolinguísticos, na teoria variacionista que baseia-se em características próprias da língua no uso real entre falantes que pertencem a um grupo social com características próprias. Alguns aspectos psico-sócio-cognitivos se refletem na linguagem e consolidam a heterogeneidade da língua.

De Bagno (2009) utilizou-se a classificação: Diatópica: está relacionada ao local ou à região em que o falante reside; Diastrática: é percebida segundo os grupos (ou classes) sociais envolvidos e estão no âmbito do nível fonológico ou morfossintático; Diamésica: ocorre quando se utilizam modalidades diferentes de comunicação, em que se





compara língua falada e escrita; Diafásica: forma peculiar de uso que cada pessoa faz da língua, de acordo com o ambiente (contexto) em que está monitorando ou não sua fala; Diacrônica: é a variação ocorrida em períodos históricos distintos, sendo percebidas por meio de textos escritos, nos quais o significado de determinadas palavras e o emprego delas ocorre com o desenvolvimento da história .

Quadros e Karnopp (2004) destacamos os aspectos linguísticos da Libras no que diz respeito à fonologia da língua de sinais brasileira.

Castro-Júnior (2011), coletou dados de 39 surdos das regiões Norte, Nordeste, Sudeste e Sul do Brasil, utilizando 6 glosas<sup>5</sup> do contexto da política brasileira. Em seus resultados, constatou variáveis na produção de cinco sinais que se referem à utilização do alfabeto manual para a composição do sinal. Para o autor, esse fato diz respeito à influência da L2 do surdo – o português escrito.

Batista (2020) professor surdo, contribuiu sobre variação lexical de três municípios do estado de Alagoas das glosas AMENDOIM, CENTRO, GOIABA, PONTO-DE-ÔNIBUS, SONO e analisou seus dados observando a variação diatópica (regional) e a variação diastrática (social) considerando o sexo e a escolaridade e concluiu que todas as glosas apresentadas sofreram variação regional, exceto o sinal de GOIABA, concluiu ainda que a variável sexo e escolaridade não foram determinantes para as ocorrências de variações.

Xavier e Barbosa (2014) ajudou na inspiração metodológica, coletou dados de 12 (doze) surdos de São Paulo e concluíram que, na variação inter-sujeito, a maioria dos sinais estudados variaram no parâmetro CM, os sinais com CM nativa foram os que mais se destacaram, ao invés das CM inicializadas<sup>6</sup> que reflete a influência negativa do Português na Libras. Os surdos preferem utilizar sinais com apenas uma das mãos, pois optaram por formas menos complexas; optaram ainda por não distender o dedo mínimo na maioria dos sinais e, na metátase<sup>7</sup>, há uma inversão na ordem da CM excepcionalmente no sinal COMPRAR e os sinais assimétricos<sup>8</sup> PIPA, ALT@<sup>9</sup> e TEXTO tornaram-se

---

<sup>5</sup> Transcrição do sinal para o Português.

<sup>6</sup> Sinal da letra inicial da palavra correspondente.

<sup>7</sup> Variação na inversão da ordem de suas duas CM.

<sup>8</sup> Sinal realizado com as mãos configuradas diferentemente.

<sup>9</sup> Usaremos o @ para indicar ambos os gêneros da palavra (masculino e feminino)





simétricos o que explica o fenômeno da assimilação<sup>10</sup> testado na ASL por Frishberg (1975).

Tais estudos oportunizaram instigar a investigação sobre variação de sinais e também pela prática da pesquisadora no ensino de português para surdos, percebemos como variantes: a facilidade e velocidade de produzir o sinal, a conformidade aos padrões da língua, a estigmatização de variantes por parte de algum grupo, outras evidências de variantes intra-sujeitos em menor grau e a forma como homens e mulheres sinalizam tem a ver com os parâmetros da Libras. Essas percepções nos instigaram fomentar um estudo comparativo de variação fonológica dos sinais produzidos em uma comunidade de prática de surdos de Belém do Pará em contato com a sua primeira língua (L1), a Libras, e com a segunda língua (L2), a Língua Portuguesa escrita.



### **Como Queiroz (em andamento) pretende investigar as variações em Libras?**

Como já mencionado acima, para compor as etapas metodológicas do presente estudo, Queiroz (em andamento) se inspirou em Barbosa e Xavier (2014) onde utilizou os 33 palavras (sinais) que foram escolhidos porque variam em configuração de mão, bem como o procedimento deles que ocorreu em apenas uma etapa, a pesquisadora adaptou para ser executado em duas etapas.

O experimento será realizado com 16 sinalizadores surdos, sendo 8 homens e 8 mulheres, dos quais 8 nascidos e que moram na cidade de Belém e 8 que moram em Belém ou que participam de comunidade surda de Belém, porém nascidos em outros municípios do Estado do Pará, metade com nível superior completo e a outra metade com nível superior incompleto. A comunidade de prática será o grupo de estudantes do Curso de Extensão “Português Escrito Acadêmico para Surdos” ofertado pela UFPA<sup>11</sup>.

Os 16 participantes serão estratificados quanto: a) ao acesso à Libras, surdos nativos<sup>12</sup> (SN) e surdos não nativos<sup>13</sup> (SO); b) ao município de nascimento, metade

---

<sup>10</sup> Estudo diacrônico que mostrou uma tendência de sinais assimétricos se tornarem simétricos.

<sup>11</sup> Curso de Extensão da Língua Portuguesa Escrita Acadêmica para Surdos, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Francisca Maria Carvalho, Universidade Federal do Pará – UFPA. O objetivo é aumentar a capacidade de compreensão e de produção da leitura e escrita nos textos acadêmicos de graduandos e de graduados surdos. O curso teve duração de três meses, de outubro a dezembro de 2021, na modalidade on-line com aulas síncronas e assíncronas.

<sup>12</sup> Considera-se surdo nativo aquele que tem pais ou irmãos surdos e aprendeu Libras em casa

<sup>13</sup> Surdos não nativos são aqueles que têm pais e irmãos ouvintes e que aprenderam Libras precocemente em comunidades surdas ou pelo acesso à escola





nascidos em Belém (B) e outra metade nascidos em outros municípios do Estado do Pará (I); c) ao sexo, metade do sexo masculino (M) e metade do sexo feminino (F); e à escolaridade, metade com nível superior completo e metade com nível superior incompleto.

Os estímulos serão as 33 (trinta e três) palavras (sinais) utilizadas no experimento de Xavier e Barbosa (2014) na variação da CM (quadro 03) e mais 17 (dezesete) palavras (sinais) que foram coletados através do uso espontâneo da Libras durante as aulas do curso de extensão Português para Surdos que tiveram variação em CM, L, M, MNM e N° de mãos (quadro 04) totalizando 50 glosas. Os estímulos serão apresentados em ordem aleatórias acompanhado de imagens representativas das palavras, pois facilitam a interpretação do participante na leitura da palavra, uma vez que as imagens poderão relembrar os significados da palavra..

**Quadro 03** – Estímulos usados para a eliciação de variação no parâmetro CM:

(1)Diferentes configurações nativas	ALT@, AVIÃO, CANCELAR, LETRA-X, SUPERMERCADO, PREOCUPADO, SALÁRIO, SILÊNCIO, TAMBÉM, VERDADE	19
(2)Configuração nativa e configuração inicializada	DESCOBRIR, ELEVADOR, EMPRESA, FALS@, FUSCA, PESSOA, RESPEITAR, TEXTO	
(3)Uma ou duas configurações	NATAL	04
(4)Polegar destacado ou não	BRINCA, CHOCOLATE, FARMÁCIA, ÔNIBUS	
(5)Dedo mínimo destacado ou não	BOBAGEM, SACRIFÍCIO	02
(6)Metátase	COMPRAR	01
(7)Configurações idênticas ou não	AGUENTAR/APERTAD@, PROBLEMA, SOCIEDADE	07
(8)Diferentes configurações na mão dominante	AJUDAR, ERRAD@, METRÔ, VIDRO	
Total	33	

Fonte: Adaptado de Xavier e Barbosa (2014)

**Quadro 04** – Estímulos usados para os seis parâmetros da Libras:

(1)Configuração de mão	CASA, SAUDADE, FRASE AUTOR, VERBO, FACEBOOK, WHATSAPP	07
(2)Ponto de Articulação	SAUDADE, DEUS	02
(3)Movimento	SHOPPING, TRABALHAR, LÍNGUA DE SINAIS	03
(4)Orientação	-	0
(5)Marcações Não Manuais	ROUBAR	01
(6)Número de mãos	CAFÉ, ACEITAR, PRECISAR, NORMAL	04
Total	17	

Fonte: Elaborado pela autora.

O procedimento de Xavier e Barbosa (2014) será adaptado, os estímulos serão apresentados na tela de um laptop Samsung Core i5 tela 17" pela ferramenta Powerpoint da Microsoft.







Nosso procedimento será instruído em Libras aos participantes e seguirá em duas etapas, a saber:

Etapa 1: Visualização das glosas - os estímulos serão apresentados em Powerpoint contendo em cada slides uma glosa em português (PALAVRA) e uma imagem, correspondente ao significado do sinal a ser usado pelo surdo. As glosas serão representadas por imagem, ficará a critério de cada surdo, e de seu conhecimento da Língua Portuguesa, representar por meio de sinais todas as palavras apresentadas. A seguir, os slides serão passados um a um com um clique e a cada slide o participante terá que lembrar de um ou mais sinais que representam aquela palavra. O quantitativo de sinais por palavra será anotado pelo assistente de gravação de vídeo.



Etapa 2: Gravação dos vídeos - O participante deve usar o sinal esperado para a mesma glosa durante todo o experimento enquanto o assistente grava um vídeo para cada glosa eliciada. A cada pausa da gravação o participante olha para o próximo slide da glosa que será gravada e, se possível, apresentarão outros sinais que representem a mesma glosa; o assistente de gravação que anotou, pode lembrar ao participante o quantitativo de sinais para cada glosa.

**Quadro 05** – Quantitativo de Dados que serão coletados:

ESTÍMULOS	CONTEXTOS	VARIÁVEIS	VARIANTES	TOTAL
50	16	4	6	19.200

Fonte: Elaborado pela autora

A análise instrumental dos dados será feita pelo software livre *ELAN17* (Eudico Language Annotator) desenvolvido pelo *Max Plank Institute* que é capaz de segmentar os vídeos em trechos referentes a cada estímulo, bem como fazer anotações. As análises quantitativas serão realizadas com o pacote estatístico *RStudio*.

### **O que se espera com a conclusão do estudo de Queiroz (em andamento)?**

Além das variações no parâmetro CM, observadas previamente por Xavier e Barbosa (2014), Queiroz (em andamento) espera comparar nossos resultados com as variantes encontradas nos resultados da pesquisa desses autores nos seguintes aspectos: 1) variantes realizadas com e sem contato (e.g. METRÔ, SUPERMERCADO); 2) movimento realizado pelo pulso ou pelo antebraço (distalização) (e.g. SHOPPING); 3) repetição do movimento (e.g. QUERER); 4) oralização total ou parcial da palavra





correspondente em português (e.g. FUSCA); e 5) movimento na mão dominante (e.g. DESCOBRIR, ELEVADOR).

Espera-se também elencar a possibilidade de algum sinal produzido fazer parte integrante de um sinal composto, como revelou o fenômeno da produção do sinal da glosa FUSCA, que além do sinal padrão, acoplou outras articulações não manuais, originando o sinal composto; também, caso ocorra, destacar possíveis variações de CM relacionando-as ao acesso da transcrição da Língua Portuguesa pelo alfabeto manual. Todos os sinais produzidos pelos surdos serão também comparados aos sinais referendados por Capovilla *et all* (2021), levando em consideração as variáveis regionais quando houver. Serão seis os parâmetros de variantes do sinal, quatro variáveis sociais independentes em 16 contextos em relação aos 50 estímulos previstos, totalizando 19.200 dados que serão analisados. Devido à complexidade da análise dos dados e não ter na bibliografia paraense, a presente pesquisa trata-se de um estudo inédito.

## Referências

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso** – por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BATISTA, Jerlan Pereira. **A variação lexical em Libras em três municípios de Alagoas**. 2020. 112 f. Dissertação (Mestrado em linguística e literatura). Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura - Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Alagoas, 2020.


CAPOVILLA, Fernando César. RAPHAEL, Walkiria Duarte. TEMOTEO, Janice Gonçalves. MARTINS, Antonielle Cantarelli. **Dicionário da Língua Brasileira de Sinais: A Libras em suas mãos**. Vols. 1, 2 e 3. São Paulo: Edusp, 2021.

CASTRO-JÚNIOR, G. **Variação Linguística em Língua de Sinais Brasileira – Foco no Léxico**. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL – Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2011.

FERREIRA, L. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

GRASSI, Dayse, ZANONI, Graziely Grassi, VALENTIN, Silvana Mendonça Lopes. **Língua Brasileira de Sinais: Aspectos Linguísticos e Culturais**. *Trama*, Marechal Cândido Rondon, 7 (14): 57-68, 2º semestre. 2011.





HONORA, Márcia; FRIZANCO, M. L. E. **Livro ilustrado de língua brasileira de sinais: Desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

KLIMA, Edward; BELLUGI, Ursula. *The Signs of Language*, Cambridge, MA.: Harvard University Press, 1979.

LABOV. **Sociolinguistic Patterns.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

MOLLICA, Maria Cecília; FERRAREZI-JÚNIOR, Celso (Orgs.). **Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução.** São Paulo: Editora Contexto, 2016.

QUADROS, R. M; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M.; SILVA, D. S. das. **As comunidades surdas brasileiras.** In: ZAMBRANO, R. C.; PEDROSA, C. E. F. *Comunidades Surdas na América Latina.* Florianópolis: Editora Bookess, 2017, p. 135 – 152.

STROBEL, K. L; FERNANDES, S. **Aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais.** Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

VARGAS, Vivian Gonçalves Louro. **Libras: Um estudo lexical das variedades regionais.** Rio Branco: Nepan, 2018.

XAVIER, André Nogueira. **Descrição fonético-fonológica dos sinais da língua brasileira de sinais (libras).** 2006. 175 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

XAVIER, André Nogueira. “Variação fonológica na libras: um estudo da alternância no número de articuladores manuais envolvidos na produção dos sinais”. In: XVI SETA - Seminários de Teses em Andamento, 2011, Campinas. Anais do SETA (UNICAMP), 2011. v. 5. p. 119-145.

XAVIER, André Nogueira. “Uma ou duas? Eis a questão! Um estudo do parâmetro número de **mãos na produção de sinais da língua brasileira de sinais (libras)**”. 2014. 158 f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

XAVIER, A. N.; BARBOSA, P. A. **Diferentes pronúncias em uma língua não sonora? Um estudo da variação na produção de sinais da Libras,** D.E.L.T.A, v. 30, n. 2, p. 371-413, 2014. <https://doi.org/10.1590/0102-445069770367936329>

## Introdução

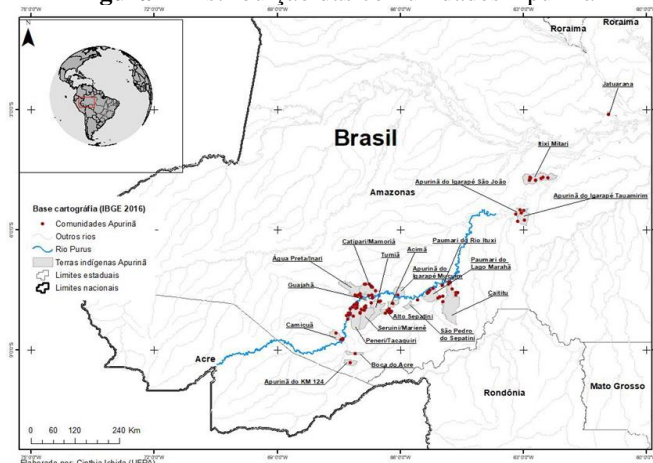
O trabalho busca estudar a língua Apurinã a partir de uma perspectiva geolinguística. Essa vertente entende a língua a partir de sua distribuição espacial, sociocultural e cronológica, tendo como culminância o desenvolvimento de cartas linguísticas para a produção de atlas, como visto em Guedes (2017):

Para definir um atlas linguístico aos moldes contemporâneos é preciso dizer de sua pluridimensionalidade, uma vez considerada a tendência dos estudos geolinguísticos em mapear fatores extralinguísticos como sexo, escolaridade, nível de estudo, nível de renda dos colaboradores, além do estilo e do contexto de fala: as situações de interação e outras características dos colaboradores, como a sua origem étnica, por exemplo. (GUEDES, p. 32, 2017)

Sendo uma abordagem pertinente ao estudo de Apurinã devido a sua grande extensão territorial e processos históricos migratórios.

Apurinã é uma etnia indígena e língua minoritária falada em comunidades espalhadas às margens de vários afluentes do rio Purus, no estado do Amazonas. O território Apurinã é extenso, visto que as comunidades se localizam em 24 terras indígenas homologadas. O mapa a seguir apresenta a distribuição geográfica das comunidades Apurinã:

**Figura 1** Distribuição das comunidades Apurinã



Fonte: ISHIDA, 2021

<sup>14</sup> Mestranda em Estudos Linguísticos, sob orientação do Prof. Dr. Orientador: Sidney da Silva Facundes. É bolsista CAPES - e-mail: [cinthiaishhida@gmail.com](mailto:cinthiaishhida@gmail.com)



A variação em Apurinã pode ocorrer em diversos níveis da análise linguística, como nos domínios fonológico, morfológico, semântico e lexical (PEREIRA 2007, LIMA-PADOVANI 2016). No campo fonológico, essas variações podem ocorrer entre consoantes e, principalmente, entre vogais. Nas vogais, a variação também ocorre em relação à posição ocupada pela vogal nasal em certas palavras.

O trabalho geolinguístico (CARDOSO 2010, TELES 2018) se justifica a partir do papel importante da dimensão geográfica para a compreensão dos fenômenos de variação em Apurinã, pois, devido à migração dos falantes e da grande extensão territorial, um segmento fonológico de uma comunidade passa a coocorrer em outras comunidades. Dessa forma, o trabalho busca observar a disposição das variantes fonológicas em sua dimensão geográfica.

A pesquisa possui, como objetivo geral, contribuir com os estudos geolinguísticos na área de línguas indígenas, assim como disponibilizar informações linguísticas e socioculturais de Apurinã de forma documental e acessível para as comunidades indígenas e ao campo acadêmico. Para isso, os objetivos específicos buscam: i) construir um banco de dados especializados de variação fonológica; ii) verificar a dispersão geográfica dos fenômenos linguísticos estudados; iii) investigar se há um padrão para a coocorrência dessas variantes nos pontos estudados; iv) entender a importância dos estudos geolinguísticos e do mapeamento de áreas minoritárias, assim como sua contribuição para os estudos sobre variação linguística e deslocamentos do povo Apurinã; e, por fim, v) utilizar tecnologias de informação em prol do fortalecimento da língua.

### **Aspectos metodológicos**

O mapeamento das variações fonológicas auxilia na visualização da ocorrência das variantes em pontos geográficos distintos. Consoante Figueiredo Junior; Margotti; Almeida; Nascimento (2021, p. 02):

A elaboração de um atlas linguístico pressupõe a execução de diversas etapas, que se iniciam com a escolha da(s) língua(s) a ser(em) investigada(s) e a delimitação do espaço territorial a ser representado nos mapas que vão compor o atlas. Na fase de elaboração do projeto, considerando diversas variáveis — estudos dialetológicos e sociolinguísticos já realizados sobre a língua no território delimitado para o atlas linguístico, objetivos da pesquisa, tempo necessário, recursos humanos e materiais disponíveis, entre outras questões —, há decisões teórico-metodológicas estratégicas a serem tomadas relativamente à rede de pontos (localidades), perfil e número de informantes,





além da construção dos diferentes instrumentos de pesquisa (questionários, fichas, temas para discursos semidirigidos etc.). Essas decisões também levam em conta os resultados que se quer alcançar, os equipamentos de gravação e os procedimentos para a realização das entrevistas, sua transcrição, a etiquetagem e tratamento dos dados e a exploração de diferentes possibilidades de representação cartográfica desses resultados. (FIGUEIREDO JUNIOR; MARGOTTI; ALMEIDA; NASCIMENTO, 2021)

A metodologia do trabalho se constituiu em três momentos distintos: revisão da literatura produzida sobre geolinguística e variação em Apurinã; coleta de dados (socioculturais e linguísticos) por meio do trabalho de campo; análise das variantes fonológicas, a partir de sua espacialização em mapas linguísticos, com o auxílio de ferramentas SIG<sup>15</sup> (Sistemas de Informação Geográfica).

O trabalho de campo geolinguístico apresenta desafios em terras indígenas. Entre elas, há a dificuldade da coleta de dados em lugares de difícil acesso; a distância de comunidades indígenas de centros urbanos; a condição das rodovias; a necessidade de autorizações da FUNAI e/ou de líderes indígenas para ganhar acesso às comunidades; além disso, a necessidade de controlar o tempo para a coleta de dados e selecionar previamente colaboradores para as entrevistas (RAZKY; GUEDES; COSTA, 2018, p. 133).

Além de impedimentos de locomoção, percebe-se também, nos estudos com línguas indígenas, uma dificuldade em conseguir esses dados de diferentes dimensões, para a construção de um atlas pluridimensional. Em muitos casos, somente os falantes de uma faixa etária mais velha, com o mesmo grau de escolaridade, possuem o domínio da língua. Conforme Lima-Padovani, Freitas e Facundes (2018):

Tipicamente, em comunidades com línguas ameaçadas de extinção, apenas parte da comunidade fala a língua, e quem fala costuma ser da faixa etária mais elevada. Um número pequeno de falantes, proporcionalmente ao número de indivíduos de uma comunidade, por si só, impede a obtenção de coleta estratificada de dados, já que torna difícil obter números equivalentes de falantes para cada setor considerado (sexo, faixa etária, escolaridade etc.). Para piorar, as pessoas que ainda falam muitas dessas línguas frequentemente são apenas as mais idosas, o que impede comparar os seus dados com aqueles de outras faixas etárias. Estendendo-se esse raciocínio, é fácil perceber que uma coleta de dados estratificados típica de uma pesquisa sociolinguística torna-se inviável para um grande número de línguas ameaçadas (LIMA-PADOVANI; FREITAS; FACUNDES, 2018, p. 04).

Apesar da dificuldade de estratificação dos dados nos parâmetros tradicionais da sociolinguística variacionista, o trabalho com a variação em línguas indígenas indica que

---

<sup>15</sup> A tecnologia SIG permite a produção de mapas, com suporte para consultas interativas e análise de informações espaciais.





se deve “observar os fatores sócio-histórico-culturais específicos da sociedade a que essa língua pertence” (LIMA-PADOVANI; FREITAS; FACUNDES, 2018, p. 10).

A partir da coleta dos dados e organização de tabelas, as ferramentas ArcGIS e QGIS foram utilizadas para a produção das cartas linguísticas. Esses programas permitiram a espacialização das informações coletadas, com a relação entre os dados linguísticos e informações geográficas de localização dos pontos estudados. Essas ferramentas permitem:

uma vez que o SIG tenha sido integrado, esses mapas são operados por computação - facilitando muito operações complicadas, por ex. a sobreposição de vários mapas. Além disso, modos repetitivos de operações podem ser conduzidos mais facilmente. Algumas funções espaciais de análise do SIG são a análise de sobreposição, a seleção de recursos e a consulta análise, medição e análise de proximidade etc. (TEERAROJANARAT & TINGSABADH, p. 58, 2011)<sup>16</sup>.

Dessa maneira, as ferramentas SIG possibilitaram novas formas de organização e análise de dados.

Desse modo, foram produzidas 60 cartas linguísticas que apresentam a distribuição geográfica das variantes estudadas.


### **Mapeamento das variações fonológicas**

A língua Apurinã apresenta vastos casos de variações fonológicas. A partir disso, Lima-Padovani (2016) sistematiza os casos mais recorrentes na língua. Os casos apresentados fazem menção à i) variação entre a vogal média anterior /e/ e a vogal alta central /i/; ii) presença ou ausência da fricativa glotal /h/; iii) variação entre o fonema /r/ e seus alofones [r] e [l]; iv) variação lexicalmente condicionada, que trata de casos que não apresentam um padrão estritamente fonológico e ocorrem somente em algumas palavras. Essa seção visa apresentar um recorte dos resultados encontrados na pesquisa.

Todas as variações fonológicas apresentadas são importantes para o entendimento das variações geográficas, visto que elas podem ou não ocorrer dependendo da localidade estudada e marcam as diferentes variedades da língua. Consoante a Lima-Padovani, Silva, Facundes (2019):


---

<sup>16</sup> Tradução nossa. No original: “Once GIS has been integrated, these maps are operated by computation - greatly facilitating complicated operations e.g. the overlay of multiple maps. In addition, repetitive manners of operations can be conducted more easily. Some spatial analysis functions of GIS are the overlay analysis, the feature selection and query analysis, the measurement and proximity analysis, etc.”



O espaço geográfico evidencia a particularidade de cada comunidade, exibindo a variedade que a língua assume de uma região para outra, como forma de caracterizar a diversidade cultural, a natureza de formação demográfica da região, e a interferência de outras línguas que se tenha feito presente naquele espaço no curso de sua história (LIMA-PADOVANI, SILVA, FACUNDES, 2019, p. 173).

Dessa forma, o trabalho teve como escopo o mapeamento das quatro variações mais recorrentes em Apurinã, sistematizadas por Lima-Padovani (2016), em uma perspectiva sincrônica.



No caso da variação /e/ ~ /ɛ/, ela é atestada como a variação mais frequente em Apurinã. Além disso, não é possível determinar um ambiente de sua ocorrência, visto que ela pode se realizar após diferentes consoantes, assim como no início, no meio e no final das palavras. Em sequência, a presença ou ausência da fricativa glotal é uma das marcas fonológicas mais importantes para a distinção dialetal em Apurinã. O terceiro caso de variação, ocorre com o fonema /r/ e seus alofones [r] e [l], Pereira (2007) já registrou essa variação, a exemplo de ‘ser bom’ *a:rekari ~ alekali*; e Lima-Padovani (2016) sistematizou a ocorrência das variantes ao longo das comunidades Apurinã e analisou o ambiente de sua realização - conforme a autora, essa variação ocorre sempre diante das vogais altas anterior /i/, central /ɛ/ e posterior /u/. A variação lexicalmente condicionada se refere aos casos que não seguem um padrão estritamente fonológico e ocorrem em algumas palavras

O mapeamento de variantes linguísticas foi realizado a partir de ferramentas SIG que, conforme Hoch & Hayes (2010), oferecem:

à geolinguística uma gama de possibilidades para visualização de relações geográficas, permitindo a criação e comparação de vários mapas alternativos com facilidade, uma vez que os dados são coletados, colhidos e organizados (HOCH & HAYES, p. 33, 2010)<sup>17</sup>.

A sobreposição de mapas permite a combinação de mapas que possuem temas diferentes para a visualização de uma nova camada. Para que houvesse essa interação, as variantes fonológicas foram organizadas em um banco de dados que se relaciona com o banco de dados de informações geográficas. Dessa forma, a partir de um campo em comum ‘ID’, as informações de cada variante puderam ser espacializadas. Esse vínculo entre banco de dados distintos auxilia na análise e visualização de fatores linguísticos, mas também extralinguísticos – como disposição geográfica, escolaridade, faixa etária.

---

<sup>17</sup> Tradução nossa. No original: “GIS offers geolinguistics a range of possibilities for visualization of geographic relationships, allowing creation and comparison of multiple alternative maps with ease once the data are collected and organized”





Houve a produção de cartas linguísticas relacionadas a termos importantes para o estudo das variações. O quadro a seguir apresenta as cartas produzidas para cada variação:

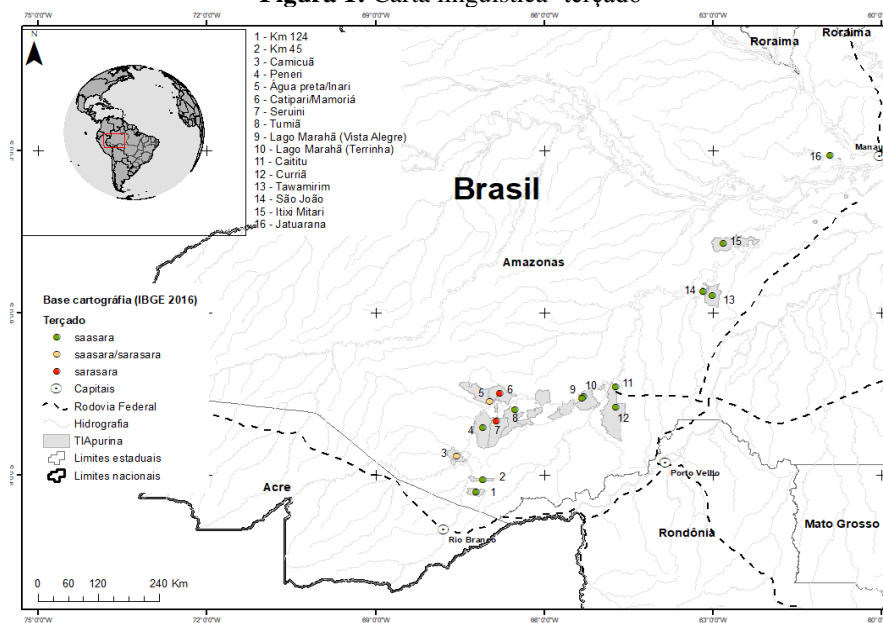
**Quadro 2** - Lista de cartas linguísticas produzidas

Variação	Termos
e ~ i	açai, ariranha, assassino, bem-te-vi, bico do seio, caba, caiarara, caquinho, cutia, cutiara, gia pequena, lontra, macaco preto, paca, pão plano de mandioca, pirapitinga, poraquê grande, poraquê pequeno, pupunha, saracura, seio, tabatinga, vinho de açai, vir, xingané
h ~ Ø	2PL ‘vocês’, abano, bom, coração, filhote, flauta, flor, grande/chefe dos bichos, menino, onça, piranha, sangue, sapo caanaru, sexo, um
[r] ~ [l]	cachorro, cigarra, flecha pronta para ser usada, igarapé, irara, jenipapo, preto, queixada, ser bom, surucucu, urubu
lexicalmente condicionadas	água, jacaré, mutum, poraquê, tamanduá-bandeira, terçado, urucum
/n/ ~ /ɲ/	buriti, sucurijú

Fonte: Elaborado pela autora

Dessa forma, a partir das cartas linguísticas, promove-se a documentação da heterogeneidade da língua e a identificação e análise de fatores que influenciam nessa dispersão geográfica. A exemplo da carta linguística para o termo ‘terçado’, que é classificada como uma variação fonológica lexicalmente condicionada:

**Figura 1:** Carta linguística ‘terçado’



Fonte: ISHIDA, 2021



A carta apresenta a variação entre *saasara* e *sarasara*. Nota-se que há a prevalência pelo uso de *saasara* em 14 pontos (87%), nas comunidades tanto ao norte quanto ao sul do território Apurinã. A variante *sarasara* ocorre somente em Catipari/Mamoriá, Seruini/Marienê, Camicuã e Água Preta/Inari (sendo que, nesses dois últimos pontos, atesta-se o uso das duas variantes na mesma localidade).

Por fim, as cartas linguísticas foram exportadas para um formato interativo e online. Esse projeto permite que as cartas linguísticas não se tornem obsoletas, visto que permite a inserção de novos dados e promove o acesso tanto para a comunidade acadêmica quanto às comunidades Apurinã. Além disso, a plataforma permite a organização e sobreposição de distintos mapas relevantes aos estudos de Apurinã.

### Considerações finais

O trabalho apresentou a importância do mapeamento de variantes linguísticas para o entendimento da língua, a partir da sua ocorrência em uma área geográfica, em sua heterogeneidade.

A partir da revisão da literatura sobre estudos geolinguísticos e variação na língua Apurinã, notou-se a necessidade de adequação na metodologia do trabalho geolinguístico. Dessa forma, percebeu-se que o trabalho geolinguístico deve se adequar à realidade sociolinguística da língua minoritária em estudo.

O trabalho produziu 60 cartas linguísticas, acerca de 5 categorias de variações fonológicas da língua Apurinã. A partir disso, foi possível identificar as distribuições geográficas dos fenômenos linguísticos estudados a fim de entender a língua em sua heterogeneidade. Observou-se a importância da produção de cartas linguísticas para a visualização de informações, a partir de sua espacialização geográfica. Ademais, as cartas linguísticas atestam o pertencimento e importância dos territórios indígenas para o povo e para a língua Apurinã.

Nota-se a importância da implementação de ferramentas SIG nos estudos geolinguísticos, visto que essas plataformas permitem novas maneiras de organizar e visualizar as informações linguísticas e geográficas. A partir desses *softwares*, foi possível desenvolver uma ferramenta on-line de disponibilização de dados especializados que almeja auxiliar na salvaguarda de informações sobre o povo e a língua Apurinã.





Por fim, almeja-se ter contribuído com os estudos geolinguísticos na área de línguas indígenas.

## Referências

CARDOSO, S. A. M. da S.. **Geolinguística: tradição e modernidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

FIGUEIREDO JUNIOR, S. R.; MARGOTTI, F. W.; ALMEIDA, M. M. S.; NASCIMENTO, J. F. do . Metodologia geolinguística: agentes em geral e técnicas de inquérito semântico-lexical em específico. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 63, n. 00, p. e021010, 2021.

HOCH, S.; HAYES, J. J. Geolinguistics: The incorporation of geographic information systems and science. **The Geographical Bulletin**, v. 51, n. 1, p. 23-36, 2010.

ISHIDA, C. S. O. **Proposta de atlas enciclopédico Apurinã: mapeamento da fricativa glotal /h/**. 2021.

LIMA-PADOVANI, B. F. S. **Levantamento sociolinguístico do léxico da língua Apurinã e sua contribuição para o conhecimento da cultura e história Apurinã (Aruák)**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

LIMA-PADOVANI, B. F. S.; SILVA, R. R.; FACUNDES, S. S. Levantamentos da variação linguística em três domínios do complexo dialetal Apurinã (ARUÁK). *EntreLetras*, v. 10, n. 1, p. 161-179, 2019.

LIMA-PADOVANI, B. F. S; FREITAS, Marília Fernanda Pereira de ; FACUNDES, Sidi. “Variação em línguas indígenas: o caso apurinã (ARUÁK)”, IN: GUIMARÃES, M. R.. **Amazônia: universidade e alteridade**. 1. ed. Belém: Editora e Gráfica GTM, 2018. v. 1. 176p.

GUEDES, R. J. da C. **Perfil geossociolinguístico do português em contato com línguas Tupí-Guaraní em áreas indígenas dos Estados do Pará e Maranhão**. 2017.

PEREIRA, Érica Lúcia Barreto. **Variação em Apurinã: Aspectos Linguísticos e Fatores Condicionantes**. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras. Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2007.

RAZKY, A; GUEDES, R. J.; COSTA, E. O. **A Pesquisa Geolinguística em Áreas Indígenas Brasileiras: desafios e estratégias**. Signum: Estudos da Linguagem, v. 21, n. 1, 2018, p. 126-138.

TEERAROJANARAT, S.; TINGSABADH, K. A GIS-based approach for dialect boundary studies. **Dialectologia: revista electrónica**, p. 55-75, 2011.





TELES, A. R. T. F. **Cartografia e Georreferenciamento na Geolinguística: revisão e atualização das regiões dialetais e da rede de pontos para a elaboração do Atlas Linguístico do Brasil formuladas por Antenor Nascentes.** 2018. 483f. 2018. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Língua e Cultura). Universidade Federal da Bahia, Salvador.



## **Introdução**

As vogais médias pretônicas (/e/, /o/) do português brasileiro (PB) constituem uma categoria de segmentos bastante sensível à variação. O principal fator externo atinente a essa variação fonética específica é, sem dúvida, a origem geográfica do falante. A literatura acerca desses segmentos do PB é vasta. Com efeito, sob os mais variados enfoques teórico-metodológicos, a maior parte das capitais brasileiras, por exemplo, conta com estudos que têm por objeto descrever/analisar suas médias pretônicas.

A variação de /e/, /o/ pretônicos no PB não é apenas um fato fonológico, mas sociolinguístico. A origem geográfica, como um fator social, não é valorativamente neutra. Isso porque as variantes abertas desses segmentos – [ɛ], [ɔ] – costumam ser associadas à região Nordeste do país, e, conseqüentemente, aos próprios nordestinos. As variantes fechadas – [e], [o] –, por sua vez, costumam ser mais associadas ao Sudeste e, por extensão, às pessoas dessa região. Portanto, a atribuição de estigma e prestígio e o surgimento de estereótipos e preconceito linguístico são inevitáveis, o que reforça ainda mais a variação em jogo como um importante objeto de interesse para a Sociolinguística.

Postas tais considerações, objetiva-se dar ênfase à aludida variação em uma comunidade de fala específica: Belém do Pará. Para isso, far-se-á um breve incursão por algumas produções bibliográficas já realizadas acerca desses segmentos na capital paraense. Em seguida, apresentar-se-á os contornos de uma pesquisa em andamento no âmbito do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPA, a cargo do presente autor, cujo foco investigativo, de maneira geral, é a percepção auditiva de belenenses nativos sobre a realização de /e/, /o/ pretônicas em seu próprio diletto.

Mais especificamente, o que Xavier (em andamento) objetiva é verificar se falantes nativos de Belém, atestam ou não, por meio de julgamento perceptivo-auditivo, a ocorrência, em seu dialeto, do fenômeno denominado “harmonia vocálica” (HV).

---

<sup>18</sup> Mestrando em Estudos Linguístico, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Regina C. F. Cruz - e-mail: [francisco.xavier@ilc.ufpa.br](mailto:francisco.xavier@ilc.ufpa.br)



Registra-se que o trabalho interessa-se, sobretudo, pela HV disparada por vogal baixa na sílaba tônica (/a/, /ɛ/, /ɔ/), cuja consequência fonética é abaixar, de forma significativa, as médias pretônicas /e/, /o/, a ponto de estas serem articuladas, respectivamente, como [ɛ], [ɔ] (p. ex., “peteca” /peteka/ > [pɛ'tɛ.kɛ]; “torrada” /toṚada/ > [tɔ'ha.dɐ]).

Os belenenses convidados a colaborar com esta pesquisa serão denominados “juízes”, em alusão ao importante papel decisor que desempenharão, por sua autoridade como falantes nativos. Em um total de 36, serão estratificados segundo os fatores “Sexo”, “Idade” e “Escolaridade”, que serão as variáveis independentes testadas em relação à variável dependente “percepção de /e/, /o/ pretônicos”.

Este trabalho está dividido nas seguintes seções: apresentação, objetivos, quadro teórico, metodologia e considerações finais. Prossegue-se com os objetivos.

## Objetivos

### Geral

De maneira geral, pretende-se investigar se falantes nativos de Belém atestam ou refutam, por meio de sua percepção auditiva, a ocorrência de harmonia vocálica por abaixamento das médias pretônicas /e/, /o/ em seu dialeto.

### Específicos

Especificamente, pretende-se:

- Analisar, perceptualmente, se o abaixamento de /e/, /o/ pretônicos em contexto linguístico propício à HV (com vogal baixa tônica) é produtivo na fala belenense;
- Averiguar, perceptualmente, se o abaixamento de /e/, /o/ pretônicos fora de contexto propício à HV (sem vogal baixa tônica) é recorrente na fala de Belém;
- Verificar se os fatores sociais aplicados (Sexo, Idade, Escolaridade) exercerão alguma influência no julgamento dos juízes.

### Quadro teórico

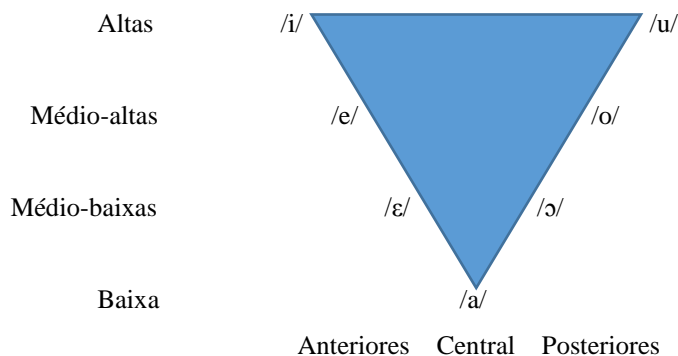
O sistema vocálico tônico do português brasileiro é bastante simétrico. É formado por um inventário de sete vogais contrastivas, distribuídas em quatro níveis de altura: as altas /i/, /u/; as médio-altas /e/, /o/; as médio-baixas /ɛ/, /ɔ/; e a baixa /a/. Diz-se ser um sistema simétrico porquanto, para cada vogal anterior – /i/, /e/, /ɛ/ –, há uma contraparte





posterior em mesmo nível de altura – /u/, /o/, /ɔ/, respectivamente. Das vogais do PB, /a/, por ser baixa e central, é a única que não possui segmento correlato em altura, nem contraparte no eixo horizontal do trato bucal, ocupando, isoladamente, o vértice inferior do triângulo vocálico tônico da língua em apreço.

**Figura 1** – Triângulo vocálico tônico do PB

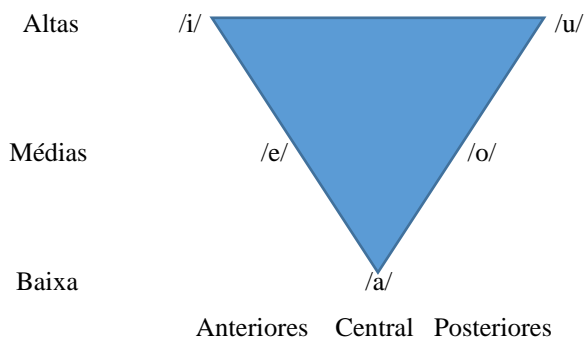


**Fonte:** elaborada pelo próprio autor (2022).

É bem documentado pela literatura que o referido inventário de sete segmentos contrastivos sofre redução quantitativa em ambientes átonos. Câmara Jr. (1971) leciona que se deve diferenciar três quadros átonos: a) o das vogais pretônicas; b) o das postônicas não finais; c) o das postônicas finais. Cada quadro apresenta subsistema próprio, todos reduzidos numericamente em relação ao tônico.

O interesse do presente trabalho limita-se ao quadro das pretônicas. Segundo Câmara Jr. (1970), o PB conta com cinco vogais pretônicas contrastivas: /a/, /e/, /i/, /o/, /u/. Essa redução quantitativa é resultado direto da queda da oposição de dois graus entre as vogais médias. Assim, diferente das tônicas, as médias pretônicas do PB contam com apenas um grau distintivo de abertura, havendo, pois, somente duas vogais contrastivas: a anterior /e/ e a posterior /o/. Por conseguinte, pares fonéticos como p[e]sado - p[ɛ]sado e f[o]foca - f[ɔ]foca não são fonemicamente funcionais.

**Figura 2** – Triângulo vocálico pretônico do PB



**Fonte:** elaborada pelo próprio autor (2022).





Em suma, para as pretônicas, a oposição de dois graus (médio-alto x médio-baixo, ou, para Mattoso Câmara, 2º grau x 1º grau, respectivamente) é neutralizada.

Todavia, como aponta vasta literatura sobre o vocalismo do PB, esse fato não é meramente fonético, mas *sociofonético*. Isso porque a realização médio-aberta ou médio-fechada de /e/, /o/ pretônicos depende fortemente da origem geográfica do falante.

Pioneiramente, Nascentes (1953) postulou uma divisão regional binária do falar brasileiro: falares do Sul e do Norte. Em relação às médias pretônicas, o primeiro grupo caracterizar-se-ia pela predominância da realização médio-alta (p[e]teca; t[o]rrada), e o segundo grupo caracterizar-se-ia pela realização médio-baixa (p[ɛ]teca; t[ɔ]rrada).

Em que pese a grande importância do trabalho supracitado, estudos mais recentes demonstram a insuficiência da divisão binária postulada. Sabe-se, hoje, que há diferenças dialetais não apenas entre diferentes regiões, mas dentro de uma mesma região, de um mesmo estado e até município. Nesse sentido, avanços teórico-metodológicos e até tecnológicos têm conferido maior consistência à exploração de fenômenos fônicos, como é o caso da harmonia vocálica.

A HV é um fenômeno assimilatório regressivo que incide sobre as médias pretônicas /e/, /o/ por efeito de coarticulação com a vogal tônica. Na HV, as pretônicas /e/, /o/ (alvo) têm alteradas suas características acústico-articulatórias e passam a assumir características próprias da vogal tônica (gatilho), por força coarticulatória desta. Essas características envolvem, principalmente, o grau de abertura bucal, mas podem abranger, também, a posição da língua no eixo horizontal do trato oral e a duração do segmento.


Bisol (1981), trabalho pioneiro sobre a harmonia vocálica no PB, analisou a influência de vogal alta tônica sobre o alteamento das médias pretônicas no falar de Porto Alegre. Os resultados atestaram que, de fato, na capital gaúcha, /e/, /o/ pretônicos tendem a se harmonizar em altura com a tônica (p/e/pino → p[i]pino; c/o/ruja → c[u]ruja).

O fenômeno também pode se materializar por meio do abaixamento daquelas pretônicas. Nesse caso, uma vogal com o traço [+baixo] na posição tônica (i.e., /a/, /ɛ/ ou /ɔ/) transfere esse traço para /e/ ou /o/ pretônicos, que, conseqüentemente, são realizados como suas variantes médio-baixas (p/e/lado > p[ɛ]lado; t/o/rrada > t[ɔ]rrada).

Para atestar a ocorrência de harmonia vocálica, os parâmetros acústicos da fala, com destaque para a aferição das medidas dos formantes vocálicos, costumam fornecer resultados seguros. É o que muitos trabalhos vêm fazendo com o objetivo de analisar o







comportamento das médias pretônicas em diferentes dialetos do PB (a exemplo de KENSTOWICZ & SANDALO, 2011; ABAURRE; MADRUGA; SANDALO, 2013; ABAURRE & SANDALO, 2014; BARBOSA *et al*, 2019; SOUZA, 2020).

Para o dialeto de Belém do Pará, há importantes trabalhos que têm por objeto as vogais médias pretônicas (destacam-se NINA, 1991; CRUZ *et al*, 2008; CRUZ, 2012; CRUZ, 2014; COSTA, 2015; FAGUNDES, 2015; COSTA, 2016; SOUZA, 2020), alguns deles de natureza acústica e com enfoque específico sobre a harmonia vocálica.

Cruz *et al* (2008), por exemplo, analisaram a elevação de vogais médias pretônicas no português falado nas ilhas belenenses. Os autores chegaram à conclusão de que a referida elevação, muito frequente na porção insular de Belém, é fruto de harmonia vocálica. Neste caso, trata-se de HV por alçamento, quando a vogal alta tônica ocasiona o alteamento da média pretônica, ao ponto de esta ser produzida como vogal alta.

O presente trabalho tem como principal ponto de partida, todavia, inquietações acerca de parte dos resultados de Souza (2020), tese de doutoramento defendida na UNICAMP, que se propôs a analisar acusticamente a harmonia vocálica na fala de Belém. A análise em questão considerou o processo de HV disparado tanto por vogais altas quanto baixas na sílaba tônica. Contudo, como já mencionado, o interesse aqui perfilhado restringe-se à HV com vogais tônicas baixas.

Souza (2020) verificou um abaixamento generalizado das pretônicas /e/, /o/ em palavras cujas vogais tônicas lhes eram comparativamente mais baixas – /a/, /ɛ/, /ɔ/. Todavia, o abaixamento não garante a efetiva ocorrência de HV, que somente é atestada quando /e/, /o/ pretônicas se realizam foneticamente como médio-baixas – [ɛ], [ɔ], respectivamente. A análise comparou as medidas de F1<sup>19</sup> de /e/, /o/ pretônicas com os valores de referência das vogais médio-baixas em que elas teriam se tornado, caso a HV fosse confirmada. A HV não se confirmou para palavras com as sequências /e..ɛ/, /e..ɔ/, /o..ɔ/ (pretônica...tônica), a saber: “peteca”, “decepa”, “derrota”, “fofoca” e “coloca”<sup>20</sup>.

Entretanto, parece haver dissenso entre os resultados dessa análise acústica e a percepção auditiva de belenenses nativos, que demonstram tendência de julgar que as médias pretônicas das palavras destacadas acima são realizadas como abertas em seu dialeto: “p[ɛ]teca”, “d[ɛ]cepa”, “d[ɛ]rrota”, “f[ɔ]foca”, “c[ɔ]loca”. Para esses casos,

---

<sup>19</sup> Primeiro formante: principal correlato acústico da abertura-fechamento do trato oral.

<sup>20</sup> Resultado encontrado para “palavras familiares” do *corpus*, que também incluía “palavras não familiares”.



portanto, a percepção dos ouvintes tenderia a apontar para a oposta direção da efetiva ocorrência de harmonia vocálica.

É o que a dissertação de Mestrado em andamento pretende investigar, vale dizer: “(em que medida) os falantes nativos de Belém, por meio de sua percepção auditiva, atestam ou refutam a existência de HV por abaixamento em seu dialeto?”

A seguir, apresentar-se-á a metodologia utilizada, com as seguintes subseções: *corpus*, perfil dos juízes, geração dos estímulos sonoros, Teste piloto e Teste definitivo.

**Metodologia: o *corpus* usado**

Criou-se *corpus* composto de 56 palavras paroxítonas, em 28 das quais /e/ figura como pretônica, e, nas outras 28, /o/ ocupa tal posição. Na tônica, as cinco vogais do sistema foram contempladas. Assim, conta-se com 4 palavras para cada combinação “pretônica...tônica”.

O referido *corpus* encontra-se ilustrado no quadro abaixo:

**Quadro 1** – As 56 palavras do *corpus* de Xavier (em andamento).


PRETÔNICA	TÔNICA						
	/i/	/e/	/ɛ/	/a/	/ɔ/	/o/	/u/
/e/	1.bebida 8.ferida 15.metida 22.tecido	2.beleza 9.cereja 16.segredo 23.Teresa	3.meleca 10.peteca 17.secreto 24.sequela	4.gelada 11.medalha 18.pecado 25.retrato	5.derrota 12.nervosa 19.peroba 26.serrote	6.cebola 13.credora 20.nervoso 27.repolho	7.medula 14.peluda 21.segura 28.verruga
/o/	29.corrida 36.coxinha 43.gorila 50.mochila	30.boleto 37.moleza 44.nobreza 51.roleta	31.colega 38.novela 45.processo 52.profeta	32.chocado 39.cocada 46.jogada 53.torrada	33.boboca 40.fofoca 47.gostosa 54.potoca	34.colosso 41.gostoso 48.rochoso 55.socorro	35.coluna 42.coruja 49.produto 56.sortuda

Fonte: elaborado pelo próprio autor (2020).

**Metodologia: perfil dos juízes**

De posse do *corpus*, um total de 36 (trinta e seis) belenenses nativos serão convocados para exercer o papel de “juiz” nos testes a serem aplicados. Os juízes serão





estratificados de acordo com as variáveis independentes Sexo, Idade e Escolaridade, conforme especificação a seguir:

ESCOLAR. IDADE	Até o Fundamental completo	Superior completo/incompleto	Graduados em Letras - Português
18 a 30	3 H e 3 M	3 H e 3 M	3 H e 3 M
48 anos ou mais	3 H e 3 M	3 H e 3 M	3 H e 3 M

A estratificação apresentada é uma proposta de convenção inicial no sentido de tentar buscar alguma evidência sobre se/quais fatores sociais exercem influência no julgamento perceptual da variável dependente em jogo. Que se tenha conhecimento, não há testes análogos acerca das médias pretônicas que poderiam dar um indicativo firme a respeito de um perfil social produtivo a ser aplicado ao quadro de colaboradores.

Em relação ao fator “Idade”, desejou-se formar apenas dois grupos etários, mas com distância cronológica de, pelo menos, 18 anos entre si. Visou-se, pois, à formação de “polos opostos” para o fator em questão, o que facilitaria a posterior verificação de reais evidências sobre sua influência para a percepção das vogais médias pretônicas.

Raciocínio análogo aplicou-se à “Escolaridade”. Entretanto, além da separação binária “baixa escolaridade” e “alta escolaridade”, decidiu-se analisar um terceiro grupo, composto por pessoas que, potencialmente, teriam conhecimento mais especializado sobre questões linguísticas.

De todo modo, ainda que os fatores sociais aplicados não se mostrem relevantes quando da análise dos dados, terão cumprido o papel de abranger ao menos parte da diversidade existente na comunidade de fala enfocada. Presume-se que os grupos envolvidos participem de redes sociais bastante diversas entre si, o que poderia ser um indicativo de que, talvez, tenham contato com grupos de falantes que façam mais uso de uma variante em detrimento das outras.

### **Metodologia: geração dos estímulos sonoros**

Para que os testes sejam aplicados, estímulos sonoros foram gerados no conversor *Wideo Free Text to Speech Software*<sup>21</sup>. Para cada palavra do *corpus*, foram geradas 3

---

<sup>21</sup> Disponível em <http://wideo.co/text-to-speech/>.



emissões sonoras idênticas entre si, **exceto pela vogal pretônica**. Assim, /e/ foi realizada como: [i], [e], [ɛ]. Por sua vez, /o/ foi gerada como: [u], [o], [ɔ]. Veja-se o exemplo com duas palavras do *corpus*:

10. PETECA	I. p[i]teca	II. p[e]teca	III. p[ɛ]teca
53. TORRADA	I. t[u]rrada	II. t[o]rrada	III. t[ɔ]rrada



### Metodologia: Teste piloto

Antes da aplicação do Teste definitivo, que envolverá os 36 juízes da pesquisa, faz-se necessário testar preliminarmente a simplicidade, eficiência e executabilidade do protocolo empregado. Por isso, aplicar-se-á um Teste piloto, idêntico ao Teste definitivo, a apenas 8 (oito) dos 36 juízes.

O Teste terá duas fases: I (simulatória) e II (final). O objetivo da fase I é treinar os juízes, para que executem a fase II com confiança e desembaraço.

Para aplicação da fase I, serão utilizadas 4 (quatro) palavras não presentes no *corpus*, mas que obedecem a todos os requisitos para constarem nele. Em duas dessas palavras, /e/ figurará como vogal pretônica e, nas outras duas, /o/ ocupará tal posição. As palavras escolhidas foram: melado, telhado, rodela e bolacha.

As quatro palavras desta fase I também foram geradas no *Wideo Free Text to Speech Software* com três emissões sonoras diferentes para as vogais pretônicas, com as mesmas três variantes aplicadas às 56 palavras do *corpus* final: para /e/, I. [i], II. [e], III. [ɛ]; para /o/, I. [u], II. [o], III. [ɔ].

Para uma ilustração da aplicação da fase I, tome-se a palavra “melado”. Na tela do computador (ou celular)<sup>22</sup>, aparecerá o seguinte comando escrito:

Nesta fase, haverá **4 palavras** com **3 áudios** cada. Ouça quantas vezes quiser e escolha **uma** opção para cada pergunta.

1. MELADO. Ouça as três opções de pronúncia:

I.

II.

<sup>22</sup> Serão utilizados o *software* WORKEN (*TP - Testes de Percepção / Tarefas de Treinamento Perceptual*), criado por Denise Cristina Kluge (UFPR), disponível na página do FONAPLI – UFSC e/ou o *Google Forms*.





III. 

**Pergunta A:** As três pronúncias são **iguais** ou **diferentes**?

- As três pronúncias são idênticas.
- Duas pronúncias são idênticas.
- As três pronúncias são diferentes.

**Pergunta B:** Qual das três pronúncias é mais frequente aqui em **Belém**?

- opção I
- opção II
- opção III

Após a fase I, com as quatro palavras não presentes no *corpus* final, passar-se-á à fase II. A fase II terá exatamente as mesmas disposições da I, mas envolverá as 56 palavras do *corpus* final. Para uma ilustração da aplicação da fase II, tome-se a palavra de número 53: “torrada”.

Na tela do computador (ou celular), aparecerá o seguinte comando:

Nesta fase, haverá **56 palavras** com **3 áudios** cada. Ouça quantas vezes quiser e escolha **uma** opção para cada pergunta.

53. TORRADA. Ouça as três opções de pronúncia:

I. 

II. 

III. 

**Pergunta A:** As três pronúncias são **iguais** ou **diferentes**?

- As três pronúncias são idênticas.
- Duas pronúncias são idênticas.
- As três pronúncias são diferentes.

**Pergunta B:** Qual das três pronúncias é mais frequente aqui em **Belém**?

- opção I
- opção II
- opção III

Os 8 juízes participantes do Teste piloto serão sondados em relação à clareza e executabilidade deste. Caso a aplicação deste Teste piloto seja satisfatória, tanto para os juízes quanto para os pesquisadores, os dados obtidos serão mantidos para posterior análise e tratamento estatístico e, então, passar-se-á ao Teste definitivo.





## **Metodologia: Teste definitivo**

O Teste definitivo terá o mesmo conteúdo do Teste piloto, com as mesmas fases I e II, com a diferença de que será aplicado aos 28 juízes, dentre o total de 36, que não participaram do Teste piloto. Ao final, os dados serão tratados com apoio do programa estatístico **R**, versões 3.3.0 e 3.6.1, para posterior análise e obtenção dos resultados.



## **Hipóteses de trabalho**

Ficam estabelecidas as seguintes hipóteses acerca dos resultados:

- I. Em contextos propícios à HV (/a/, /ε/ ou /ɔ/ na tônica), os juízes escolherão como a realização ‘natural’ o abaixamento de /e/, /o/ pretônicos em Belém (confirmação de HV);
- II. Em outros contextos linguísticos, os juízes rejeitarão o abaixamento de /e/, /o/ pretônicos, indicando que o abaixamento dessas vogais em Belém está diretamente relacionado à HV;
- III. Os fatores sociais considerados exercerão pouca ou nenhuma influência sobre o julgamento.

## **Considerações finais**

Como o leitor há de ter notado, esta é uma proposta de estudo situada à fronteira de dois ramos da ciência linguística: a sociolinguística variacionista e a fonética. Por tal razão, pode-se dizer que se opera no campo da *sociofonética*, designação emergente que se refere ao amálgama dos pressupostos dos dois segmentos da linguística supracitados.

A sociolinguística, em seu labor incessante, tem o condão de desvelar a relação indissociável entre língua, sociedade, identidade. Os estudos da variação adentram fundo nesse terreno, na medida em que tornam visíveis, no interior de uma mesma língua, infinitos micro espaços dialetais em estreita relação identitária com seus usuários.

A fonética, a que alguns acadêmicos acabam por adquirir injusta resistência, possui aparato teórico-metodológico rico e minucioso, capaz de desvendar os mais tênues matizes sonoros de uma língua, variedade linguística e mesmo de um falante. Antes da escrita, o ser humano usou a fala, ainda a mais frequente modalidade linguística.





A decisão de escolher a categoria sociofonética “vogais médias pretônicas do PB”, em par com a harmonia vocálica, deve-se, além de interesse pessoal do pesquisador, ao fato de que se trata de objeto efetivamente produtivo para se entender uma pequena dimensão da diversidade linguística existente no território brasileiro: o falar de Belém.

As investigações quantitativas e qualitativas iniciadas por Cruz *et al* (2008) e refinadas por trabalhos posteriores foram determinantes para que a comunidade científica compreenda a dinâmica de ocorrência e variação das vogais médias pretônicas na capital paraense; e continua-se a avançar. Os resultados das pesquisas anteriores têm motivado iniciativas pioneiras nas investigações sociofonéticas da região Norte, como Xavier (em andamento), que se debruça sobre a percepção do vocalismo pretônico na fala belenense.



## Referências

ABAURRE, Maria Bernadete; MADRUGA, Magnun; SANDALO, Filomena. **Dispersão e harmonia vocálica em dialetos do português brasileiro**. Organon, Porto Alegre, v. 28, n. 54, p. 13-20, jan./jun. 2013.

BARBOSA, Plínio; PAPA, Paula; SILVA, Bruno; MOURÃO, Natasha. **Harmonia vocálica e coarticulação vogal a vogal em duas variedades do português brasileiro**. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 1-32, 2019.

BISOL, Leda. **Harmonia Vocálica: uma regra variável**. Tese de Doutorado em Linguística: UFRJ. 1981.

CÂMARA JR. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1970.

CÂMARA JR, J. M. **Problemas de Linguística Descritiva**. Petrópolis: Vozes, 1971.

COSTA, M. **Análise acústica das vogais altas e baixa subjacentes**. Belém: UFPA, 2015. (Relatório Técnico-Científico do PIBIC/CNPq).

COSTA, M. **P/i/poca tudo bem, mas, p[i]pino tá certo? Uma análise acústica das vogais altas do português falado em Belém (PA)**. Universidade Federal do Pará, Faculdade de Letras, 2016. (Trabalho de Conclusão de Curso).

CRUZ, R. *et al*. As Vogais Médias Pretônicas no Português falado nas Ilhas de Belém (PA). In: ARAGÃO, Maria do Socorro de (org.). **Estudos em Fonética e Fonologia do Brasil**. João Pessoa: GT-Fonética e Fonologia/ANPOLI, 2008.

CRUZ, R. **Vogais na Amazônia Paraense**. Alfa: Revista de Linguística, v. 56, p. 945-972, 2012a.





CRUZ, R. Análise acústica das vogais médias pretônicas dos dados de fala lida de Belém (PA). In: **ABRALIN**, 2014, Manaus. Anais... Manaus: Abralin, 2014, p. 237 – 250.

FAGUNDES, Giselda da Rocha. **O abaixamento das vogais médias pretônicas em Belém/PA: um estudo variacionista sobre o dialeto do migrante maranhense frente ao dialeto falado em Belém/PA**. 2015. Belém: UFPA, 2015. (Dissertação de Mestrado em Letras).



KENSTOWICZ, Michael; SANDALO, Filomena. **Vowel Harmony and Dispersion in Brazilian Portuguese**. Apresentação no MIT Phonology Circle, 8 de março de 2011.

NASCENTES, Antenor. **O linguajar carioca**. Rio de Janeiro: Simões, 1953.

NINA, Terezinha. **Aspectos da Variação Fonético-Fonológica na fala de Belém**. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 1991. (Tese de Doutorado em Língua Portuguesa).

SANDALO, Filomena; ABAURRE, Maria Bernadete. **Assimetrias na harmonia vocálica em português do Brasil**. Cadernos de Estudos Linguísticos, (56.1), Campinas, Jan./Jun. 2014.

SOUZA, Gisele. **Análise acústica da harmonia vocálica na fala belenense**. Orientador: Plínio A. Barbosa. 2020. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2020.







## **Introdução**

Este artigo é um recorte do trabalho de doutorado, em andamento, que aborda sobre a terminologia da piscicultura na região amazônica. O presente trabalho tem como objetivo apresentar as estratégias metodológicas para a consecução da pesquisa.

O embasamento teórico segue as orientações da Socioterminologia de Gaudin (1993a e 1993b), Faulstich (1995, 2001 e 2010), Lima (2010 e 2014), dentre outros.

A área especializada da piscicultura foi subdividida em cinco campos semânticos, a saber: (i) reprodução induzida, (ii) larvicultura, (iii) alevinagem, (iv) engorda e (v) comercialização, que são etapas de reprodução, manejo, cultivo e venda de peixes nativos e exóticos em cativeiro.

A elaboração deste instrumento terminográfico contou com um *corpus* constituído por entrevistas orais por meio da pesquisa de campo com 16 informantes em quatro municípios do Pará: Belém, Peixe-Boi, Paragominas, São Miguel do Guamá e Igarapé-Açu; pelo levantamento de gêneros textuais escritos no formato PDF, na internet, no Portal da Embrapa Pesca e Aquicultura, pelos áudios das entrevistas feitas com especialistas da área piscícola no Programa de Rádio “Prosa Rural” da Embrapa e, por fim, pelos vídeos sobre piscicultura coletados na plataforma YouTube e nas redes sociais TikTok e Instagram.

A piscicultura é uma atividade em desenvolvimento e crescimento no mundo, no Brasil e na região amazônica. E os números demonstram a ascensão dessa atividade, pelo fato de sua importância social, econômica, ambiental e nutricional para a população. Rondônia, por exemplo, é um dos principais produtores de pescado na região amazônica pelo ato da crescente atividade de cultivo em cativeiro de espécies de peixe redondos, como o tambaqui e de peixe exótico, como a tilápia.

Por tudo isso, justifica-se essa atividade num nível de importância pela sua iminente concretização de atividade produtora de alimento. A atividade piscícola se desenvolveu quanto às tecnologias, às formas de manejo e cultivo, ao procedimento de

---

<sup>23</sup> **Doutorando em Estudos Linguísticos, sob orientação do Prof. Dr. Alcides Fernandes de Lima - e-mail:**





reprodução induzida, à estruturação da etapa de engorda, às múltiplas preocupações científicas em proteger os seres hidróbios de parasitos e doenças<sup>24</sup>, ou seja, por meio desse desenvolvimento técnico-científico foram criados, pelos profissionais, inúmeros termos e suas variantes. Assim, expressa-se a relevância de toda uma metodologia para coletar, tratar, analisar, documentar e compartilhar essa terminologia da piscicultura.



### **Embasamento Teórico: Terminologia e Socioterminologia**

A área que estuda o léxico especializado é denominada de terminologia e a sua face aplicada é a Terminografia. Finatto e Krieger (2004, p.20) afirmam que a terminologia apresenta dois enfoques distintos: o desenvolvimento teórico e as análises descritivas; e as aplicações terminológicas, que é a produção de glossários, dicionários, bancos de dados e sistemas de reconhecimento automático de terminologias. Esses procedimentos terminológicos buscam a organização, o armazenamento e a divulgação do conhecimento advindo das atividades técnico-científicas através do compartilhamento dos termos especializados, no âmbito da comunicação humana.

Compreende-se que a terminologia é um campo da linguística e das ciências do léxico, de conhecimentos e práticas, que tem como objeto de estudo os termos técnico-científicos e lida com as relações entre os conceitos e termos de uma área especializada.

O campo terminológico obteve ascensão pelo fato da relevância das línguas de especialidade atreladas à importância econômica, social, científica, tecnológica, cultural, manifestada pelas inúmeras atividades humanas que já existiam e que foram criadas pela dinamicidade da industrialização e da globalização no mundo. Pontes (1997, p.44) ratifica isso, quando aponta as causas dessa expansão da terminologia, como a) o avanço das ciências; b) o desenvolvimento da tecnologia; c) o desenvolvimento dos meios de comunicação; d) o desenvolvimento das políticas internacionais; e) o desenvolvimento do comércio internacional e f) o progresso das multinacionais.

Os termos criados e utilizados nas diversas atividades humanas são marcas de identidade que apresentam relevância de conhecimentos de tudo que circunda naquela

---

<sup>24</sup> A Síndrome de Haff, conhecida como a doença da urina preta, que é uma enfermidade que promove a destruição das fibras musculares de seres humanos, após comer peixes infectados com a toxina cianobactéria que são extraídos do rio. Em agosto de 2021, houve inúmeros casos, mas foi comprovado que nenhum peixe advindo da piscicultura foi infectado.





área, sendo materializada linguisticamente, tendo um valor significativo real para todos os profissionais da área. Assim, apresentam as funções de representação e a de transmissão do conhecimento especializado.

As diversas áreas técnico-científicas apresentam um léxico de especialidade que reflete interesses, tendências, fenômenos, desenvolvimentos, experiências, progressos, pesquisas, a heterogeneidade de manejo, cultivo, técnicas, instrumentos de trabalho, comercialização, tanto das atividades quanto dos profissionais da área.

Esse fato insere o termo no universo referencial, termo é constituído de denominação mais conceito, como expressa Biderman (2001, p.19), ou seja, a terminologia tem como procedimento metodológico estabelecer uma relação entre a estrutura conceptual (dimensão cognitiva) e a estrutura léxica (dimensão linguística) da língua de especialidade de qualquer atividade humana técnico-científica. Por isso, a terminologia apresenta uma abordagem onomasiológica, partindo do conceito para a denominação.

Para a constituição e validação dos termos de uma atividade humana técnico-científica, o terminólogo obedece a um procedimento metodológico que expõe o caminho a ser percorrido e a forma que se deve percorrer este caminho de pesquisa.

Rondeau (1984, p.70 *apud* PONTES, 1997, p.49) afirma que os passos do fazer terminológico são: a) a escolha do domínio e da língua de trabalho, b) delimitação do subdomínio, c) consulta a especialistas, d) coleta de informações, e) estabelecimento de árvore de domínio, f) expansão da representação do domínio escolhido, g) estabelecimento dos limites da pesquisa terminológica, h) coleta e classificação dos termos e i) trabalho de apresentação de dados terminológicos.

Todo este processo metodológico, no agir para a publicação de uma obra terminográfica, de apresentação da terminologia de uma dada área especializada, deve proceder em direção ao consulente para que a obra, o dicionário, o glossário impresso ou eletrônico, torne-se um caminho indicativo de conhecimento, de distribuição e uso linguístico e extralinguístico do domínio, da atividade técnico-científica.

A Socioterminologia, como termo, apareceu pela primeira vez no início da década de 80, publicado num trabalho de Jean-Claude Boulanger (GAUDIN, 1993, p.67). Internacionalmente, a Socioterminologia foi formalizada por François Gaudin, em 1993,





com sua tese de doutorado *Pour une Socioterminologie: des problemes semantiques aux pratiques intitucionnelles*.

Segundo Lima (2014, p.209), na tese, Gaudin estabelece os fundamentos teóricos da Socioterminologia e ratifica: a) um desacordo com o idealismo universalista da terminologia Wusteriana; b) a rejeição ao pensamento averbal, pois a palavra autoriza a autonomia do pensamento; e c) os estudos terminológicos em condições *in vivo*, reais de uso dos termos.

Além disso, ele ressalta as contribuições da sociolinguística para a terminologia e apresenta: a) a abordagem dos domínios e conceitos, características semânticas do termo e a autonomia da terminologia; b) os conceitos e métodos sociolinguísticos utilizáveis em Socioterminologia; c) reflexões sobre as relações entre semântica e terminologia; d) a importância da inclusão da história nos estudos terminológicos para análise dos vocabulários e metáforas; e) a circulação social dos termos impõe uma análise sobre vulgarização terminológica. (LIMA, 2014, p.210)

No Brasil, Enilde Faulstich sistematizou uma metodologia para os estudos socioterminológicos estabelecidos por Gaudin e formalizou o constructo da variação terminológica. A Socioterminologia como prática do trabalho terminológico fundamenta-se em: a) variação linguística dos termos no meio social e perspectiva de mudança e b) princípios de etnografia na pesquisa socioterminológica, a interação entre os membros de uma atividade que geram conceitos a um termo e termos a um conceito (FAULSTICH, 1995, p.02). Dessa forma, os pressupostos teóricos da Socioterminologia divergem veementemente com os da TGT.

Gaudin (1993, p.16) afirma que por meio da prática socioterminológica, a terminologia considera o funcionamento real da linguagem, é voltada à dimensão social das práticas de linguagem nas atividades humanas, ou seja, descreve e analisa os termos de uma língua de especialidade no contexto real de uso. Desse modo, a terminologia passa a ter uma base metodológica, uma visão interdisciplinar e dinâmica. Esse fato conduziu a transposição de uma terminologia prescritiva à Socioterminologia a um estudo terminológico heterogêneo.





## **Apresentação da proposta metodológica**

### **Delimitação dos locais da pesquisa de campo**

Para a delimitação de alguns locais de pesquisa de grande relevância à piscicultura na Amazônia, foi necessária a assessoria de alguns técnicos, professores e pesquisadores da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), que compartilharam conhecimentos sobre a grande área da aquicultura e explicaram o perfil da piscicultura na Amazônia e indicaram os contatos de produtores que fazem o processo de cultivo e comercialização de peixes no Pará

Com isso, em um primeiro momento, entendeu-se que há fazendas de pisciculturas, laboratórios, ou ambientes de cultivo de peixes com o objetivo de reprodução, de engorda, para o armazenamento e a comercialização, e locais de cultivo com o objetivo de pesquisa e extensão.

A partir daí foi possível delimitar os municípios considerados relevantes, para a pesquisa, na produção e comercialização de peixes, a saber:

- Peixe-Boi e São Miguel do Guamá, que possuem pisciculturas de engorda e comercialização de tambaqui;
- Igarapé-Açu, que possui piscicultura de reprodução induzida e comercialização de alevinos de tambaqui;
- Paragominas, que possui piscicultura de engorda e comercialização de tambatinga, que é um peixe híbrido oriundo de um cruzamento genético do tambaqui com a pirapitinga;
- Belém, que possui estação de piscicultura para pesquisa, de caráter científico e experimental.



**Figura 1:** fazenda de engorda e comercialização - São Miguel do Guamá<sup>25</sup>.



**Fonte:** o próprio autor (2023)

A imagem acima remete à fazenda de engorda em São Miguel do Guamá, denominada de fazenda Santo Antônio, na comunidade Caripeteua, para o cultivo de tambaqui, engordando-os para a comercialização.

Nessas localidades foram entrevistados 16 informantes, divididos da seguinte forma: 4 informantes da Estação de Piscicultura da Embrapa; 4 informantes da fazenda de piscicultura em Peixe-Boi; 2 informantes da fazenda de engorda em Paragominas; 3 informantes da fazenda de reprodução induzida em Igarapé-Açu e, por fim, 3 informante da fazenda de piscicultura em São Miguel do Guamá.

O critério para escolha desses informantes foi a atuação intensiva na piscicultura, ou seja, a experiência como piscicultor dono de fazenda, como produtor, como pesquisador, como trabalhador na área, e a disponibilidade de participar das entrevistas, de ser fotografado e filmado, de autorizar a publicação etc.

### **Levantamento de dados: etapas de coletas dos termos**

A pesquisa terminológica da piscicultura na região amazônica é constituída por gêneros textuais escritos impressos e virtuais sobre o cultivo de peixes, que possibilitaram

---

<sup>25</sup> Abra a câmera de seu celular e aponte para o QR Code, no canto superior direito da figura 1, para ter acesso ao vídeo mostrando a ação de povoar um berçário com alevinos.



a coleta de termos especializados para a composição do dicionário da piscicultura na Amazônia.

Foram coletados gêneros textuais escritos impressos em bibliotecas da Embrapa e da UFRA, em Belém, a saber: teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso, artigos científicos, livros, normas técnicas, revistas especializadas sobre aquicultura, revistas de divulgação piscícola, catálogos, relatórios e manuais. Todos esses textos foram publicados entre 1994 e 2022.

Além disso, foram imprescindíveis a coleta de gêneros textuais escritos virtuais no formato PDF e Word baixados em sites, portais e bibliotecas virtuais de pesquisa piscícola, que difundem as técnicas de manejo e cultivo de peixes em cativeiro, por exemplo, a Infoteca-e<sup>26</sup>, do Portal da Embrapa Pesca e Aquicultura e também houve a coleta de vídeos de canais da plataforma YouTube e de perfis das redes sociais TikTok e Instagram abordando sobre o cultivo de peixes como tambaqui, pirarucu e tilápia, que são os principais peixes produzidos nas fazendas de piscicultura nos estados da região amazônica. Por fim, foram imprescindíveis os áudios em mp3 de entrevistas com produtores e pesquisadores, que atuam de forma ativa na área piscícola, disponibilizados pelo Programa de Rádio Prosa Rural, produzido pela Embrapa.



O *corpus* PesciTerm é constituído por 95 obras impressas e virtuais, 55 vídeos e 20 áudios, que reúnem, respectivamente, mais de 700 mil palavras e 15 horas de gravação audiovisual. Todo o material escrito, digitalizado e impresso, e as gravações baixadas da plataforma de vídeos e das redes sociais estão organizados em seis grupos correspondentes a seis fases de publicação das obras, de compartilhamento dos áudios e da postagem dos vídeos na plataforma, a saber:

1. Fase A: corresponde às obras publicadas entre 1990 e 2000;
2. Fase B: corresponde às obras publicadas entre 2001 e 2010;
3. Fase C: corresponde às obras publicadas entre 2011 e 2022;
4. Fase D: corresponde a vídeos postados entre 2000 e 2010;
5. Fase E: corresponde a vídeos postados entre 2011 e 2022;
6. Fase F: corresponde a áudios postados entre 2009 e 2022.

Os textos em PDF e impressos, fotocopiados ou comprados, foram divididos em dois grupos, de acordo com os níveis de especialização, a saber:

---

<sup>26</sup> A Infoteca-e é o repositório Embrapa de Informação Tecnológica, que disponibiliza para download gêneros textuais escritos, em PDF, e orais, em mp3, sobre qualquer atividade de cultivo no Brasil. Este repositório da Embrapa encontra-se no seguinte endereço: <http://www.infoteca.cnptia.embrapa.br>




**1. Textos altamente especializados:** textos produzidos por pesquisadores especialistas (com formação acadêmica) da área aquícola e piscícola (Engenheiros de Pesca, Engenheiros de Aquicultura, biólogos, médicos veterinários, zootecnistas) destinados aos seguintes especialistas: a) de mesma área e de mesmo nível de especialização; b) de menor nível de especialização (técnicos, tecnólogos, graduandos, mestrandos, doutorandos) e c) de outras áreas (agronomia, zootecnia, oceanografia, entre outras especialidades). A característica preponderante desses gêneros é a linguagem altamente técnica, profunda, complexa e a apresentação de temas da área em um formato científico específico cuja compreensão se concretize por meio de experiências teórico-metodológicas a nível de pós-graduação.

**2. Textos menos especializados:** textos produzidos por especialista com formação acadêmica/técnica, ou seja, pesquisadores da Embrapa, técnicos, professores universitários ou técnicos da área aquícola e piscícola, sendo destinados a um público geral, com o seguinte perfil: que tem interesse no assunto, embora não seja um especialista da área, com formação, mas que tem o objetivo de apreender a técnica piscícola, por exemplo, um produtor rural, uma pessoa leiga, um cidadão que quer empreender na área aquícola, um aluno, um produtor familiar, etc.

Na pesquisa, ficou nítida a preponderância de textos menos especializados. Exemplos de gêneros textuais escritos em formato PDF: livros técnicos; artigos científicos publicados em revistas especializadas; censos; cartilhas; documentos, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso, boletins, circulares técnicas, *folders*, informativos, *slides* de seminários, entre outros.


Vejamos a tabela abaixo com dois exemplos de gêneros textuais escritos baixados da Infoteca-e da Embrapa Pesca e Aquicultura:

**Tabela 1:** Gêneros textuais escritos em PDF baixados da Infoteca-e da Embrapa<sup>27</sup>.

Gênero textual	Título	Referência	QR Code
Documentos da Embrapa	Documentos 49: Boas práticas de produção de alevinos de tambaqui	MATAVELI, Marcela. <b>Boas práticas de produção de alevinos de tambaqui.</b> Marcela Mataveli. [et al.]. – Palmas, TO: Embrapa Pesca e Aquicultura, 2021.	

<sup>27</sup> Aponte sua câmera de celular aos QR Codes para ter acesso aos arquivos na íntegra, no formato PDF, para *download*.





Livro técnico	Alevinagem, recria e engorda do Pirarucu	LIMA, Adriana Ferreira. <b>Alevinagem, recria e engorda do pirarucu</b> / autores, Adriana Ferreira Lima ... [et al.]. - Brasília, DF : Embrapa, 2017.	
---------------	--	--	---

**Fonte:** o próprio autor (2023).

Em relação à plataforma do YouTube, os vídeos baixados foram divididos em dois grupos<sup>28</sup>, de acordo com os níveis de especialização, a saber: (1) vídeos altamente especializados; (2) vídeos especializados.

Vejamos a tabela abaixo com dois exemplos de vídeos escritos baixados do perfil da Embrapa Pesca e Aquicultura:

**Tabela 2:** Vídeos baixados da plataforma YouTube<sup>29</sup>.

Formato	Identificação	Autoria	QR Code
Aula 9 (Embrapa)	Custo de produção para o cultivo de Tambaqui no Amazonas	Canal da Embrapa Amazônia Ocidental (YouTube)	
Orientação técnica (Embrapa)	Reprodução de Peixes Migradores	Canal Película vídeo Design (YouTube)	

**Fonte:** o próprio autor (2023).

É inequívoca a preponderância de vídeos classificados como menos especializados disponibilizados na plataforma YouTube, pois o objetivo dos canais das instituições, das universidades, das fazendas de piscicultura, dos órgãos públicos, dos técnicos, dos pesquisadores e dos produtores é de compartilhar vídeos educativos, pedagógicos, com uma linguagem de fácil compreensão para que os interessados possam apreender as etapas do cultivo e manejo de peixes exóticos e nativos para que o cultivo seja bem-sucedido.

<sup>28</sup> Para a coleta de vídeos da plataforma YouTube foram adotados os mesmos critérios para os textos escritos impressos e virtuais.



<sup>29</sup> Aponte sua câmera de celular aos QR Codes para ter acesso aos vídeos na íntegra na plataforma YouTube.



Em relação aos áudios de entrevistas feitas nos Programas de Rádio Prosa Rural<sup>30</sup>, os áudios baixados foram classificados como áudios menos especializados.

Vejamos a tabela abaixo com dois exemplos de áudios baixados do site do Programa Prosa Rural, organizado pela Embrapa:

**Tabela 3:** áudios baixados do Programa Prosa Rural<sup>31</sup>.

Tema do Programa	ANO	QR Code
Produção de tabaqui	2005	
Peixe bom é aquele que tem boa sanidade	2022	

**Fonte:** o próprio autor (2023).

Os áudios de entrevistas do Programa de Rádio Prosa Rural, região norte, produzidos semanalmente pela Embrapa, em um formato bate-papo entre pesquisadores, técnicos e produtores para orientar empreendedores que queiram iniciar uma produção de peixes ou produtores que já estejam na ativa da produção piscícola, são extremamente menos especializados, pelo fato de usar uma estratégia didática, uma linguagem simples e direta para a compreensão dos ouvintes.

Portanto, o *corpus* PisciTerm oral e escrito foi coletado por intermédio de entrevistas semiestruturadas e dinâmicas, no momento das ações de cultivo e manejo do piscicultor, do trabalhador braçal, no processo piscícola nas fazendas de piscicultura, por meio de áudios do programa de rádio Prosa Rural e dos vídeos sobre técnicas de cultivo disponibilizadas na plataforma YouTube e nas redes sociais TikTok e Instagram e, por fim, por intermédio de inúmeros gêneros textuais escritos impressos, coletados em bibliotecas físicas e virtuais, baixados da Infoteca-e da Embrapa Pesca e Aquicultura.

<sup>30</sup> O site do Programa de Rádio Prosa Rural, coordenado pela Embrapa Informação Tecnológica, em parceria com diversos centros de pesquisa da Embrapa, é um ambiente para divulgar tecnologias e informações para pequenos, médios e grandes produtores rurais das regiões brasileiras. O Programa encontra-se no seguinte endereço: <http://www.embrapa.br/en/prosa-rural>.

<sup>31</sup> Aponte sua câmera de celular aos QR Codes para ter acesso aos áudios na íntegra do Programa Prosa Rural.





## **Tratamento dos dados**

Utilizaram-se, nesta pesquisa, os programas computacionais *WordSmith Tools*, versão 7.0 e o *Lexique Pro*, versão 3.6 (2004-2010). O *WordSmith Tools*, versão 7.0, elaborado por Mike Scott e publicado pela *Oxford University*, é um programa que faz a descrição de um *corpus* linguístico, colocando à disposição recursos para análise de vários aspectos da linguagem, como a organização de listas de palavras; a seleção de itens de uma lista de palavras, ou mais, através da comparação de suas frequências com uma lista de referências e a produção de listas de ocorrências de um item específico no texto. Esses aspectos são delimitados pelas seguintes ferramentas denominadas, no programa, respectivamente, de *WordList*, *KeyWords* e *Concord* (SARDINHA, 2004, p. 86).

Foi extremamente eficaz o auxílio de programas computacionais para a manipulação, edição, organização e processamento do banco de dados da terminologia da piscicultura disponível após a minuciosa etapa de transcrição das entrevistas.

Sardinha (2004) enfatiza a assessoria da linguística de corpus para coletar, organizar e analisar dados através do aproveitamento de recursos computacionais disponibilizados com a renovação tecnológica da informática.

## **Organização terminográfica dos verbetes.**

O dicionário terminológico da pisciculturana região amazônica foi organizado na plataforma *Lexique Pro*. Observa-se a microestrutura e a macroestrutura do dicionário impresso.

Para a complementação da informação estruturada, explica-se detalhadamente cada um dos campos que compõe o verbete, microestrutura, e a composição do conjunto dos verbetes estruturados verticalmente, a macroestrutura.

Quanto à macroestrutura o dicionário apresenta a terminologia da piscicultura disposta em ordem alfabética, compõe o conjunto dos verbetes estruturados verticalmente.

Em relação à microestrutura, os campos informativos que compõem o verbete foram estruturados segundo a metodologia estabelecida por Faulstich (2010, p.180-181), ou seja, entrada + campo semântico + categoria gramatical + definição + contexto



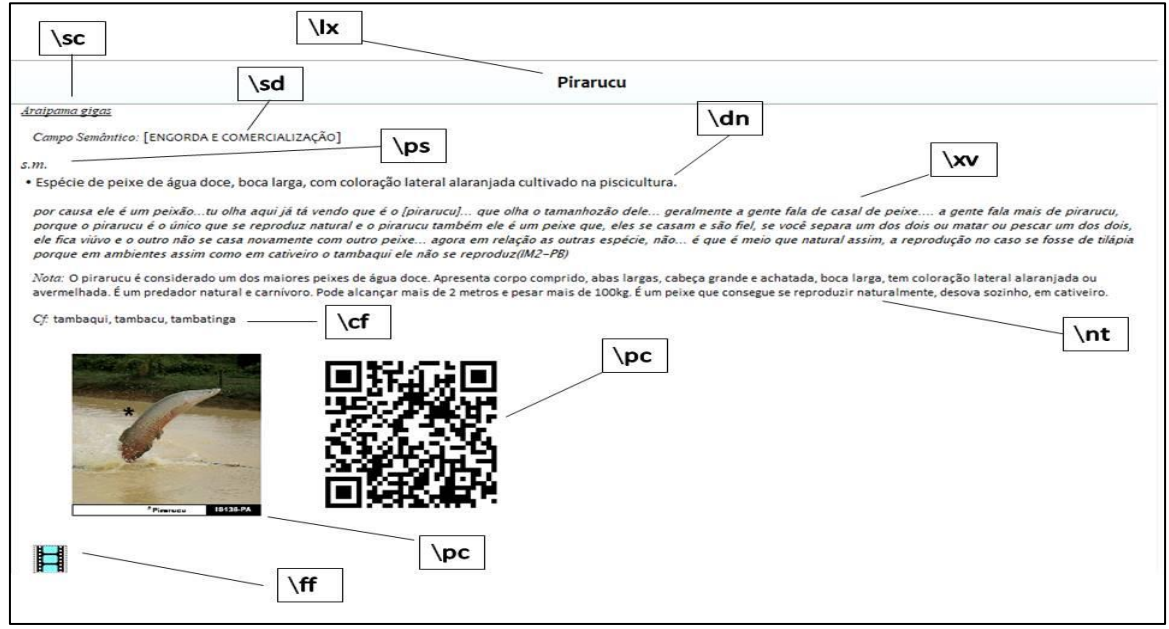


(referência) ± variante ± nota ± remissivas ± imagem. Nesta pesquisa terminológica é acrescentado o QR code para acesso a vídeos, áudios, imagens, textos disponibilizados nos canais da plataforma YouTube, nos perfis do TikTok e do Instagram, no portal da Embrapa Infoteca-e, e no site oficial da pesquisa <http://www.terminologiadapiscicultura.com>.

Para que haja uma total interação entre a obra terminográfica e o público-alvo, os consulentes, torna-se imprescindível haver uma descrição minuciosa dos componentes microestruturais dos verbetes documentados. A organização e a coerência possibilitam, na disposição das abreviações, definições, observações, ilustrações, vídeos, áudio etc., o sucesso do principal objetivo que é informar, transmitir conhecimentos da terminologia de uma dada área especializada das atividades humanas.

Os componentes do verbete são o termo-entrada, o campo semântico, a categoria gramatical, a definição, o contexto, a variante, a nota e a remissiva. Podemos ver esses componentes linguísticos bem estruturados na figura abaixo, que mostra a organização do verbete “pirarucu” no programa *Lexique Pro* antes de exportar o dicionário de sua plataforma para o formato *Word*.

**Imagem 2:** redação do verbete no Programa Lexique Pro.



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023)

A etiqueta (\lx) marca o termo principal, o termo-entrada, a unidade linguística que possui o conteúdo semântico da expressão terminológica da linguagem de especialidade. Por exemplo, “pirarucu”. Esse termo-entrada possui o conteúdo semântico





que expressa uma espécie de peixe nativa da região amazônica, que apresenta suas particularidades para a concretização de cultivo.

A etiqueta (\sc) expressa o nome científico “*Araipama gigas*” da espécie amazônica pirarucu.

A etiqueta (\sd) introduz o campo semântico “engorda e comercialização” indicando a área, ou etapa, ou fase, da atividade de especialidade, em que o termo é usado, campo onde circulam inúmeros termos relacionados uns com os outros pela teia semântica. No dicionário, os campos semânticos ficam em destaque, ao lado do termo-entrada, em caixa alta entre colchetes.

A etiqueta (\ps) ressalta a categoria gramatical, indicando a classe gramatical e o gênero do termo. No dicionário, o termo “pirarucu” é um substantivo masculino (s.m).

A etiqueta (\dn) indica a definição que é um sistema de distinções recíprocas que servem para descrever conceitos pertinentes aos termos. Por exemplo, o termo “pirarucu” tem uma definição, produzida a partir das explicações coletadas nos gêneros textuais escritos e orais. A definição diferencia esse termo de qualquer outro termo de mesmo campo semântico ou de outros campos do domínio.

A etiqueta (\xv) informa o contexto que é um excerto que representa a atuação do termo referido no contexto de uso da atividade. Ele é extraído de gêneros textuais escritos impressos ou virtuais, de vídeos baixados da plataforma YouTube ou de perfis das redes sociais Instagram ou TikTok, ou dos áudios programa Prosa Rural, baixados da Infoteca e da Embrapa Pesca e Aquicultura, ou dos áudios das entrevistas feitas com os profissionais das fazendas de piscicultura na mesorregião do nordeste paraense. No contexto, o termo-entrada é registrado de um excerto do discurso, como se pode ver no contexto do termo “pirarucu”.

A etiqueta (\va) apresenta as variantes, ou seja, as formas concorrentes com o termo-entrada. São as alternativas de denominação para um mesmo referente, conceito. As variantes terminológicas concorrentes podem ser linguísticas e de registro. Nesta pesquisa, o termo “pirarucu” não apresentou variantes, por isso não há essa etiqueta em sua microestrutura.

A etiqueta (\nt) expressa a nota, que serve para complementar as informações da definição. Por exemplo, o termo “pirarucu” tem uma nota de complementação de sua definição.





A etiqueta (\cf) indica as remissivas, que são um sistema de relação de complementaridade entre termos. Podem ser termos hiperônimos, hipônimos e conexos. No dicionário, as remissivas são indicadas através da abreviatura “Cf.” que significa (conferir, confronto).

As etiquetas (\pc) representam o objeto que o termo remete. Nessa ilustração, o consulente tem uma ideia do tamanho e da coloração do pirarucu. Além disso, percebe-se a codificação da ilustração e a legenda que deixa claro qual o objeto que se quer destacar, por exemplo, dentre todos os objetos presentes na ilustração, o objeto principal referente ao termo é a espécie cultivada na piscicultura o “pirarucu”. Além disso, há disponível ao consulente uma outra ilustração em formato QR Code para que possa ser direcionado, por intermédio da câmera de seu *smartphone*, a um vídeo na plataforma YouTube que mostra um exemplo de manejo e cultivo de pirarucu em cativeiro na Amazônia.

Por fim, a etiqueta (\ff) mostra um vídeo de alguns segundos focado em apresentar o peixe pirarucu a quem tem interesse de conhecer um pouco mais sobre a espécie.

Sendo assim, com a caracterização das unidades que compõem a estrutura do dicionário eletrônica e impresso, o consulente pode visualizar, ler e compreender as informações terminológicas da língua de especialidade da atividade piscícola na Região Amazônica.

### **Considerações finais**

Este artigo apresenta, parcialmente, a metodologia para a construção do dicionário terminológico da piscicultura na Região Amazônica. A elaboração do dicionário dos termos pertencentes à produção piscícola se concretiza por intermédio de textos escritos impressos e digitalizados disponíveis, respectivamente, em bibliotecas físicas e em portais científicos na internet, como por exemplo, o repositório Infoteca-e da Embrapa Pesca e Aquicultura; há também a coleta de termos especializados disponibilizados em vídeos na plataforma YouTube e nas redes sociais TikTok e Instagram e por meio de áudios baixados no site do programa Prosa Rural da Embrapa. Além disso, há a documentação de termos por meio de entrevistas feitas com os profissionais da área em





visitas ao ambiente de trabalho piscícola na mesorregião do nordeste paraense, isto é, em laboratório de reprodução e nas fazendas de engorda e comercialização.

O objetivo é a descrição e o registro terminográfico, num dicionário da linguagem especializada da piscicultura, com a finalidade de difundir as relações entre os conceitos e os termos usados, na modalidade escrita e oral, por essa área de especialidade, na região Amazônica.

A piscicultura está em plena ascensão. A tendência é que a piscicultura e a aquicultura superem a pesca extrativa, pelo fato de serem atividades lucrativas, alvo de pesquisas científicas, de novas tecnologias, e de crescentes investimentos tanto privados quanto públicos. A piscicultura nesse sentido tem especial importância, por produzir alimentos de alto teor nutritivo que, naturalmente nas fontes hídricas, já não são mais encontrados com facilidade, sobretudo quando se trata de algumas espécies, como o pirarucu e o tambaqui.

Por causa dessa importância (econômica, nutricional, ambiental, política e social), a piscicultura desperta muito interesse de várias áreas da pesquisa científica, desde a biologia que estuda ecossistemas aquáticos, passando pela economia e a ecologia até a terminologia. Neste último caso, porque essa atividade exige cada vez mais, em âmbito local e nacional, a normatização, a regulamentação e a padronização de todas as etapas da produção, e isso não se consegue sem o rigor de uma linguagem técnica bem estabelecida.

A presente pesquisa, portanto, tem o interesse acadêmico de contribuir para a sistematização dos termos técnicos do domínio da piscicultura (tanto os que circulam na linguagem escrita quanto na falada), criando subsídios para especialização e padronização dessa atividade na região Amazônica.

## Referências

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Introdução: as ciências do léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri. **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Vol. I, 2ª ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001. p. 13-22.

FAULSTICH, Enilde. Metodologia para o projeto terminográfico. In: **Anais do II Simpósio Latino-Americano de Terminologia e I Encontro Brasileiro de Terminologia Técnico-científica**. Brasília: IBICT, Paris: União Latina, 1991.





FAULSTICH, Enilde. **Socioterminologia**: mais que um método de pesquisa, uma disciplina. *Ciência da informação*. Vol. 24, número 3, 1995.

FAULSTICH, Enilde. **Aspectos de terminologia geral e terminologia variacionista**. *Tradterm* 7, p. 11-40, 2001.

FAULSTICH, Enilde. Para gostar de ler um dicionário. *In*: RAMOS, M. de A. R. *et al.* (Org.). **Pelos caminhos da Dialectologia e da sociolinguística**: entrelaçando caminhos e vidas-homenagem a Socorro Aragão. São Luís: EDUFMA, 2010, p.166-185.



GAUDIN, François. **Pour une Socioterminologie**: des problemes semantiques aux pratiques institutionnelles. Rouen: Publications de l'Université de Rouen, 1993a.

GAUDIN, François. **Socioterminologie**: une approche sociolinguistique de la terminologie. Bruxelles: Duculot, 1993b.

KRIEGER, Maria da Graça e FINATTO, Maria José Bocorny. **Introdução à terminologia**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2004.

LIMA, Alcides Fernandes de. **Socioterminologia da indústria madeireira**. 2010. 389f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

LIMA, Alcides Fernandes de; MARTINS, Arlon F. C. Utilização do programa *Lexique Pro* na elaboração de glossários e dicionários terminológicos. *In*: RAZKY, A. *et al.* (Orgs.). **Estudos Sociodialetais do Português Brasileiro**. Campinas: Pontes, 2014. p. 257-278.

PONTES, Antônio Luciano. Terminologia científica: o que é e como se faz. **Revista de Letras**. V.19-Nº1/2-Jan/Dez- P.44-51, 1997. Disponível em: <http://www.revistadeletras.ufc.br/rl19art05.pdf>. Acesso: 10 Out. 2021.

SARDINHA, Tony Berber. **Linguística de corpus**. – Barueri, SP: Manole, 2004.







*Descrição de aspectos prosódicos da LIBRAS na comunidade de prática de surdos bilingue (LIBRAS/ Português) da região metropolitana de Belém do Pará*

Karolina da Cruz Silva<sup>32</sup>

Introdução

Assim como as línguas orais (LOs), as línguas de sinais (LSs) também são línguas naturais, e como tal precisam ter seus mecanismos, fenômenos e estrutura descritos cientificamente. Entretanto, ainda se nota a necessidade de maior compreensão em relação às LSs e que estas, por sua vez, possam ser adquiridas tanto por surdos, como por ouvintes. Quadros e Karnopp (2004) falam que as LSs são consideradas línguas naturais e que estas são consideradas pela linguística um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou uma patologia da linguagem. Além disso, as autoras ressaltam que, de acordo com um considerável número de pesquisas, as línguas de sinais “contêm os mesmos princípios subjacentes de construção que as línguas orais, no sentido de que tem um léxico, isto é, um conjunto de símbolos convencionais, e uma gramática, isto é, um sistema de regras que regem o uso desses símbolos” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 48).



Quadros (2019) fala que pelo fato das LSs se apresentarem na modalidade visual-espacial, há uma estrutura fonética e fonológica pautada na articulação dos sinais, envolvendo braços, mãos, dedos, tronco e face. A autora também afirma que não seria sensato estudar a fonologia das LSs sem levar em consideração as pesquisas que vêm sendo realizadas sobre a fonologia das línguas faladas, visto que há muitos estudos sendo realizados. No entanto, isso não significa dizer que as análises realizadas nas LSs devem seguir os mesmos passos das análises realizadas nas línguas orais. Desse modo, é de suma importância estudar as particularidades das línguas de sinais e compreender suas manifestações e intencionalidades.

Diante deste cenário, Leite (2008) destaca que até 1960 com os estudos de William Stokoe, a própria lingüística mantinha a ideia do senso comum em relação ao meio de comunicação dos surdos e as LSs eram vistas como linguagem universal ou pantomímicas. Contudo, a partir das pesquisas de Stokoe (1960) houve um esforço por

---

<sup>32</sup> Mestranda em Estudos Literários, sob orientação da Profa. Dra. Regina Célia Fernandez Cruz - e-mail: [karolinacruz800@gmail.com](mailto:karolinacruz800@gmail.com)





parte dos pesquisadores das LSs em procurar demonstrar que as línguas de sinais, assim como as línguas orais, possuem propriedades básicas como as línguas naturais e esses estudos têm contribuído para um maior reconhecimento das LSs não apenas na comunidade linguística, como também em suas particularidades: Quadros (2019) afirma que

a Libras é uma língua visual-espacial. Exibe-se em uma modalidade que utiliza o corpo, as mãos, os espaços e a visão para ser reproduzida e percebida. As palavras, as sentenças e os sentidos da Libras são produzidos por meio das mãos, do corpo e da face dentro do espaço à frente do sinalizante, numa composição de unidades menores combinadas para formar sentidos, percebidos pela visão (QUADROS, 2019, p. 25).

As línguas de sinais apresentam, portanto, estruturas linguísticas e assim como as línguas orais é de suma importância a descrição de seus fenômenos. Apesar de haver estudos (QUADROS E KARNOPP, 2004) que abordem aspectos relacionados a diferentes níveis da Língua brasileira de sinais (doravante Libras), a literatura aponta raros estudos sobre a descrição de aspectos prosódicos da Libras, prova da necessidade de uma maior investigação sobre o tema. Para o presente estudo, investigamos de que forma a entoação modal é marcada na Libras bem como a marcação de intensificação.

### **O papel das expressões não manuais na Libras**

Segundo Quadros e Karnopp (2004), as expressões não-manuais<sup>33</sup> desenvolvem dois papéis importantes nas línguas de sinais, um no nível sintático que seria a marcação de construções sintáticas e outro no nível lexical que seria a diferenciação de itens lexicais. Dentre os exemplos de marcação de construções sintáticas, as autoras listam as sentenças do tipo interrogativa total que no português compreendem a um exemplo de uso fonológico do uso da entoação modal no nível prosódico. Com relação ao nível lexical da Libras, chama a atenção o fato de partículas negativas e advérbios serem marcados também por expressões não manuais. Outra informação importante a ser salientada do trabalho de Quadros e Karnopp (2004) é a produção simultânea de duas ou mais expressões não-manuais em libras, como exemplo as marcas de interrogação e negação.

---

<sup>33</sup> Como exemplo de movimentos não-manuais temos as expressões faciais de modo geral, o movimento da face, dos olhos, da cabeça e do tronco.





Além dos papéis das expressões não manuais apresentados pelas autoras, pesquisas como as de Ferreira (2010), Leite (2008) e Goes (2019) apontam que as expressões faciais e corporais têm um papel fundamental na produção de marcadores prosódicos e expressão de intensificadores em Libras.

Neste sentido, podemos compreender que padrões prosódicos também podem ser analisados. Com relação ao estudo da prosódia das línguas de sinais, Leite (2008) aponta que, diferentes de outros níveis de análise, esses estudos demoraram mais tempo para se estabelecer no campo. O autor diz que uma das possíveis razões está no fato de que “[...] a prosódia nessas línguas é em grande medida veiculada por meio de sinais não-manuais, que começaram a receber uma atenção mais cuidadosa dos linguistas por volta da década de 80” (LEITE, 2008, p. 30). Além disso, Quadros (2019) fala que na composição dos sinais as articulações não manuais que envolvem músculos da face estão incluídas, no entanto, não são visualizadas. A autora fala que o que é visualizado ou percebido “[...] são os efeitos dos músculos da face que indicam uma unidade de ação, ou seja, quando o sinal é implementado e acontece fisicamente”. Neste sentido, podemos perceber a relevância de estudos sobre as marcações não manuais para a segmentação dos sinais.



### **Referencial teórico**

Ferreira (2010) faz uma descrição acerca da gramática Libras e aborda em sua obra aspectos de níveis fonológico, morfológico, semântico e pragmático. A autora afirma que as pesquisas linguísticas sobre uma língua de sinais revalidam seu status linguístico, além de permitirem maior esclarecimento sobre os métodos de ensino a serem utilizados nas línguas de sinais aos surdos, bem como aos especialistas que realizam pesquisas sobre as LSs. Além disso, a autora, considerada pioneira dos estudos da libras no Brasil, abordada questões pertinentes no que diz respeito às expressões faciais utilizadas.

Destacamos também as autoras Quadros e Karnopp (2004) que realizam estudos sobre a Libras e têm contribuído de formas significativa para a descrição dos fenômenos da Língua brasileira de sinais e destacam que os padrões prosódicos também fazem parte dos níveis de análise da Libras. Com relação ao termo prosódia, Barbosa (2019, pp. 19 e 20) destaca que o termo é citado desde o livro República, de Platão. O autor destaca que com o passar dos séculos o termo agregou “[...] sentidos associados a outros termos muito





usados nas áreas de fonética, fonologia e ciências da fala como acento, entonação, ênfase e ritmo [...]. Além disso, agregou sentidos associados ao discurso, a atitudes e emoções. Esses sentidos estão imbricados “[...] com fatores sociais e biológicos como gênero, identidade, classe social, entre outros [...]”. Segundo Barbosa (2019, p. 37), prosódia “é o componente de nossa fala que organiza nossos enunciados, moldando nossa maneira de falar através do concurso de modificações articulatórias que se manifestam acusticamente em unidades prosódicas”. (Ibidem)



Com relação à prosódia das LSs, Leite (2008) afirma que os estudos demoraram a se estabelecer no campo. Uma das possíveis razões apontada pelo autor está no fato de prosódia dessas línguas ser veiculada, em grande medida, por meio de sinais não manuais. Estes, por sua vez, receberam maior atenção por volta da década de 80. Leite (2008) destaca que na delimitação de agrupamentos prosódicos a definição de um contorno entoacional coeso têm sido relacionado às expressões faciais no que se refere às LSs.

O autor exemplifica que enquanto nas LOs interrogativas do tipo sim/ não e questões acompanhadas de uma prosódia marcada, nas LSs são marcadas por expressões faciais específicas. Nesse sentido, de acordo com Nespor e Vogel (1999, apud LEITE, 2008) há diferença de modalidade em relação à expressão de entonação pois, enquanto nas LOs as melodias tonais são produzidas por um único articulador (cordas vocais), nas LSs as “melodias” faciais seriam produzidas pela configuração simultânea de vários articuladores como: sobrancelha, pálpebra, boca, cabeça. Leite (2008) destaca que além das expressões faciais, bem como olhar, piscadas e modulações de sinais há um outro recurso utilizado nas LSs utilizado para delimitar agrupamentos prosódicos: inclinação do corpo. Esta inclinação envolve o tronco como um todo ou outros membros.

Goes (2019) aborda em sua pesquisa o papel das expressões corporais como marcadores prosódicos. A autora ressalta que as expressões não manuais a saber: tronco, cabeça, expressões faciais superiores (testa, sobrancelha e olhos) e inferiores (boca, bochecha e lábios) apresentam grande produtividade no que se refere à prosódia da Libras. Além disso, a autora afirma que tanto as LOs, como as LSs apresentam uma prosódia de fala. No entanto, essa marcação é expressa de acordo com a modalidade de cada língua, pois enquanto a prosódia das LOs pode apresentar marcas vocais e/ ou corporais, nas LSs essa marca é estritamente corporais. Diante disso, as pesquisas desses autores são extremamente relevantes para a discussão do presente estudo.





## Procedimentos metodológicos

Para a realização dos experimentos contamos com a participação 12 sinalizadores surdos com idade variando entre 18 e 60 anos. No que diz respeito à origem dos participantes, consideraremos surdos da região metropolitana<sup>34</sup> de Belém que sejam bilíngues (Libras/Português). A formação exigida dos participantes da pesquisa é que sejam alunos que concluíram ou que são concluintes do ensino médio e/ ou ensino superior que tenham domínio do português na modalidade escrita e da Libras. No que diz respeito ao domínio das duas línguas (português escrito e Libras), aplicamos um questionário aos participantes para verificar o conhecimento que estes apresentam, bem como se deu o processo de aquisição e a fluência que apresentam nas línguas acima citadas.

## Perfil dos participantes

A amostra estratificada da pesquisa considera as características sociais dos participantes - relacionadas à origem (nativo ou não nativo), sexo (masculino ou feminino) e faixa etária (jovem ou adulto) - e a codificação a adotada foi organizada para facilitar o tratamento de dados, assim como nível de escolaridade, sexo e faixa etária.


**Quadro 1** – Perfil da Amostra Estratificada a ser adotada para a presente pesquisa

Item	Código	Descrição
1	Quanto ao acesso à Libras	
	SN	Surdo nativo – aquele que tem pais e/ ou irmãos surdos e aprendeu Libras em casa
	SO	Surdo não nativo – aquele que tem pais e/ ou irmão ouvintes e que aprendeu Libras em comunidades surdas, pelo acesso à escola ou com familiar que tem conhecimento de Libras
2	Quanto ao acesso à Libras e Sexo	
	SNM	Surdo Nativo Masculino
	SOM	Surdo Nativo Feminino
	SOM	Surdo Não Nativo Masculino
	SOF	Surdo Não Nativo Feminino

**Fonte:** Elaborada pela autora

---

<sup>34</sup> São pertencentes à região metropolitana de Belém do Pará os municípios de Ananindeua, Marituba, Benevides e Santa Izabel do Pará.



**Quadro 2** – Acesso à Libras e Escolaridade dos sujeitos

Ordem	Acesso à Libras	Sexo	Escolaridade
1	Surdo nativo da região metropolitana Belém	Masculino (M)	Ensino Médio (EM)
2			Ensino Superior(ES)
3		Feminino (F)	Ensino Médio (EM)
4			Ensino Superior(ES)
5	Surdo não nativo da região metropolitana de Belém	Masculino (M)	Ensino Médio (EM)
6			Ensino Superior(ES)
7		Feminino (F)	Ensino Médio (EM)
8			Ensino Superior(ES)

Fonte: Elabora pela autora

### Estímulos

Os estímulos correspondem à criação de 30 frases enumeradas e divididas em duas etapas. Com relação à criação das frases, levou-se em consideração os fenômenos que serão investigados a nível prosódico, entoação modal e intensidade da Libras. Eis um recorte desses estímulos organizados em duas etapas para mostrar o procedimento adotado durante a coleta e análise dos dados.

### Estímulos da Primeira Etapa

A primeira etapa diz respeito aos aspectos prosódicos semelhantes à entoação modal de LOs, a distinção entre interrogativa total e suas correspondentes declarativas neutras. As frases abaixo envolvem a realização de perguntas cujas respostas admitidas são do tipo SIM ou NÃO, bem como declarativas neutras positivas e negativas como Quadros (2019) e Arroiteia (2005) já registraram a existência em Libras.

**Quadro 3** – Recorte do conjunto de Estímulos previstos para a primeira etapa da coleta de dados

Ordem	Interrogativa Total	Declarativa Neutra Afirmativa	Declarativa Neutra Negativa
1	Você pode comer camarão?	Você pode comer camarão.	Você não pode comer camarão.
2	Felipe gosta de futebol?	Felipe gosta de futebol.	Felipe não gosta de futebol.
3	O aluno conseguiu pegar o ônibus?	O aluno conseguiu pegar o ônibus.	O aluno não conseguiu pegar o ônibus.

Fonte: Elaborada pela autora



## Estímulos da Segunda etapa

A segunda etapa diz respeito os aspectos prosódicos no diz respeito aos intensificadores e quais expressões faciais e corporais o sinalizante utiliza para marcar a prosódia da Libras.

**Quadro 4** – Recorte do conjunto de Estímulos previstos para a segunda etapa da coleta de dados.

Ordem	Estímulo 1/ Frase neutra	Estímulo 2/ Frase com intensificação <sup>1</sup>
1	Ontem choveu em Belém	Ontem choveu muito em Belém
2	João está feliz porque comprou um carro novo.	João está muito feliz porque comprou um carro novo.
3	Maria voltou cansada do trabalho.	Maria voltou muito cansada do trabalho.

Fonte: Elaborada pela autora

## Protocolo de Coleta de Dados

Durante o experimento, os estímulos (Quadros 3 e 4) serão apresentados na tela de um notebook pela ferramenta Power Point. As frases serão expostas em slides e, em seguida, eliciados pelos participantes. Vale ressaltar que cada slide ficará exposto ao participante até o momento em que ele finalizar a sinalização dos estímulos apresentados. Ao todo, serão 30 slides contendo um estímulo em cada. Além disso, cada participante produzirá os sinais em seções separadas. É importante ressaltar que os surdos participantes dessa pesquisa serão instruídos em Libras sobre os procedimentos adotados durante o experimento.

## Tratamento e Análise de Dados

Os vídeos com a produção dos participantes sofrerá uma notação no software livre ELAN 17 (Eudico Language Annotator) desenvolvido pelo Max Plank Institute. Tal notação se faz necessária para a análise dos articuladores não manuais produzidos pelos participantes e por meio desse software será possível segmentar os vídeos em trechos referentes a cada estímulo, bem como fazer anotações. Outra ferramenta prevista para ser utilizada na análise dos dados é o pacote estatístico R, o qual será muito útil no tratamento quantitativo dos dados.



## Considerações finais

A Libras é uma língua natural e seu status linguístico vem sendo legitimado por meio de pesquisas como foi apresentado ao longo desta pesquisa. Autores como Ferreira (2010), Quadros (2004), Leite (2008) e Goes (2019) têm demonstrado que a língua brasileira de sinais é dotada de todos os níveis de análise assim como qualquer outra língua e que ainda há investigações pertinentes nessa área. Apesar do esforço desses e outros pesquisadores na investigação desses fenômenos, ainda há lacunas no que diz respeito às pesquisas relacionadas aos aspectos prosódicos da Libras. Desse modo, o presente estudo teve o objetivo de contribuir com a comunidade científica, além de ampliar as investigações acerca das expressões não manuais a nível prosódico.

## Referências

- ARROTÉIA, Jéssica. **O papel da marcação não manual em sentenças negativas na Língua de Sinais Brasileira**. Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005.
- BARBOSA, Plínio A. **Prosódia**. São Paulo: Editora Parábola, 2019.
- FERREIRA, Lucinda. **Por uma Gramática de Línguas de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010. 2ª edição.
- GOES, Anne Karine Silva de. **Marcadores prosódicos da Libras: o papel das expressões corporais**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Programa de Pós graduação em Linguística. Maceió, Universidade Federal de Alagoas, 2019.
- LEITE, Tarcísio de Arantes. **A segmentação da língua de sinais de sinais brasileira (Libras): um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos**. 2008. Tese de Doutorado. USP, São Paulo, 2008.
- QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUADROS, Ronice Muller de. **Libras**. São Paulo: Editora Parábola, 2019.
- STOKOE, W. **Sign and Culture: A Reader for Students of American Sign Language**. SilverSpring: Listok Press, 1960.







*Passos iniciais da reconstrução do Proto-Arara: estudo comparativo dos segmentos consonantais de Ikpeng e Arara (Karíb)*

Raniery Oliveira da Silva e Silva<sup>35</sup>

## **Introdução**

A família Karíb é considerada uma das famílias linguísticas mais importantes da América do Sul, pois está presente em diversos países como o Brasil, a Guiana, Guiana Francesa, o Suriname, a Colômbia e a Venezuela, com um número grande de línguas que a compõem; dentro do território brasileiro, há um total de 22 línguas (Cf. RODRIGUES, 2013). De acordo com Chagas (2013, p. 34), muitas línguas da família já desapareceram e, das que restam, muitas possuem menos de 500 falantes, fato que as deixa em perigo de extinção. As línguas que são alvo desta pesquisa (Ikpeng e Arara) são faladas por povos que habitam localidades diferentes: ambos ficam às margens do rio Xingu, os Ikpeng habitam o norte do estado do Mato Grosso e os Arara residem no estado do Pará, próximo à cidade de Altamira (MEIRA & FRANCHETTO, 2005; CHAGAS, 2013; FERREIRA-ALVES, 2017).

Essa família já foi alvo de vários estudos desde o final do século XIX, muitos descritivos. Segundo Meira & Franchetto (2005), os dados utilizados para as análises até meados do século XX não eram confiáveis, o que gerou confusão nas classificações de ramos feitas para a família Karíb. Ainda segundo os autores, geralmente outros estudiosos (como DERBYSHIRE, 1999; KAUFMAN, 1994; DURBIN, 1977), ao realizarem suas análises e sugerirem grupos para classificar a família, agrupavam as línguas Bakairi, Kuikuro e Ikpeng, todas com seus codialetos (dentre eles, a língua Arara, provável codialeto do Ikpeng) dentro do chamado ramo Sul em apenas um único grupo; apenas Girard (1971) não fez uma classificação como essa. Após realizarem uma análise da organização interna da família, por meio de um estudo histórico-comparativo fundamentado na reconstrução do Proto-Karíb, analisando as mudanças fonológicas ocorridas em Ikpeng, Bakairi e Kuikuro, Meira & Franchetto (2005) propuseram ramos meridionais (sul) das línguas Karíb, agrupando as línguas Bakairi e Ikpeng (junto com o Arara, considerando-a como codialeto do Ikpeng) dentro de um mesmo ramo que

---

<sup>35</sup> Mestrado Estudos Linguísticos sob orientação da Profa. Dra. Ângela Fabiola Alves Chagas - e-mail: [raniery.oliveira04@hotmail.com](mailto:raniery.oliveira04@hotmail.com).

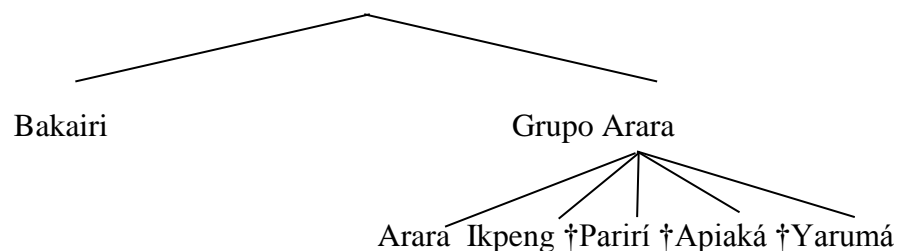




denominaram *Pekodiano*, separando a língua Kuikuro, com as suas covariações: Kalapálo, Matipú e Nahukwá, num outro ramo. De acordo com Chagas (2022), a relação do grupo Arara com a língua Bakairi – já notada por Paul Ehrenreich, ainda no século XIX – só foi confirmada mais recentemente quando Meira & Franchetto (2005) concluem que há maior similaridade entre o Bakairi e o Ikpeng, do que entre Bakairi e Kuikuro, como linguistas anteriores haviam hipotetizado.

Gildea (2012 *apud* CHAGAS, 2022) – a partir da contribuição de outras pesquisas que propuseram agrupamentos menores para as línguas geneticamente mais próximas da família – apresenta uma nova proposta, com níveis de agrupamentos mais altos. Nessa classificação, o autor divide o ramo Pekodiano, proposto por Meira & Franchetto (2005) em dois sub-ramos: o Bakairi, nomeado pela única língua a ele pertencente, e o Arara, composto atualmente apenas pelas línguas Arara e Ikpeng (Txicão).

Ramo Pekodiano



Há a hipótese de que Ikpeng e Arara sejam covariantes, proposta essa feita pelos antropólogos Patrick Menget (1977) e Márnio Pinto (1989). Em 1977, Patrick Menget enviou uma nota de informação sobre o grupo Arara, na qual disse haver uma alta possibilidade de as línguas Arara e Ikpeng (“Txicão”, na denominação do autor à época) seriam a mesma, com pequenas variações dialetais (*Ibid.*, p. 1). Desde então, muitos linguistas as consideram como codialetos, e alguns trabalhos já foram publicados levando essa hipótese em consideração, como Meira & Franchetto (2005), Carvalho (2020), Ferreira-Alves; Chagas; Barbosa (2019), Silva-e-Silva (2019). Apesar disso, há ainda poucos estudos que nos auxiliem a corroborar essa hipótese. Recentemente, Silva-e-Silva (2019) realizou uma comparação entre os morfemas verbais desses dois sistemas linguísticos, o que permitiu verificar que as duas são, de fato, muito próximas. Esse estudo surgiu de um plano de trabalho de Iniciação Científica e que resultou num Trabalho de Conclusão de Curso. Conforme dissertado nesse TCC, há um alto nível de cognância





entre esses dois sistemas linguísticos no que diz respeito à morfologia verbal (principalmente entre os morfemas flexionais), que pode representar uma covariação.

As classificações internas propostas para a família Karíb desde cedo incluíam o Ikpeng e o Arara nos mesmos subgrupos, como Menget (1977), Durbin (1977) e Kaufman (1994). A proposta de Meira & Franchetto (2005) apresentou o ramo Pekodiano e uma proposta de reconstrução fonológica para o Proto-Karíb, entretanto não para o Proto-Pekodiano, que deu origem, posteriormente, às línguas Ikpeng, Arara e Bakairi; nem há uma proposta de reconstrução do Proto-Arara-Ikpeng. Por isso, neste trabalho, propomos fazer uma análise histórico-comparativa, utilizando dados mais atuais das línguas do Grupo Arara que são faladas ainda hoje, e a consequente reconstrução fonológica, visto que isso pode trazer contribuições sobre esse agrupamento dentro da família Karíb. O presente trabalho se justifica pela necessidade de conhecer melhor e mais profundamente a relação existente entre essas línguas.



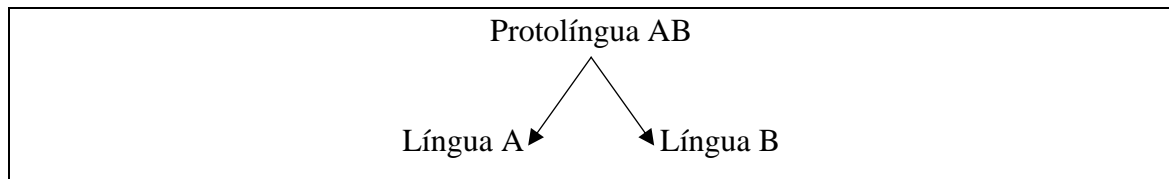
Dentre as línguas afiliadas ao ramo supramencionado, são ainda faladas apenas as que são alvo deste projeto e foram alvo de descrições mais completas, o que também justifica a delimitação do nosso *corpus* de pesquisa. Com isso, com nossa proposta de reconstrução dos segmentos consonantais do subgrupo Arara(-Ikpeng), pretendemos também contribuir para um melhor conhecimento da relação que as duas línguas mantêm entre si e contribuir para uma melhor compreensão do arranjo interno da família linguística Karíb, haja vista que ainda há muita divergência entre os autores e, com dados mais atuais, acreditamos que serão possíveis uma melhor análise e uma maior contribuição.

### **Pressupostos teóricos e metodológicos**

As análises realizadas neste trabalho são fundamentadas na Linguística Histórica, com o uso do Método Comparativo, que, segundo Trask (2015), é eficaz para estabelecer relações genéticas entre línguas, bem como serve para recuperar a história de línguas individuais e de famílias linguísticas. Dessa maneira, esse método auxilia os linguistas a estabelecerem relações entre línguas que são postas em comparação, além de recuperar formas anteriores que seriam da protolíngua (língua que deu origem às outras ou a seus codialetos), como mostra o esquema abaixo:



**Figura 1:** Esquema de relação genética entre línguas



Segundo Campbell (1998), as etapas para se aplicar o MHC são as seguintes:

1. Reunir cognatos;
2. Identificar as correspondências fonológicas;
3. Reconstruir o protofonema;
4. Estabelecer o estatuto de quaisquer conjuntos de correspondências semelhantes (os conjuntos “parcialmente sobrepostos”);
5. Verificar a plausibilidade do som reconstruído desde a perspectiva do inventário fonológico completo da protolíngua;
6. Verificar a plausibilidade do som reconstruído desde a perspectiva dos universais linguísticos e as expectativas tipológicas.

A partir desses procedimentos, dá-se início à reconstrução da protolíngua.

### **Coleta de dados**

A coleta de dados se deu, majoritariamente, de modo secundário, com a revisão de trabalhos já publicados das duas línguas oriundos dos seguintes trabalhos: Emmerich (1972), Pachêco (1997, 2001, 2007), Campetela (1997, 2002) e Chagas (2013), para a língua Ikpeng, além dos dados já disponibilizados pela prof. pesquisadora Dra. Angela Chagas; os de I. Souza (1988, 2010), S. Souza (2010) e Ferreira-Alves (2013, 2017), para a língua Arara Ainda assim, no período e 14 a 18 de novembro de 2022, foi possível a coleta de dados com informantes a língua Ikpeng: Yakuna Ullillo Ikpeng (Korotowĩ Taffarel) e Agru Txicão (Maiua Poanpo Txicão), o que possibilitou uma expansão do banco de dados.



## Consoantes atuais do grupo Arara(-Ikpeng)

O quadro consonantal das línguas das duas línguas não são idênticos, sendo a diferença observada na classe das oclusivas: Arara conta com as consoantes /p, b, t, d, k, g, l, m, n, ŋ, r, ʃ, j, w/ (FERRIERA-ALVES, 2017); enquanto Ikpeng possui as consoantes /p, t, k, g, l, m, n, ŋ, r, ʃ, j, w/. Como se observa, a última não possui dois sons oclusivos sonoros, que serão discutidos e analisados a seguir.



## Proposta da fonologia das consoantes oclusivas do Proto-Arara(-Ikpeng)

As consoantes oclusivas são as que mais apresentam mudanças na diacronia do Proto-Arara(-Ikpeng). Com as análises dos reflexos dos segmentos, tem-se os seguintes resultados obtidos pela aplicação do método histórico-comparativo:

1. **A oclusiva \*p**: Preservou-se como [p] em ataque e coda absolutos; em ataque medial pós-vocálico, passou a [w] em Ikpeng e a [b] em Arara.
2. **A oclusiva \*t**: Preservou-se como [t] em ataque e coda absolutos; em ataque medial pós-vocálico, passou a [r] em Ikpeng e a [d] em Arara.
3. **A oclusiva \*k**: Preservou-se como [k] em ataque e coda absolutos; apresenta o reflexo [g] em ataque medial pós-vocálico e coda medial pré-consonantal<sup>[+líquida]</sup>, quando está em barreira de morfemas. Essa mudança é observada tanto em Ikpeng quanto em Arara.
4. **A oclusiva \*g**: ao que tudo indica, essa consoante já era presente no Proto-Arara(-Ikpeng), sendo a única oclusiva vozeada reconstruída. Ela se preservou como [g] e Ikpeng e Arara em ataque medial pós-vocálico, o que indica que essa é sua origem neste subgrupo, provavelmente de uma cisão do fonema \*k, mas que ocorreu antes do Proto-Arara(-Ikpeng).

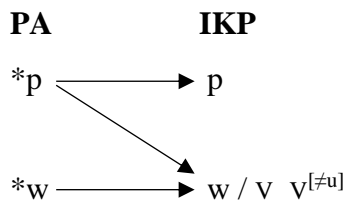
As duas línguas realizaram a cisão dos protofonemas \*p e \*t: Ikpeng realizou uma cisão primária, enquanto Arara realizou uma cisão secundária. A cisão primária é um fenômeno de mudança fonológica que relaciona uma ou mais variantes de um fonema a outro fonema(geralmente por mudanças condicionadas), sem acrescentar nem diminuir o número de fonemas antes existentes na protolíngua; a cisão secundária consiste uma



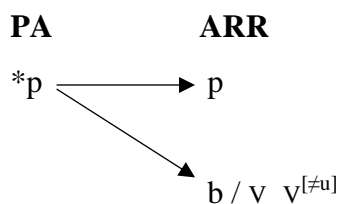


distinção fonêmica de variantes alofônicas, também causada por outras mudanças, em que cada alofone se torna um fonema independente (HOENIGSWALD, 1960, p.100-104).

Cisão primária (cisão seguida de fusão) entre PA e IKP envolvendo os fonemas \*p e \*w

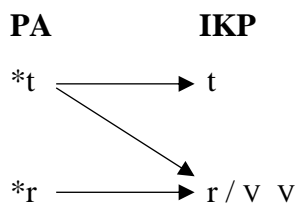


Cisão secundária do fonema \*p entre PA e ARR

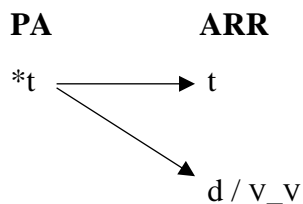


Além das consoantes bilabiais, as alveolares também realizaram os mesmos processos diacrônicos nas línguas, conforme se observa abaixo:

Cisão primária (cisão seguida de fusão) entre PA e IKP envolvendo os fonemas \*t e \*r

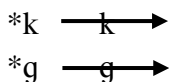


Cisão secundária do fonema \*t entre PA e ARR



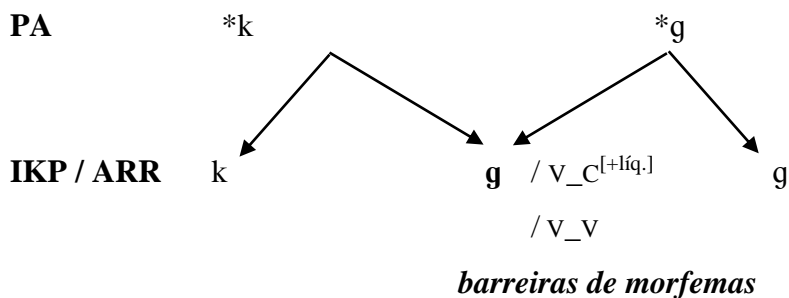
Com nas oclusivas velares, o que observa é um caso de independência dos fonemas que já era presente na protolíngua. Em barreiras de morfema, por processos alomórficos, o que se tem é a neutralização dessas consoantes:

Preservação das consoantes velares





Neutralização entre *\*k* e *\*g* nos contextos V\_C<sup>[+líquida]</sup> e V\_V (em barreiras de morfemas)



### Proposta da fonologia das consoantes nasais do Proto-Arara(-Ikpeng)

As consoantes nasais são consideradas estáveis nos processos de mudanças entre o Proto-Arara(-Ikpeng) e as línguas atuais.

1. **A nasal *\*m***: Preservou-se como [m] desde o PA em todos os ambientes analisados.
2. **A nasal *\*n***: Preservou-se como [n] também em todos os contextos analisados.
3. **A nasal *\*ŋ***: Se preservou como [ŋ] também em todos os contextos analisados; preservou, principalmente, a restrição fonotática: não ocorre em ataque inicial.

<b>PA:</b>	<i>*m</i>	<i>*n</i>	<i>*ŋ</i>
	↓	↓	↓
<b>Ikp/Arr:</b>	m	n	ŋ

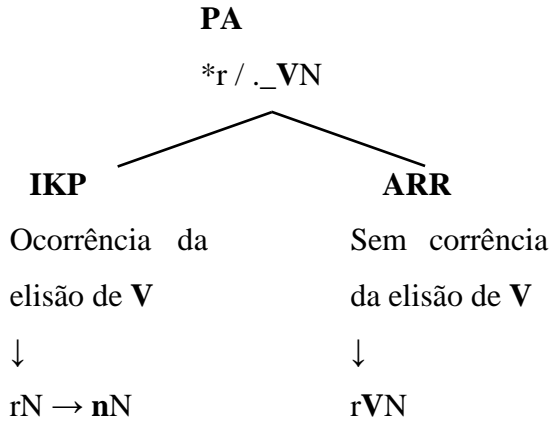
### Proposta da fonologia da vibrante, lateral e da africada do PA

Essas consoantes possuem uma historicidade bastante particular dentro deste subgrupo da família Karíb. A lateral é um fonema importante pois só é distintivo nas línguas do ramo Pekodiano e Kuikuroano (antes agrupadas num mesmo ramo Sul). A vibrante possui um caso de mudança de modo de articulação em ambiente nasal e após um processo de elisão de vogais. A africada é uma consoante que não possui muitos correspondentes entre os cognatos nas línguas irmãs e com o desaparecimento das outras línguas que compunham o subgrupo, o seu percurso histórico fica com algumas lacunas.

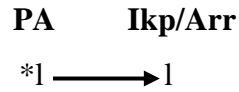




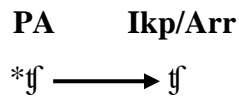
1. **A vibrante simples \*r:** Preservou-se como [r] em início de palavras e de coda silábica. Um caso interessante é que esse segmento passou a [n] em contextos pré-nasais, após uma elisão da vogal.



2. **A lateral \*l:** Preservou-se como [l] em contextos de ataque inicial e medial. Ao que tudo indica, isso se manteve desde o PA, que já apresentava característica de não ter consoantes mais contínuas na posição de coda, como com os segmentos seguintes.



3. **A africada \*tʃ:** Se preservou como [tʃ] em ataque inicial e medial. Não ocorre diante de /i/ nem em coda nas duas línguas; sendo, assim, uma característica presente na protolíngua. As evidências apontam para a sua ocorrência desde o PA, sendo reconstruível como integrante do quadro fonológico, embora não se tenha indícios de sua redistribuição com as outras vogais.



**Proposta da fonologia das aproximantes do PA**

1. **A aproximante \*w:** Se preservou como [w] desde o PA e ocorre em posição de ataque inicial e medial, ambientes de ocorrência em ambas as línguas. Ikpeng apresenta *glides*





2. em posição de coda (medial e final), mas são considerados *glides* derivados das vogais assilábicas.
3. **A aproximante \*j:** Preservou-se como [j] em ambas as línguas também em ataque inicial e medial.

**PA:**            \*w   \*j  
                       ↓     ↓  
**Ikp/Arr:**     w     j

### Alguns exemplos de correspondências

Estes poucos exemplos ilustram as correspondências e percursos históricos dos segmentos consonantais que foram abordados anteriormente.

Protofonema	IKP	ARR	Corresp.	Glosa
<b>*p</b>	pepra	puura	p/p	‘partícula negativa’
	uk-pet	uk-pet	p/p	‘nossa coxa’
	j-aptagwa-n	j-aptagua-n	p/p	‘axila dele’
	i-βut	i-pu-t	β/p	‘pele dele’
	awiana	abiana	w/b	‘porco queixada’
<b>*t</b>	jatkeli	iwatkelur	t/t	‘ele defecou’
	muntə	montə	t/t	‘loc. (lá)’
	wət	wət	t/t	‘peixe’
	arak	adak	r/d	‘dois’
<b>*k</b>	konkwan	konkuana	k/k	‘eu vou lá subir’
	pok	pok	k/k	‘loc.(em, sobre)’
	oenkom	oengom	k/g	‘dentes deles’
<b>*g</b>	ogoj	ogoi	g/g	‘cobra’
	ugwon	ugwon	g/g	‘homem’
	ugun	mogun	g/g	‘aquele (animado)’
<b>*m</b>	erenmili	erenmulu	m/m	‘ele matou (de paulada)’
<b>*n</b>	konkuli	konkulu	n/n	‘eu subi’
<b>*ŋ</b>	eraŋron	idaŋron	ŋ/ŋ	‘antigamente ‘
<b>*l</b>	talim	talem	l/l	‘passarinho’
	eneŋli	eneŋru	l/r	‘ele o viu’
<b>*r</b>	geraŋili	jeraŋunwu	r/r	‘eu me assustei’
	enmugri	erinkon	n/r	‘panela de barro’
<b>*j</b>	jai	jei	j/j	‘árvore’
<b>*w</b>	wajo	wajo	w/w	‘cuia’

### Considerações finais

Neste trabalho, buscou-se comparar as consoantes das línguas Arara e Ikpeng, a fim de, a partir da aplicação do método histórico-comparativo, reconstruir os segmentos

consonantais do Proto-Arara-Ikpeng. Com isso, propomos os seguintes percursos históricos:

Protofonema	Ikpeng	Arara	Ambientes
<b>*p</b>	p	p	nda
	w	b	V_V
	b	b	_C <sup>[+líquida]</sup>
<b>*t</b>	t	t	nda
	r	d	V_V
<b>*k</b>	k	k	nda
	g	g	V_V; _C <sup>[+líquida]</sup> (barreiras de morfemas)
<b>*g</b>	g	g	nda
	g	j	#_ (morfema de 1ªp)
<b>*tʃ</b>	tʃ	tʃ	
<b>*r</b>	r	r	
	n	r	_n (após elisão de vogal)
<b>*l</b>	l	l	nda
	l	r	ŋ_ (morfema de tempo)
<b>*m</b>	m	m	
<b>*n</b>	n	n	
<b>*ŋ</b>	ŋ	ŋ	
<b>*j</b>	j	j	
<b>*w</b>	w	w	

Desse modo, a conclusão de nossas análises é de que o quadro consonantal da protolíngua contava com 12 segmentos consonantais: 4 oclusivas \*p, \*t, \*k e \*g, com contraste entre surdo e correspondente sonoro observado apenas entre as velares; 1 africada \*tʃ; 2 líquidas \*l e \*r; 3 nasais \*m, \*n e \*ŋ; e 2 *glides* \*w e \*j. Houve a cisão das oclusivas bilabial e alveolar: Ikpeng realizou uma cisão primária, associando as variantes alofônicas a outros fonemas: o fonema \*p teve uma variante associada a /w/ e o fonema \*t teve uma variante associada a /r/, ambos os casos em ataque medial pós-vocálico (V\_V); Arara realizou a cisão secundária, inovando o seu quadro fonológico com mais duas consoantes /b, d/ em mesmo ambiente. As consoantes aproximantes e a africada se mantiveram inalteradas desde a protolíngua. A vibrante passou de \*r a /n/ após passar a



ser coda silábica por causa de elisão de uma vogal; a lateral apresenta um reflexo /r/ após nasal velar na língua Arara; nos demais ambientes, as líquidas se preservaram.

### Abreviaturas e símbolos

<b>PA</b>	Proto-Arara(-Ikpeng)	<b>C_V</b>	Ataque medial pós-consonantal
<b>Arr</b>	Língua Arara	<b>V_V</b>	Ataque medial pós-vocálico
<b>Ikp</b>	Língua Ikpeng	<b>V_C</b>	Coda medial pós-consonantal <sup>[+oclusiva]</sup>
<b>#_</b>	Ataque inicial	<b>V_C<sup>[+líq.]</sup></b>	Coda medial pós-consonantal <sup>[+líquida]</sup>
<b>_.</b>	Ataque medial	<b>N_</b>	Ataque medial pós-nasal
<b>._</b>	Coda medial	<b>_N</b>	Coda medial pré-nasal
<b>_#</b>	Coda final	<b>*</b>	Reconstrução para a protolíngua



### Referências

CAMPBELL, Lyle. **Historical Linguistics: An Introduction**. Massachusetts: The MIT Press, 1998.

CARVALHO, Fernando O. Tocantins Apiaká, Pariri and Yaruma as members of the Pekodian Branch (Cariban). **Revista Brasileira de Línguas Indígenas**, Macapá, v 3, n. 1, p. 85-93, 2020.

CROWLEY, Terry; BOWERN, Claire. **An Introduction to Historical Linguistics**. New York: Oxford University Press, 1977.

CHAGAS, Angela F. A. **O Verbo Ikpeng: estudo morfossintático e semântico-lexical**. 2013. Tese de Doutorado - IEL/UNICAMP, Campinas.

EMMERICH, Charlotte. **A fonologia segmental da língua Txikão**. 1972. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FERREIRA-ALVES, Ana Carolina. **Morfologia, morfossintaxe e o sistema de tempo, aspecto e modo em Arara (Karib)**. USP, São Paulo, 2017. (Tese de Doutorado).

FERREIRA-ALVES, Ana Carolina; CHAGAS, Angela F. A.; BARBOSA, Leonard J. G. Termos de parentesco: primeiras reconstruções em Proto-Arara-Ikpeng. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas, Belém, v. 14, n. 1, p. 101-119, jan.-abr. 2019.

GABAS JR., Nilson. Linguística Histórica. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, volume 1. 9ª edição revisada. São Paulo: Cortez, 2012.





GILDEA, Spike. A comparative description of syllable reduction in the Cariban language family. **International Journal of American Linguistics**, v. 61, p. 62-102, 1995.

GILDEA, Spike. Linguistic Studies in the Cariban Family. In: CAMPBELL, Lyle; GRONODONA, Veronica (Eds.). **Handbook of South American Languages**. Berlim: Mouton de Gruyter, 2012. p. 441-494.

GILDEA, Spike; PAYNE, Doris. Is Greenberg's Macro-Carib viable? **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas, v.2, n. 2, p. 19-72, 2007.



HOENIGSWALD, Henry M. **Language Change and Linguistic Reconstruction**. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1960.

MEIRA, Sérgio; FRANCHETTO, Bruna. The Southern Cariban Languages and the Cariban Family. **International Journal of American Linguistics**, v. 71, n. 2, p. 127-192, 2005.

MEIRA, Sérgio. A família linguística Caribe (Karíb). **Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI**, Brasília, v.3, n.1/2, p.157-174, jul./dez. 2006.

MEIRA, Sérgio; GILDEA, Spike; HOFF, Berend. On the origin of ablaut in the Cariban family. **International Journal of American Linguistics**, v. 76, n. 4, p. 477-515, 2010.

PACHÊCO. Frantomé Bezerra. **Aspectos da gramática Ikpeng (Karib)**. 1997. Dissertação de Mestrado - IEL/UNICAMP, Campinas.

PACHÊCO. Frantomé Bezerra. **Morfossintaxe do verbo Ikpeng (Karib)**. 2001. Tese de Doutorado) - IEL/UNICAMP, Campinas.

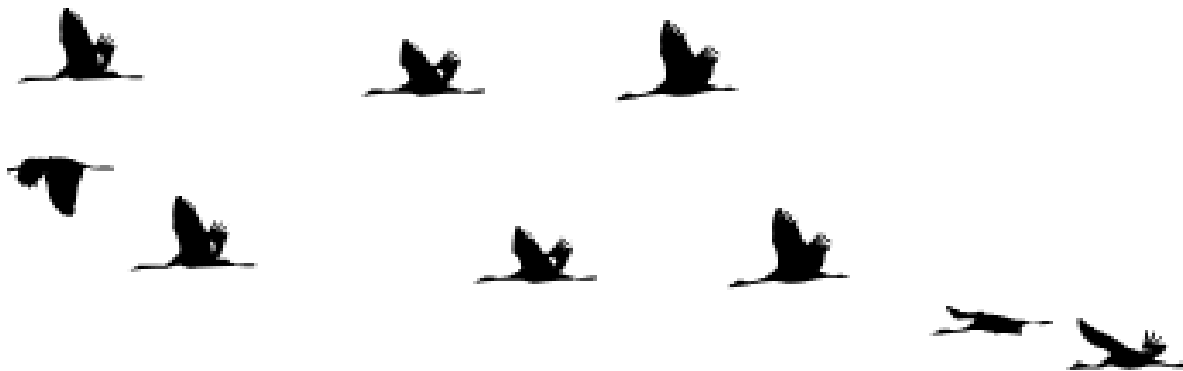
RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Línguas indígenas brasileiras. Brasília, DF: **Laboratório de Línguas Indígenas da UnB**, 2013. 29p. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/lali/PDF/L%C3%ADnguas\\_indigenas\\_brasiliras\\_RODRIGUES,Aryon\\_Dall%C2%B4Igna.pdf](http://www.letras.ufmg.br/lali/PDF/L%C3%ADnguas_indigenas_brasiliras_RODRIGUES,Aryon_Dall%C2%B4Igna.pdf). Acesso em: 09 de nov. de 2019.

SILVA-E-SILVA, Raniery Oliveira da. **Estudo comparativo dos morfemas verbais em Ikpeng e Arara (Karíb)**. 2019. 70 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Pará, Belém.

SOUZA, Isaac C. de. **Contribuição para a fonologia da língua Arara**. 1988. Dissertação de mestrado. UNICAMP: Campinas.

TRASK, Robert L. **Historical Linguistics**. New York: Arnold, 2015.





## **ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS/CULTURAS**

101

A linha de pesquisa *Ensino e aprendizagem de Línguas/Culturas*, vinculada à área de concentração de Estudos Linguísticos se propõe a estudar:

Estudos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem de línguas/culturas materna, segunda, estrangeira sob diversas perspectivas teóricas de modelos e práticas pedagógicas em espaços formais e informais de ensino e aprendizagem; considerações epistemológicas sobre a constituição e a evolução do campo; problemáticas da apropriação linguageira, da elaboração didática e da intervenção didático-pedagógica e sua articulação; problemáticas concernentes à constituição dos sujeitos nas relações de ensino; análise de políticas linguístico-educacionais, discursos do campo educacional e suas relações com espaços de ensino e aprendizagem; formação dos professores de línguas.





## **Introdução**

O presente artigo é (uma das fases) pesquisa de mestrado, em andamento, que discute e analisa a influência e importância do letramento acadêmico (Doravante LA) no desenvolvimento e produção escrita de licenciandos do curso de Licenciatura Integrada/UFPA (Doravante LI). A discussão sobre o assunto é de importância, pois buscamos compreender quais são as dificuldades que os estudantes apresentam ao produzir o gênero discursivo artigo científico, visto que os jovens que chegam a este nível de ensino demonstram inseguranças ao produzirem trabalhos escritos. Tal inquietação, relatada nos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisa “Alfabetização, letramento e práticas docentes na Amazônia” (GALPDA/IEMCI/UFPA/CNPQ) é legítima, uma vez que esses gêneros são típicos da prática social acadêmica.

O problema que conduziu a investigação: como desenvolver a escrita acadêmica de estudantes do curso de licenciatura frente às demandas de letramento críticos, alicerçado no ensino-pesquisa-extensão? Como objetivo geral: compreender o letramento acadêmico como prática social universitária em condições de impactar a vida acadêmica, social e profissional dos graduandos como específicos investigar como o letramento acadêmico favorece na aprendizagem dos graduandos, analisar o processo de letramento dos futuros alfabetizadores ao participarem de eventos acadêmicos, em especial, do minicurso sobre o gênero artigo científico, verificar quais as dificuldades que os estudantes apresentam ao produzirem o gênero discursivo artigo científico.

Como metodologia, utilizou-se a pesquisa-ação de abordagem qualitativa (PRODANOV; FREITAS, 2013), por se pretender interpretar as relações entre professor (ministrantes), minicursos e objetos de ensino. Na análise metodológica iremos utilizar duas categorias tipicamente ligadas ao gênero artigo científico: estrutura composicional e apropriação de discurso presentes na comunidade acadêmica.

---

<sup>36</sup> Mestranda em Estudos Literários, sob orientação da Profa. Dra. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues - e-mail: [profalineleite2020@gmail.com](mailto:profalineleite2020@gmail.com)





Em termos de referencial teórico, o trabalho está apoiado nos estudos a respeito de concepções de língua/linguagem Bakhtin e Círculo (2016[1979]), Geraldi (1999; 2013); Antunes (2003), artigo científico Swales (1990) e letramento acadêmico Kleiman (2005); Soares (2020).

O artigo inicia-se pela discussão de língua/linguagem na perspectiva interacionista, depois discutimos sobre o gênero discursivo artigo científico. Em seguida, a concepção de letramento acadêmico. Após isso, apresentamos a metodologia de pesquisa utilizada para construir o artigo, evidenciando os tipos e as técnicas utilizadas. Ao final, mostraremos a análise e as reflexões do resultado obtido.



### **Língua/Linguagem na perspectiva interacionista**

A língua/linguagem é uma prática social para Geraldi (1999), um dos principais estudiosos bakhtinianos, a língua é realizada socialmente, isto é, acontece no cotidiano dos indivíduos a partir da interação entre eles.


O autor relaciona a língua também no âmbito político-social. Numa sociedade como a brasileira – que, por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos –, a língua não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também a expressão dessa mesma situação. (GERALDI, 1999, p. 15)

As questões sociais para o autor interferem diretamente no funcionamento da língua, nessa aquisição, do saber falar e se comunicar. Ele diz que tudo pode interferir nesse processo de aprendizagem, como as questões econômicas e sociais contribuem para a “miséria da língua”, já que utilizar a língua, ou seja, o ato de falar não é apenas “grunhir” sons para questões básicas. Usar a língua de forma complexa é “falar mesmo, dizer o mundo, suas vidas, seus desejos, prazeres; dizer coisas para transformar, dizer o seu sofrimento e suas causas, dizer o que fazer para mudar, lutar.” (GERALDI, 2011, p. 15)

A teoria da linguagem como instrumento de comunicação com base na interação é a defendida e usada pelos sociointeracionista, o qual este trabalho se vale. Defendida por Geraldi (1985) por considerar uma proposta educacional diferenciada, já que permite que a linguagem se constitua no lugar das relações sociais a qual os falantes se tornam sujeitos. Essa concepção de linguagem possibilita:

Uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala





praticar ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala. (GERALDI, 1985, p. 43)

Portanto, a língua só existe no jogo com a sociedade, na interlocução, é no interior do seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras do funcionamento do jogo. Ou seja, as situações sociais e comunicativas são levadas em consideração, já que é um ato dialógico fruto da interação com o outro. O indivíduo não é encarado apenas como alguém que produz repetidas vezes a mesma coisa, é o posto disso, pois este é capaz de criar e de interagir em diversas situações e meios sociais.

Para nossa pesquisa a língua/linguagem está em consonância com o discurso acadêmico por se tratar do uso da língua em sua forma mais global e formal, segundo Geraldi (2013), o texto escrito necessita de especificidades que deve ser ajustada, para adquirir uma formação sólida e, por consequência, galgar níveis escolares maiores, ou seja, é necessário seguir uma estrutura, como ir para uma prática, colher as informações e organizar o texto para publicação o qual terá um resumo, uma introdução, desenvolvimento, metodologia e conclusão, ou seja, regras que as constituem.

Antunes (2003) também defende a tendência teórica centrada na língua e ao mesmo tempo na atuação social, “enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores, e assim, enquanto sistema-em função, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização” (p.41). Ela considera que essa corrente é a que mais abarca a linguagem, por conseguinte, apresenta um trabalho pedagógico mais abundante e expressivo. Isto é,

a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante. (ANTUNES, 2003, p. 41)

Desse modo, ao entendermos que a linguagem se ordena no coletivo e se ativa no individual como reação de determinado contexto social, contemplamos, igualmente, o ambiente de relações sociais. No meio acadêmico não é diferente, pois estamos em constante conversa com o coletivo, justamente, por precisarmos de vozes entrelaçadas com o que nos propomos escrever. Cada contexto social precisará de uma voz para nortear a pesquisa e as propostas as quais queremos implementar, por exemplo.





## **Gênero discursivo: artigo científico**

Para Queiroz; Souza; Pereira (2013, p.23) "[...] falamos e agimos socialmente por meio de gêneros, ou seja, o discurso é moldado pelas atividades que desempenhamos, pelas práticas de linguagem e pelo próprio fazer humano." O trabalho e discussão em torno dos gêneros discursivos permite criar condições nos mais diferentes ambientes de aprendizagens, no caso da nossa pesquisa, na universidade, com os licenciandos, os quais possam perceber quais os gêneros que circulam em seu ambiente, as finalidades de uma produção escrita ou oral, as condições de produção e os veículos de circulação.



Indo para os escritos de Bakhtin (2016[1979]), os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciados, que são constituídos por estilo (individualidade de cada gênero), conteúdo temático (temas típicos) e forma composicional (organização textual) que refletem as condições específicas e as finalidades da esfera da atividade humana a que se vincula. Meurer (2002, p. 12) diz que “estudamos gêneros para poder compreender com mais clareza o que acontece quando usamos a linguagem para interagir em grupos sociais, uma vez que realizamos ações na sociedade”.

Nesse aspecto, as nossas atividades fazem surgir vários gêneros que se estabilizam e evoluem no interior de cada situação social, isto é, os gêneros não são formas estanques e rígidas. O gênero discursivo apresenta “[...] função [...] e certas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis.” (Bakhtin 2016[1979], p. 18). Mas o que é estilo, conteúdo temático e forma composicional de um gênero?

Iniciaremos pelo estilo e, nada mais é do que os recursos linguísticos de cada gênero, isto é, “os diferentes gêneros são diferentes possibilidades para a expressão da individualidade da linguagem através de diferentes aspectos dessa individualidade.” (Bakhtin, 2016[1979], p.17). Sobre isso, Fiorin (2006, p. 62) destaca que o estilo é “uma seleção de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva do enunciado.” No caso do artigo científico surgiu em meados 1665 a partir da criação do primeiro periódico científico, *The Philosophical Transactions of the Royal Society* (Swales 1990: 110). No século XVII, aponta Swales (1990:110-113), o artigo científico tinha estrutura e estilo de





cartas informativas e oportunizou aos pesquisadores a divulgação e trocas de estudos. Em XVIII, teve a configuração mudada para um tratado científico e iniciou o detalhamento e descrição de experimentos com a finalidade de ampliar a confiabilidade dos trabalhos divulgados da sociedade da época (comunidade científica e realeza).

Já no século XX, a organização do gênero passou a ter a maneira que conhecemos hoje em dia. Os elementos que o compõem, como o rigor na escrita, geralmente, escrever na terceira pessoa, porém não é uma regra, pois já se admite a primeira pessoa, justamente para dar um tom mais pessoal, não no sentido de informalidade, mas no sentido de se ver na produção escrita. Outro ponto é o conteúdo temático que cada gênero apresenta, o conteúdo temático de um gênero é aquilo de mais geral que podemos dizer num gênero, como afirma Fiorin (2006, p. 62): “o conteúdo temático não é o assunto específico de um texto, mas é o domínio de sentido de que se ocupa o gênero.”

Por exemplo, um artigo científico sobre os reflexos da pandemia na aprendizagem dos alunos, ela estará dentro do conteúdo temático geral da educação e dentro de um específico que é o ensino e aprendizagem dentro desse período específico. Essas duas categorias (estilo e conteúdo temático) precisam estar dentro de uma estrutura composicional, já que é preciso de uma organização textual para a produção de um texto, no caso do artigo científico.

Ele precisará estar estruturado dentro de um estilo (mais formal e científico), o conteúdo temático que determinará as motivações sociais ou individuais e a estrutura que precisará seguir as regras vigentes de revistas acadêmicas e da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), as quais pedem que os artigos tenham um resumo, introdução, discussão teórica, metodologia e análise (quando houver), resultados (quando houver), conclusão e referências bibliográficas. Portanto, todos esses aspectos fazem parte da estrutura composicional do gênero artigo científico.

Diante a essas reflexões, pretendemos contribuir para o desafio de refletir e construir um letramento acadêmico com base no gênero artigo científico na educação superior, espaço que prima por mudanças no trabalho com os gêneros discursivos. Compreendemos que, mediante a práticas produtivas de ensino desenvolvidas na pesquisa os licenciados adquirem ou constroem conhecimentos significativos para as próprias vidas.





A escolha do gênero se deu por ser um gênero da esfera acadêmica muito utilizado, seja como material de estudo, seja de elaboração própria do acadêmico. Por seu caráter objetivo e conciso ele é utilizado para divulgar resultados de pesquisas, ideias e debates de uma maneira clara por ser em formato menor que uma monografia, dissertação ou tese é o que melhor circula no meio acadêmico para ilustrar intercâmbios de ideias entre cientistas de qualquer área de atuação. O gênero artigo é um meio de comunicação entre pesquisadores, professores, profissionais e alunos de graduação e de pós-graduação.



### **Letramento acadêmico**


O conceito de letramento acadêmico (Doravante LA) gira em torno de como os graduandos de modo geral falam e atuam em discursos acadêmicos (ZAVALA, 2010), ou seja, indica as capacidades linguísticas, orais e escritas que se compõem em práticas sociais próprias do ambiente universitário. Essa apropriação de modelos culturais de falar, escrever, ouvir, de legitimar as vozes sociais, envolve cultura e relações de poder, visto que o letramento acadêmico é produzido e sistematizado nesse ambiente formal, por meio de processos internos do indivíduo e sociais, com o objetivo de produzir formas de linguagens, como os gêneros discursivos próprios da universidade, por exemplo: resenhas, fichamentos, ensaios, artigos científicos.

Logo, o LA abrange o saber dos licenciandos em relação a novos termos, conceitos e gêneros discursivos, os quais eles precisaram lidar diariamente, pois irá permitir o desenvolvimento de padrões culturais estabelecidos. Muitas vezes, no contexto universitário no que tange às competências e habilidades de leitura ou escrita. Sendo assim, o licenciando vai se construindo como professor durante o curso, seja por meio da elaboração de modelos culturais de ler e escrever textos, como o reconhecimento ou não de vozes sociais e relações de poder que se estabelecem por meio de textos escritos, seja em outra atividade acadêmica.

Santos, Soares e Santos (2021) explicam que o letramento acadêmico

se dá em processos participativos, em eventos e práticas contextualizadas em cada disciplina ou área de estudo, considerando suas especificidades e possibilidades. Esse entendimento reforça a ideia de variedade, multiplicidade e de dinamismo como parte inerente ao processo de ensino-aprendizagem nos contextos em que se aplicam conhecimentos acadêmicos científicos, seja na graduação e/ou pós-graduação. Guardadas as proporções e complexidades, tanto a educação básica, como os níveis mais elevados de ensino têm objetivos





relativos aos usos da língua escrita. (SANTOS, SOARES E SANTOS, 2021, p.12)

Para Fischer (2008, p. 180) o LA “refere-se à fluência em formas particulares de pensar, ser, agir, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a contextos escolares/acadêmicos.” A fluência é assimilada por meio da participação em práticas letradas acadêmica, já que é um processo que busca desenvolver continuamente conhecimentos e meio de compreender e usar as diferentes formas de produções de texto. E então, o que seria ser academicamente letrado? É quando o indivíduo possui flexibilidade nas aulas de formação docente que os permitam “reconhecer diferentes saberes, identidades, relações de poder presentes e reafirmadas pelo conteúdo e pela forma de propor o trabalho com os textos acadêmicos” (RAMPAZZO; JUNG; BASSO, 2018, p. 269), é necessário um leque de repertório e de formas eficazes de compreender e utilizar nos diferentes processos ou práticas textuais.

Importante ressaltar que essas costuras de sentido são dadas de forma gradual e que irão ocorrer das funções, das práticas, das atitudes e dos valores das comunidades discursivas a que esses sujeitos desenvolveram ao longo da vida. O pensamento crítico vem dessas funções que quando bem desenvolvidas, pois é uma questão de domínio e poder social ter o aprimoramento nas atividades de leitura e escrita. Logo, o letramento acadêmico envolve um complexo processo dos aspectos sociais, políticos, econômicos, entre outros. Para a autora o ambiente acadêmico

dá ênfase à independência de trabalho, autoconfiança, responsabilidade, relação desencadeada entre trabalho encaminhado por mentores/professores, alunos e ideias debatidas – atividades realizadas -, incluindo a capacidade de os sujeitos desempenharem uma profissão atual ou posteriormente. (FISCHER, 2007, p. 47).

Portanto, fazer parte da comunidade acadêmica não é só ter acesso, compreender e reproduzir os letramentos desse meio, é necessário interagir, fazer uso de novos letramentos, ter capacitação e aperfeiçoamento das práticas sociais. Dessa maneira é que o pensamento crítico e a construção de conhecimentos irão fazer sentido aos alunos.

É preciso não apenas reproduzir letramento dominantes, o licenciando, precisa dele ao longo do período acadêmico e para isso eles necessitam ser críticos, reflexivos, capazes de reconhecer a gama de informações, de usá-las e produzi-las nas linguagens sociais integradas nos diferentes discursos presentes no ambiente acadêmico. O letramento acadêmico é, pois, um letramento situado que ocorre, no caso desta pesquisa,





na Universidade Federal do Pará, Campus de Belém. Inseridos no espaço da academia, os graduandos do curso LI se deparam e internalizam um letramento a mais na sua trajetória de estudante e ser humano.

O desenvolvimento do letramento acadêmico na formação inicial docente resultará em um profissional consciente de sua prática de ensino, que saberá elaborar projetos de letramento; conseguirá desenvolver todos os aspectos que envolvem o uso da língua, bem como das diversas práticas sociais que envolve a linguagem, mas para isso é preciso que haja uma transformação nos cursos universitários de formação, sobre isso Kleiman defende:

Uma mudança na atuação do professor depende, necessariamente, de mudanças no curso universitário de formação. Uma delas é uma mudança na concepção da escrita e nas atitudes em relação às práticas letradas, que sofrem um processo de naturalização à medida que se avança no processo escolar. As transformações abrangem a dimensão político-ideológica, uma vez que a naturalização da escrita obscurece o fato de os usos da linguagem não serem neutros em referência às relações de poder na sociedade, o que pode contribuir para a desigualdade e a exclusão quando a aprendizagem da língua escrita se torna mais uma barreira social para os alunos que não participaram de práticas letradas na sua socialização primária, junto à família. O curso de formação deve funcionar, dessa forma, como um espaço para a desnaturalização, para a efetivação de um paulatino processo de desideologização da leitura e da escrita. (KLEIMAN, 2007, p. 17-18)

A autora também aponta para a importância da mudança no processo de formação do professor, bem como na elaboração de modelos que auxiliem o professor a desenvolver suas práticas de letramento, segundo a autora, tal mudança resultará, na formação de um agente de letramento, mas para isso ela explica que

A formação de um professor para atuar como agente de letramento faz novas e diferentes exigências ao formador universitário: os saberes acadêmicos e a familiaridade com diversas práticas de letramento, inclusive as acadêmicas, são ainda importantes, mas essencial é a atitude de um professor, que, sabendo-se em contínuo processo de letramento, aventura-se a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus alunos, através de práticas letradas que motivam o grupo todo e atendem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais e, assim, formam leitores, despertam curiosidades, dão segurança a escritores iniciantes. Para o professor agir assim um dia, em sua prática, precisamos hoje, em seu processo de formação, proporcionar modelos desse fazer. (KLEIMAN, 2007, p. 19)

Ao participarem do projeto (GALPDA), os licenciandos conseguem desenvolver uma criticidade e confiança para escreverem e dar sua opinião, pois é um grupo motivado a valorizar as experiências, as bagagens e vivências sociais e escolares que eles trouxeram da vida. Mas que, segundo relatos deles, no curso não se sentiam à vontade e muito menos tinham essa abertura. Isso acabava por gerar uma sensação de inferioridade e





incapacidade, principalmente, quando havia algum trabalho ou atividade passada pelo professor, por exemplo, sobre uma escrita de um trabalho dentro de um gênero acadêmico específico ou um assunto para discutir oralmente e o qual ele ainda não domina.

## Metodologia e Análise



Para a análise, escolheu-se um artigo científico da área de Linguística, Letras e Artes sobre o uso do *podcast* como ferramenta de ensino e aprendizagem no período pandêmico. Os autores do artigo são estudantes de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens da Universidade Federal do Pará e fazem parte de projetos de iniciação científica. A abordagem da pesquisa é qualitativa, pois tem a interação direta por meio virtual (*Google Meet, Whatsapp, Classroom, Google forms*) como canal direto de coleta de dados, já que “o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70). No caso deste trabalho buscamos explicar, depois da observação feita na fase descritiva, que fatores podem ter interferido nas intervenções durante a aplicação de três minicursos sobre o artigo científico, além de analisar os avanços e mudanças na escrita acadêmica dos licenciandos ao produzirem artigos científicos para publicação, a fim de levar os licenciandos a desenvolver apropriação do letramento.

Quanto ao procedimento, realizamos a pesquisa-ação, pois “procura estabelecer uma relação com uma ação ou um problema coletivo” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 128). Essa proposta metodológica privilegia as novas formas de intervenções e investigações e tem como objetivo a transformação de uma realidade, pois “[...] na pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (PRODONAV; FREITAS, 2013, p. 66). No artigo analisaremos duas categorias: estrutura composicional e apropriação de discursos presentes na comunidade acadêmica.

Em relação à construção composicional dizemos que se trata da forma como determinado gênero discursivo é organizado, já que é “a forma padrão relativamente estável de estruturação de um todo.” (BAKHTIN, 2010, p. 301). Os licenciandos antes do primeiro minicurso intitulado “Aspectos Composicionais Gerais do Gênero” faziam o resumo do artigo científico fora da construção composicional do gênero, já que faziam





em parágrafos e de forma longa. Diferente do que é preconizado pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) que diz: “o resumo deve ressaltar **sucintamente** o conteúdo de um tempo e deve ser composto por uma sequência de frases concisas em **parágrafo único**, sem enumeração de tópicos.” (ABNT NBR 6028:2021). Após o minicurso os licenciandos corrigiram o resumo para paragrafação única e fizeram um texto mais conciso.


O segundo minicurso “Aspectos metodológicos” apresentamos o que é a metodologia de uma pesquisa e os tipos de pesquisas desenvolvidas, nesse encontro eles apresentaram bastante dúvidas e no texto produzido por eles faltava explicitar e detalhar o passo a passo metodológico que eles tinham feito. O texto foi corrigido e eles corrigiram os aspectos sinalizados. No terceiro minicurso “Análise e interpretação de dados” mostramos como fazer as discussões teóricas com base nos dados gerados. Nesse minicurso, observamos que eles apresentaram mesmo antes do minicurso indícios de apropriação do discurso acadêmico, porém de forma rasa. Faltava relacionar mais com as informações que eles haviam colhidos.

A categoria “apropriação de discursos presentes na comunidade acadêmica” é uma das mais presentes e mais importantes dentro do artigo científico, já que não é possível realizar um discurso unilateral. Ou seja, é necessário estar em diálogo com estudos já realizados sobre o tema e alguns marcadores são responsáveis para demonstrar esses atravessamentos, como os pronomes demonstrativos ou quando a pesquisa do graduando fez tem elos com o que está afirmando dentro do texto. Observe o exemplo a seguir:


**A funcionalidade auxiliadora que as tecnologias e ferramentas digitais tiveram e ganharam mais destaque no contexto escolar, perdendo o tabu das tecnologias digitais serem apenas entretenimento. Percebemos que seus benefícios e funcionalidades auxiliaram as aulas deixando o ambiente lúdico e dinâmico. As tecnologias foram facilitadoras do ensino didático e absorção do mesmo.**

No trecho percebemos que os graduandos fizeram uma pesquisa aprofundada sobre as ferramentas digitais que ganham notoriedade no espaço educacional no período pandêmico. Ao relataram que elas perderam o tabu, ou seja, havia certo preconceito estabelecido acerca de recursos tecnológicos em sala de aula, mas que com a pandemia os conceitos foram mudados, isto é, outros autores já se debruçaram nessas questões e mudaram a visão a respeito do assunto, pois se tornaram auxiliadoras do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Note outro exemplo:






No **cenário atual**, percebemos a necessidade de ensinar a oralidade no contexto educacional e o quanto sua importância reflete nas práticas sociais. **Para compreendermos a influência da oralidade no uso do podcast** no contexto escolar, **contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem do aluno**.



Outra marca perceptível é “no cenário atual” podemos supor que no contexto de escrita dos graduandos é notável que é necessário abordar certos assuntos, também fica demonstrado que eles beberam em várias fontes que abordam a importância de refletir novas formas de ensino para abordar a oralidade, uma problemática que fica subentendida quando eles falam “percebemos a necessidade de ensinar a oralidade no contexto educacional”. É de conhecimento científico que a oralidade muitas vezes é deixada de lado no espaço escolar e perde espaço para a escrita, dita como a mais importante. No trecho “é notório que o podcast **está presente no nosso contexto atual** e que há um **enorme potencial que precisa ser explorado**” entendemos mais uma vez que a tecnologia apresentada por eles, o podcast, já é uma ferramenta muito utilizada na atualidade e que há potencial de ser explorada no âmbito educacional.

## **Resultados e discussão**

A análise possibilitou encontrar dois tipos de categorias na escrita do artigo dos licenciandos. O aspecto composicional do gênero é a organização e o acabamento do enunciado e os estudantes apresentaram problemas estruturais em relação ao gênero. Em relação a apropriação do discurso acadêmico verificamos que o as comunidades científicas são, portanto, essencialmente dialógicas, necessitando do outro para que existam, haja vista que “nenhuma oração, mesmo a de uma só palavra, jamais pode repetir-se: é sempre um novo enunciado (ainda que seja uma citação)” (BAKHTIN, 2003, p. 313). Portanto, os licenciandos após os minicursos e interações conseguiram ampliar seu letramento acadêmico em torno do gênero artigo científico, pois após o contato eles passaram a pesquisar mais sobre o gênero e como eles levantaram discussões sobre a temática com intuito de dar marca de credibilidade em seus para poder dar força na teoria aplicada ou exemplificada dentro do texto. As duas categorias são fundamentais, visto que o locutor deve elaborar o texto de acordo com as normas do gênero “regras” e pensar no seu interlocutor e na relevância que o trabalho irá trazer para a sociedade acadêmica.







Após a participação nos minicursos, os licenciandos vêm melhorando a escrita acadêmica após a etapa da reescrita, fazendo os ajustes necessários, apropriando-se, assim, do discurso científico e ampliando seu letramento.

### **Considerações finais**

A prática do letramento acadêmico é importante para a aprendizagem e apropriação dos licenciandos na formação de futuros alfabetizadores que trabalharão com a aquisição do sistema de escrita e da formação de leitores a qual eles ocupam. Os principais problemas encontrados foram os aspectos estruturais em relação ao gênero. Encontramos também incorporados dentro dos discursos deles a apropriação de discurso acadêmico.

O ensino de língua é um dos desafios da academia, pois posto que ao se referir ao ensino nos referimos a pluralidades de contextos históricos culturais que cercam os professores. A partir da prática social os licenciandos conseguem demonstrar o empoderamento na escrita ao se apropriar mais do gênero e agir de forma autônoma, crítica e atuante no mundo no qual estão inseridos. Com isso eles vão galgando mais espaços na academia, conseguem participar de processos seletivos e agem também como formadores atuantes de opiniões por se sentirem mais preparados nos seus conhecimentos. Se detenha nos aspectos das oportunidades oferecidas pelo projeto no acompanhamento das escrita, oralidade e leitura que acabam por favorecer os avanços deles e que isso pode estimular ainda mais a formação considerando que eles serão alfabetizadores.

### **Referências**

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. 2003a. **NBR: 6022/2003**. Informação e documentação - Artigo em publicação periódica científica impressa – Apresentação. Rio de Janeiro: maio de 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. 2003b **NBR: 6028/2003**. Informação e documentação - Resumo – Apresentação. Rio de Janeiro: nov. de 2003.





BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16ª ed, São Paulo, Hucitec, 2014.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad.: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 307-335

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017 [1979].

BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FISCHER, A. **A construção de letramento na esfera acadêmica**. 2017. Tese (Doutorado). Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2007.

FISCHER, A. **Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa**. Acta Scientiarum. Language and Culture, Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008

FUZA, Ângela. Relações dialógicas no discurso acadêmico científico dos artigos das diferentes áreas do conhecimento. Universidade Federal da Grande Dourados. **Raído**, Dourados, MS, v. 11, n. 25, jan./jun. 2017.


GERALDI, João Wanderley. **A sala de aula é uma oficina de dizer ideias**. Nova Escola, 1984.

GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 2013.





KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Linguagem e letramento em foco linguagem nas séries iniciais. Cefiel/ IEL/ Unicamp, 2005-2010.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

MEURER, J. L. ROTH, D. M. (Orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas:** subsídios para o ensino da linguagem. São Paulo: EDUSC, 2002.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de, **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROZ, M. E.; SOUZA, G. S.; PEREIRA, C. C. O trabalho com os gêneros do discurso no ensino médio e superior em aulas de língua materna. **SOLETRAS**, N. 26 (jul.-dez. 2013) ISSN: 2316-8838.*DOI:* 10.12957/soletras.2013.7902

RAMPAZZO, Giselli Cristina Claro; JUNG, Neiva Maria; BASSO, Rosângela Aparecida Alves. Letramento acadêmico e formação docente: Reflexões sobre estágio em um curso de licenciatura em Letras. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 264-280, out-dez/2018.

SANTOS, Raquel Amelia dos; Soares, Deivid de Souza; SANTOS, Guilherme Mendes Tomaz dos. Letramento acadêmico: reflexões sobre as competências leitoras e escritas na educação superior. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 13, n. 29, p. 192 – 207 jan./abr. 2021.

SWALES, J. **Genre analysis:** English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, p. (Orgs.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p. 71-95.





*Perspectivas decoloniais na formação docente e seus efeitos no processo ensino-aprendizagem de alunos e professores da Escola Zeneida Lima, em Soure - Pará*

Clébia do Socorro Salvador Maciel<sup>37</sup>

## **Introdução**

O presente artigo visa a apresentar o estado atual da pesquisa de doutorado cujo título é *Perspectivas decoloniais na formação docente e seus efeitos no processo ensino-aprendizagem de alunos e professores da escola Zeneida Lima, em Soure – Pará*, iniciada em março de 2022.

Vale ressaltar que trata-se do primeiro ano de curso do doutoramento, período em que geralmente se fazem os ajustes na proposta temática da pesquisa, tendo portanto, poucos dados informativos sobre o estudo, além do aprofundamento de base bibliográfica que sustentam a pesquisa.

A fase atual da pesquisa compreende além da revisão bibliográfica e aprofundamento desta (estudo da arte), a etapa direcionada à pesquisa documental, que compreende os primeiros contatos com a escola pesquisada, em busca de documentos relevantes à pesquisa, como Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno, entre outros. Desse modo, o presente artigo tratará somente da proposta inicial de pesquisa, apresentada na fase de ingresso ao programa de pós-graduação, bem como seus breves avanços no decorrer deste primeiro ano.

Para tanto, será apresentada a justificativa da pesquisa num primeiro momento e, em seguida, as seções que tratam da temática abordada, os objetivos da pesquisa, o referencial teórico, a proposta metodológica e o cronograma programado para o desenvolvimento do estudo. Ao final, será disposta a bibliografia atual.

## **Justificativa**

O trabalho intitulado *Perspectivas decoloniais na formação docente e seus efeitos no processo ensino-aprendizagem de alunos e professores da Escola Zeneida Lima, em Soure – Pará*, apresenta como objeto de pesquisa a formação docente de educadores da escola mencionada, uma vez que se pretendeu investigar as práticas pedagógicas dos

---

<sup>37</sup> Doutoranda em Estudos Linguísticos sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues - e-mail: [clebiamaciel@hotmail.com](mailto:clebiamaciel@hotmail.com)





mesmos, diante da possibilidade de uma educação decolonial, e seus efeitos na aprendizagem dos alunos.

Dentre as questões observadas no escopo da tese, foi dada especial ênfase aos saberes linguísticos ensinados na escola, primeiramente, em face da grande diversidade linguística da região, altamente relacionada à cultura local e ao convívio social dos alunos e, devido ao fato de que, sendo estes, oriundos de bairros carentes e periféricos, ocorre, por vezes, uma estigmatização quanto ao uso de sua linguagem. Outro fator determinante foi o entendimento de que a língua é o principal meio de difusão da cultura e da história de um povo.



Desse modo, umas das investigações pretendidas visa verificar como os professores realizam o ensino de língua materna dentro do ambiente escolar. Se há a intenção, por parte dos docentes, da coordenação pedagógica e gestão da escola, da utilização desta como um meio de autoconhecimento do aluno, de sua história e de sua cultura. Ou seja, a partir da análise dessas observações, é possível dizer se os docentes fazem uso de práticas pedagógicas decoloniais, que na visão de Wash (2009, p.27), configuram “pedagogias que dialogam com os antecedentes crítico-políticos, ao mesmo tempo em que partem das lutas e práxis de orientação decolonial”

Sendo assim, a pergunta preliminar para a materialização desta tese é a seguinte: *“como as práticas pedagógicas do professores, quando privilegiam os saberes linguísticos e culturais dentro da perspectiva do ensino formal, podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, contribuir para a manutenção e fortalecimento da cultura local de uma determinada região?.”*

A natureza dessa pesquisa versa sobre a riqueza da diversidade local (cultural, linguística e histórica), somada às implicações pedagógicas de uma educação intercultural crítica, que vise à superação da clássica dicotomia entre os saberes (popular x científico), e que veja a educação como prática social de formação humana.

### **Ambientando a pesquisa**

Como se sabe, a Ilha de Marajó possui o índice de desenvolvimento humano mais baixo do país. Com isso, indicadores de renda e trabalho, habitação, vulnerabilidade e educação configuram um grande problema para a região. Dentro desse contexto, as





escolas acabam por representar muito mais para os alunos que somente locais onde vão para aprender, pois, principalmente, no que se refere à situação social dos alunos, acabam sendo a garantia de uma refeição. Entretanto, há de se pensar sobretudo no tipo de educação que também é oferecida para essas crianças; educação entendida como único meio capaz de promover a ascensão social e consciente dos cidadãos, que nas palavras do líder Nelson Mandela “é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”<sup>38</sup>.

Sendo a educação um meio de transformação social e, levando em consideração o caráter delicado da realidade socioeconômica da região marajoara, não seria a educação um meio de buscar melhorias para tal realidade? Por trás dessa pergunta, muitos outros questionamentos encontram-se subjacentes, pois não se trata somente da questão econômica. Quando se fala em educação de qualidade, refere-se também ao tipo de conhecimento que se vem transmitindo nas escolas; ou melhor, se tal conhecimento está sendo somente transmitido ou construído com seus atores; se essa educação leva em conta a realidade de seu público, sua história, sua cultura, sua língua; principalmente por ser uma educação ambientada numa das regiões mais ricas em termos de saberes e bens naturais do Brasil, que é a Amazônia Marajoara.

Por essa razão, o **objeto de estudo** dessa tese versa justamente sobre a hipótese de que uma educação pautada nos saberes epistemológicos da região marajoara contribui efetivamente para a construção dos saberes formais dos alunos, dentro de uma perspectiva intercultural crítica. Por conseguinte, tem-se como berço da pesquisa uma escola (a única da região nesse formato) que trabalha dentro dessa perspectiva mais cultural, partindo das vivências e dos saberes locais e, principalmente, da história da referida região.

A Escola Zeneida Lima, traz em suas bases documentais, a preocupação de promover “uma ampla discussão sobre as modificações necessárias ao desenvolvimento de atividades curriculares e extra curriculares que estimulem o aluno e já no ensino fundamental, possam desenvolver valores socioambientais, culturais e com bases humanísticas [e assim], prover educação para a vida, estimulando a convivência multirracial e multicultural visando estabelecer regras para convivência e ajudando o aluno a compreender-se como parte do mundo em que vive e portanto, responsável por

---

<sup>38</sup> Frase proferida em 2003, quando o líder participava do lançamento da rede Mindset, uma organização sem fins lucrativos que provê material educativo e curricular para alunos e professores em vários temas, desde economia, matemática e física até tecnologia e orientação para a vida.





sua guarda e cuidado.” (Escola Zeneida Lima. Projeto Político Pedagógico. Soure – Pa, 2018, p. 03)

Desde sua concepção inicial, a escola sempre se propôs a buscar um ensino

A valorização da cultura original da Ilha de Marajó reflete o cuidado com a preservação da memória e com o desenvolvimento do sentimento de pertencimento. Dentro do âmbito cultural estimula-se o conhecimento das raízes indígenas através da cultura Marajoara e Caruana, base da construção da escola e de todo o cotidiano envolvendo a criança e estimulando solidamente o cuidado ambiental para preservação da medicina natural.

Dentro dessa perspectiva a problematização do objeto de estudo estará voltada, mais especificamente, às *práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes lotados na escola ora pesquisada*, as quais, acredita-se que seguem uma postura mais decolonial diante das obrigatoriedades tradicionais dos modelos eurocêntricos do ensino formal, bem como o reflexos de tais práticas no processo de aprendizagem dos alunos.



### **Das escolhas e mobilizações**

Para consubstanciar o problema de pesquisa e a motivação da mesma, propõe-se como **objetivo geral** analisar como as práticas pedagógicas dos professores da escola Zeneida Lima, baseadas nos saberes linguísticos e culturais da região marajoara, dentro da perspectiva do ensino formal, podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem (docente e discente) e, conseqüentemente, contribuir para a manutenção e fortalecimento da cultura local da região.

Contudo, para se chegar a esse propósito, faz-se necessário traçar os seguintes **objetivos específicos**: Discutir a formação inicial e continuada dos docentes da escola Zeneida Lima, bem como as formações continuadas paralelas que recebem na escola; analisar como os saberes linguísticos e culturais da região marajoara estão sendo trabalhados na vivência pedagógica dos alunos da Escola Zeneida Lima de Araújo; identificar a inter-relação existente entre os grupos culturais e sociais que formam o *lócus* da pesquisa; selecionar os tipos de saberes mais comuns ao cotidiano dos alunos (linguísticos, ecológicos, culturais, sociais, religiosos); analisar o modo como todos esses saberes são utilizados dentro da escola; identificar traços de preconceito linguístico nas relações sociais dos alunos e discutir a questão da língua enquanto meio de identidade cultural de um povo; analisar como a práxis dos docentes da Escola Zeneida Lima tem





contribuído para promover a cultura marajoara (práticas pedagógicas de perspectiva decolonial); caracterizar os aspectos culturais e identitários que emergem na vivência pedagógica dos alunos da referida escola; e discutir a respeito da proposta pedagógica da mesma, suas características e objetivos e sua relação com a proposta da educação intercultural.



### **Fundamentação teórico-metodológica**

Para a construção e efetivação da pesquisa, alguns trabalhos de autores especialistas nas áreas aqui enfatizadas tornam-se de grande relevância, não só para o desenvolvimento desta, como também para uma reflexão do tema proposto, e das questões levantadas que o circundam.

Desse modo, faz-se necessário um estudo ampliado na obra de CANDAU (2002, 2009a, 2009b, 2008a, 2008b, 2008c), a qual possui uma vasta produção, pautada nos princípios da relação educação e cultura, que tem servido de base para diversos estudos que visam à discussão de práticas docentes alinhadas à consciência de valorização e respeito às culturas. Assim, por uma educação intercultural; pois, segundo a autora, “a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (2008, p.52).

Uma educação que concorra para o reconhecimento do outro, e que busque a construção de uma sociedade mais igualitária, que inclua as diferenças ao invés de estigmatizá-las, é o objetivo pretendido pelos autores que defendem às práticas de uma educação intercultural, pois a mesma “apresenta-se como democrática, crítica e dialógica, pautada em uma aprendizagem significativa e contextualizada no cenário social e cultural em que está inserida” (OLIVEIRA, 2015, p. 70).

Tais princípios convergem diretamente ao proposto no objeto de tese apresentada, a qual também busca alicerces nos conceitos de decolonialidade, também trabalhado por CANDAU (2009), WALSH (2009), MIGNOLO (2014) e SANTOS (1996, 1999, 2002 e 2010). Contudo, para se falar sobre decolonialidade, é necessário abrir uma discussão acerca dos processos de colonização existentes atualmente, conceito este muito bem explorados pelos autores citados acima, assim como por SACAVINO (2016), que observa







o princípio da decolonialidade como atuante por meio da ação de políticas neoliberais e, segundo a autora

orientadas pelos princípios do mercado e da competição, que reduz a educação à questões operacionais [...], assim como a continuação de currículos monoculturais, que privilegiam e entendem como único conhecimento existente e válido o construído a partir do enfoque ocidental (Euro-Estados Unidos cêntrico).” (p. 190-191).

Uma educação colonial, monocultural só faz aumentar a linha abissal já tão extensa entre as culturas, especialmente entre as de origem eurocêntricas e as nacionais. No Brasil, segundo Freire (2004), a hegemonia do etnocentrismo europeu – e por que não dizer também estadunidense? – sempre existiu, embasada na “superioridade” ocidental e branca, gerando uma espécie de manipulação ideológica, que resulta na imposição da cultura ocidental sobre a cultura nativa. Essa imposição cultural acaba delimitando a expressão e disseminação da cultura nativa, que passa a ser vista como inferior, pois seus usuários atribuem uma superioridade à cultura invasora. Talvez isto se dê em razão do grande desenvolvimento político e social de tais nações, que os têm elevado à categoria de primeiro mundo, enquanto os demais países distribuem-se em posições mais baixas, sendo colocados às margens do capitalismo excludente que só visa ao lucro e ao poder.

Isto posto, dado ao caráter linguístico, que também é abordado nesta proposta de pesquisa, sendo a língua materna da região aqui vista como um meio de expressão, manutenção e afirmação da cultura marajoara, também se levantará uma discussão acerca da diversidade da língua, seu caráter heterogêneo e dinâmico, que configura também a principal ferramenta de aprendizagem dos saberes formais dentro da escola.

Para a abordagem que será dada à língua, sugere-se os estudos BORTONIRICARDO (2004 e 2005) que muito têm contribuído para a visão que professores têm sobre a língua no contexto escolar. Isso porque a autora busca desmistificar o caráter homogêneo da língua, a visão equivocada de unidade linguística e a imposição do uso e ensino da norma culta, que por vezes acaba por anular as variantes naturais dos alunos (sua gramática internalizada) e, conseqüentemente, provoca o seu enfraquecimento e o enfraquecimento de sua cultura.

Uma vez que a língua passa a ser considerada como instrumento de afirmação social de um povo, capaz de difundir e defender a cultura deste, seus saberes e sua história, passa-se a ver essa língua como um meio de inclusão social, que pode e deve ter seu processo iniciado e praticado dentro da escola. Nesse sentido, MOLLICA (2014)





apresenta significativa contribuição à medida em que trabalha temas como: fala, letramento e inclusão social; apontando aprendizagens dentro e fora da escola, e levando em consideração uma heterogeneidade linguística e uma cultura letrada; o que, atrelado à proposta de tese, converge com os objetivos da educação intercultural.

Continuando na ótica dos conceitos basilares que serão discutidos no objeto de estudo, as contribuições de Boaventura de SOUSA SANTOS (1996, 1999, 2002 e 2010) são bastante necessárias, no que concerne à compreensão dos princípios do multiculturalismo e da interculturalidade. Além disso, para se buscar uma consciência mais crítica à respeito da hegemonia eurocêntrica, o trabalho do autor sobre as epistemologias do sul é primordial, pois enfatiza a necessidade de se pensar o mundo de forma diferente, como uma luta de resistência contra a superioridade monocultural dos “Nortes”, em termos de raça, credos, etnias, cultura e história, que segmentam as culturas do “Sul” e alargam ainda mais a linha abissal<sup>39</sup>.

Finalmente, a obra de FREIRE (2004, 2001, 2000, 1997 e 1983), vista enquanto gênese da educação intercultural no Brasil, atuará como fonte recorrente de suporte teórico, para que se possa entender a natureza da desigualdade cultural que, por vezes, firma raízes nas escolas. E, para que, tendo-se essa consciência, possa-se lutar mais energicamente por uma educação democrática e justa, que possibilite oportunidades iguais a todos os seus usuários e, para que se possa “descolonizar mentes”, ou seja, superar as bases sociais de poder colonialista.

A revisão da literatura desse campo de pesquisa demonstra o grau de importância de estudos dessa natureza, que visam aos princípios da educação intercultural e seus meios de realização, apontados na proposta dentro de um contexto educacional. O exemplo tomado como meio possível de realização de uma ação pedagógica intercultural (no caso, a escola Zeneida Lima), demonstra o que Paulo Freire durante muito tempo, trabalhou para que ocorresse: a reação dos oprimidos, a busca da humanização. No entanto, de forma complementar, este estudo trará como contribuição para este campo de investigação, o uso da linguagem como meio de afirmação social da cultura marajoara, de transmissão de seus saberes e de possibilidade de continuação de sua história. Portanto, o objeto de estudo e a revisão da literatura apontam primeiramente para a execução de

---

<sup>39</sup> Ver: SANTOS & MENESES, 2009.





uma investigação no campo epistemológico, no que concerne à cultura marajoara (saberes linguísticos, culturais e históricos). As quais serão descritas a seguir.

### **Proposta metodológica**

Para o desenvolvimento desta pesquisa, pretendeu-se, primeiramente, por meio de pesquisas bibliográficas e documentais, engendrar mais profundamente na pedagogia decolonial e analisar as características pedagógicas da escola pesquisada. A escolha por essas duas modalidades de pesquisa se dá em face, primeiramente, de a pesquisa bibliográfica se constituir de material já publicado formalmente (seja de modo impresso ou virtual), o que resultou num suporte teórico consistente para a identificação da dimensão dos estudos científicos realizados nessa área.

Entretanto, esse objeto de estudo versa sobre as práticas pedagógicas de uma instituição educacional que, devido à sua natureza, demonstra um trabalho relacionado às práticas de uma educação intercultural e decolonizadora. Por essa razão, acreditou-se ser necessário a realização também de uma pesquisa documental. A parte documental da escola em questão, cujo conhecimento é essencial para a confirmação ou refutação da hipótese levantada no escopo da tese, trouxe informações sobre a estrutura funcional da escola, o seu Projeto Político Pedagógico, a filosofia empregada e a proposta educacional. Tais documentos constituem uma fonte primária de informações produzidas pelas pessoas envolvidas na comunidade ora investigada.

A junção das informações coletadas nestes dois tipos de pesquisa compuseram o corpo teórico da tese, e serviram de suporte para a investigação prática do objeto de estudo pretendido. A partir disso, buscou-se avançar para a pesquisa de cunho qualitativo, devido a esta defender uma visão holística dos fenômenos, levando em consideração todo o contexto de investigação. Dessa maneira, mesmo com uma inquirição inicialmente bibliográfica e documental, a presente tese se fundamenta na abordagem qualitativa, a qual direciona o ambiente natural de investigação como principal fonte de dados. Além disso, segundo Chueke & Lima (2012), na abordagem qualitativa, o pesquisador poderá adotar uma multiplicidade de métodos para assegurar a compreensão em profundidade do fenômeno.

A pesquisa educacional com foco qualitativo visa ao estudo da sociedade, enfatizando o modo como as pessoas entendem e atribuem sentido às suas experiências e





ao contexto em que estão inseridas, o que atinge o cerne da problematização desta investigação, pois ela considera a própria realidade dos sujeitos envolvidos, as informações obtidas em seu contexto escolar e social, buscando uma abordagem interpretativa desta realidade social.


Sendo assim, a pesquisa, em sua totalidade, se desenvolveu em quatro etapas:

A primeira etapa da pesquisa se constituiu da sistematização de conceitos, de definições, dos estudos e das teorias – a partir da revisão bibliográfica – e, dos conhecimentos necessários para a estruturação do embasamento teórico da tese, bem como as especificidades do método de investigação escolhido. Além disso, buscou-se suporte na literatura acadêmica que trata especificamente da cultura marajoara (obras e estudos que tratam da grande diversidade da região marajoara, em termos linguísticos, religiosos, culturais e históricos). Em suma, nesse primeiro passo, foi realizado o estudo crítico e analítico do referencial teórico-metodológico relacionado à pesquisa.

A segunda etapa da pesquisa compreendeu o primeiro contato físico com o *locus*. Esse momento correspondeu à realização da pesquisa documental, na qual se buscou o levantamento da documentação que seria analisada, destacando-se: documentos sobre a fundação da escola, Projeto Político Pedagógico (atual e anteriores), método (s) de ensino adotado na escola, plano de trabalho anual, currículo, entre outros. O objetivo dessa fase foi identificar as bases documentais da escola.

Na terceira etapa da pesquisa, ocorreu a observação efetiva da realidade educacional da Escola Zeneida Lima. As práticas de observação compreenderam registros das rotinas dos professores e alunos, conversas informais com os docentes e com a equipe pedagógica da escola e análise de materiais didáticos utilizados pelos docentes nas aulas. Essa fase foi a mais longa da pesquisa em si, pois compreendeu um ano letivo completo, para que se pudesse ter uma visão completa das práticas pedagógicas utilizadas na instituição. Nesse sentido, a turma observada foi a de 5º ano – conluente da etapa do ensino fundamental, séries iniciais – justamente porque compreende a soma de todos os anos estudados pelos alunos nesse nível de ensino. Nessa etapa foram feitas rodas de conversa e entrevistas individuais não direcionadas, com alunos, professores e corpo técnico-pedagógico. No decorrer desse período, o referencial teórico e documental atuou como suporte para a compreensão e interpretação dos dados obtidos.





A quarta etapa da pesquisa compreendeu a sistematização de todos os dados coletados nas etapas anteriores, de modo que foram relacionados à base teórica do estudo, os objetivos e a problematização proposta na pesquisa, para que se chegasse à conclusão da tese.

Os dados obtidos durante a investigação serão discutidos a partir do conceito central de interculturalidade, e relacionados às teorias de aprendizagem intercultural e do pensamento decolonial, tendo sido enfatizadas as práticas de letramento e os conceitos de ecologia de saberes e inclusão social, todos subjacentes às práticas decoloniais de ensino.

Para a validação da pesquisa foi realizada a triangulação dos dados a partir dos instrumentos de investigação mais utilizados nas fases dois e três: anotações das observações das aulas – por meio de um diário de pesquisa –, dados obtidos nas entrevistas não direcionadas e dados obtidos nas rodas de conversa.

Os dados obtidos durante a investigação serão discutidos a partir do conceito central de interculturalidade e relacionados às teorias de aprendizagem intercultural e do pensamento decolonial, enfatizando as práticas de letramento, e os conceitos de ecologia de saberes e inclusão social. Tais conceitos estão inseridos no cerne da proposta apresentada para o doutoramento que, por sua vez, liga-se ao proposto pela linha de pesquisa do programa.

### **Cronograma de execução**

<b>Atividades</b>	<b>Período</b>
Adequação do objeto de pesquisa e da tese	1º Semestre/Ano I
Estudo crítico e analítico do referencial teórico-metodológico relacionado à pesquisa.	2º Semestre/Ano I
Pesquisa documental das fontes documentais da escola	2º Semestre/Ano I
Observação efetiva da realidade educacional da Escola Zeneida Lima.	1º Semestre/Ano II
Escrita do texto de tese para qualificação	2º Semestre/Ano II
Qualificação da tese	2º Semestre/Ano II
Continuação da observação da realidade educacional da Escola Zeneida Lima.	2º Semestre/Ano II
Adequação do texto de tese após a qualificação	1º Semestre/Ano III
Revisão da literatura para sistematização dos dados	1º Semestre/Ano III
Sistematização final dos dados	2º Semestre/Ano III
Adequação e escrita do texto final de tese	1º Semestre/Ano IV
Defesa de tese	2º Semestre/Ano IV



## Referências

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

BAGNO, M.; STUBBS, M.; GANGÉ, G. **Língua Materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

OLIVEIRA, I. A de. **Paulo Freire: gênese da interculturalidade no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015.

SANTOS, B. **Para além do pensamento abissal: das linhas gerais a uma ecologia de saberes**.

SANTOS, B. de; MENESES, M. P (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009

CANAU, V.M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

SACAVINO, S. B. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadores e educadoras. In: CANAU, V. (orgs.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras; GECEC, 2016

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TUZZO, S. A; BRAGA, C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 4, n.5, p. 140-158, ago. 2016

MOTA NETO, J. C. da. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, re-existir e reviver. In: CANAU, V. (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.





## *Os multiletramentos na formação continuada do professor de Língua Portuguesa*

Isabelly Raiane Silva dos Santos<sup>40</sup>

### **Introdução**

Os desafios vivenciados pelos professores ao longo do exercício da profissão docente apontam para a necessidade de mudança decorrente da complexidade apresentada pela educação. Desse modo, urge a indispensabilidade de reconsideração dos métodos de ensino e das formas de desenvolvimento profissional dos educadores.

Nesse sentido, o professor deve atuar como sujeito histórico comprometido com sua própria prática social, bem como exercer o papel de agente de mudança. No entanto, de modo que isso ocorra, nas palavras de Freire (1985, p. 61), o educador necessita “[...] refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, [...] carregado de compromisso com sua realidade da qual [...] não deve ser simples espectador”. Isso significa que encontrar a consciência crítica – onde, de fato, está o compromisso social – torna-se condição essencial para a realização da autonomia.

Quando essa discussão é trazida para o contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), é fundamental reconhecer que o conceito de formação profissional, bem como os espaços de atuação, está sujeito a mudanças. Assim, deve-se considerar como ponto de partida o entendimento de que a EPT também enfrenta desafios. Um deles se refere à escassez de práticas formativas destinadas a docentes atuantes especificamente nessa modalidade de ensino.

Outra proposta válida é promover a formação docente com foco nos multiletramentos, que, conforme Kress (2003), envolve o crescimento da capacidade do educador de lidar com questões relacionadas à multimodalidade cada vez mais presente nos textos contemporâneos de caráter impresso e digital. Ademais, o multiletramento lida com a capacidade do indivíduo para utilizar tecnologias digitais a fim de reagir criticamente em vários contextos sociais que englobem a diversidade de culturas, línguas, linguagens, assim como etnias.

---

<sup>40</sup> Mestranda em Estudos Linguísticos, sob orientação da Profa. Dra. Célia Zeri de Oliveira - e-mail: [isabellysantosifpa@gmail.com](mailto:isabellysantosifpa@gmail.com)





Este estudo justifica sua relevância na atualidade ao demonstrar como a formação continuada de professores para trabalharem proficuamente as abordagens multiletradas podem levar ao desenvolvimento de práticas educativas omnilaterais, que, na visão de Ramos (2014), possibilitam o fortalecimento de uma concepção de EPT alinhada com a busca pelo desenvolvimento humano no contexto dos processos de apropriação da natureza de maneira histórica e ontológica pela espécie humana.

No que diz respeito à fundamentação teórica, esta pesquisa foi fundamentada teoricamente com base nos constructos teóricos advindos principalmente de estudiosos, como Freire (1985), Rojo (2012), Moura (2014), Ramos (2014).

Frente ao exposto, essa investigação possui como objetivo geral compreender como se articula a formação docente de professores de língua portuguesa atuantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) - *campus* Abaetetuba na conjuntura dos multiletramentos.

De forma específica, os objetivos compreendem: a) pesquisar a percepção de dois professores de língua portuguesa atuantes na EPT, no IFPA - *campus* Abaetetuba, sobre a relevância da formação docente para o multiletramento; b) investigar como ocorre o uso das tecnologias e a abordagem dos multiletramentos pelos professores em sala de aula; e c) relatar as consequências da abordagem dos multiletramentos em sala de aula para o processo de aprendizagem discente com foco na integração entre educação e mundo do trabalho.

No que diz respeito ao aspecto metodológico, o estudo aborda as particularidades do método etnográfico utilizado para conduzir a pesquisa em uma instituição de EPT do município de Abaetetuba, no estado do Pará. A adoção da perspectiva do método etnográfico foi escolhida, pois permite ao pesquisador apresentar conceitos teóricos, compreender e analisar as concepções dos docentes e, potencialmente, apresentar uma reflexão que avance os estudos associados à base teórica desta investigação: a formação docente e os multiletramentos.

Dois professores de língua portuguesa do *campus* Abaetetuba do IFPA foram escolhidos para participar deste estudo de campo. As entrevistas, os questionários e as observações das aulas desses professores foram as principais fontes dos dados coletados para análise, mas também dados relevantes foram provenientes da escrita do diário de campo e da análise do memorial acadêmico descritivo escrito pelos participantes.







A análise dos dados estará alicerçada em princípios qualitativos e interpretativos os quais possibilitam entender a complexidade da realidade e das diversas nuances que integram o processo de formação docente alicerçado na perspectiva do multiculturalismo e da multimodalidade que integra os multiletramentos.

## **Formação docente**

A profissão de professor é definida pela necessidade de assumir uma responsabilidade social, o que exige pensar e agir como educador em um contexto amplo o qual inclui aspectos relacionados à gestão da escola e à implementação de políticas educativas de maneira estratégica.

Outro aspecto diz respeito à necessidade de ampliar as competências e a capacidade de adaptação necessária para trabalhar em diversos contextos multiculturais permeados por constantes mudanças, assim como trabalhar com gerações de indivíduos com diferentes estilos de comunicação e aprendizagem os quais oferecem novos desafios e objeções aos educadores.

Segundo Ferry (1983, p. 36), a formação do professor pode ser entendida como “um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades”. De acordo com esse ponto de vista, a formação docente possui como característica a distinção de outros exercícios de formação devido ao fato de que essa se trata de um tipo de formação profissional a qual combina formação pedagógica e formação acadêmica, além de que se configura como uma formação para formadores, o que requer coerência entre os princípios da formação docente e as atitudes desenvolvidas ao longo do exercício da prática profissional.

Em relação à formação do professor, é possível afirmar que ela basicamente ocorre por meio de duas etapas distintas, porém complementares e interdependentes. Conforme Negrine (1998), o primeiro estágio, o qual se caracteriza por ser um pré-requisito para o ingresso na carreira profissional docente, é definido como o credenciamento acadêmico para que um indivíduo seja capaz de atuar em determinada área de estudo. Esse é obtido mediante a conclusão de curso de licenciatura, bacharelado ou tecnológico. A conclusão dos dois últimos cursos diz respeito à formação de professores bacharéis ou graduados em cursos superiores tecnológicos, mas que não possuem o título de licenciado. Esses





ministram disciplinas de carácter técnico e exercem atividade na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (MOURA, 2014).

Com relação ao segundo estágio, intitulado formação continuada, esse inclui as aprendizagens resultantes do desenvolvimento profissional contínuo, bem como quaisquer experiências profissionais relacionadas ou não aos cursos de pós-graduação, que objetivam o progresso profissional e complementam a formação inicial. Assim sendo, a formação continuada deve ser encarada como um processo sem fim que se somará às experiências as quais os professores adquirem diante da vida com seus erros e acertos (NEGRINE, 1998).

A partir desta distinção, diversos autores apontam para a crucialidade de reorganizar os processos que englobam o transcurso da formação docente. Nesse contexto, os estudiosos desta área costumam pontuar dois aspectos primordiais: a melhora na organização da estrutura dos programas de formação de educadores, o que, conseqüentemente, tende a influenciar no aprimoramento da qualificação profissional docente desde a formação inicial; e o desenvolvimento de processos ligados à formação continuada do professor em atuação, o que se relaciona aos aspectos voltados à construção da identidade docente e do conhecimento pedagógico necessário ao desenvolvimento laboral.

### **Multiletramentos**

O multiletramento, considerado uma derivação do letramento, tem como ideia central o diálogo entre o verbal e as outras linguagens e mídias, de modo que seja assumida uma dimensão multiculturalista. Nesse sentido, diante da globalização e da conseqüente mudança na sociedade no que diz respeito às formas de se expressar e de utilizar a linguagem, as atribuições de um indivíduo o qual se comunica no mundo emergente também se alteraram uma vez que, diferentemente de como ocorria no passado, “[...] na atualidade, uma pessoa letrada deve ser [...] capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens incorporando múltiplas fontes de linguagem” (DIONÍSIO, 2005, p. 131).

Portanto, o multiletramento envolve práticas relacionadas à interação com textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos. Esses são, em sua maioria, digitais, o que não exclui a existência também de textos impressos. Dessa maneira, as práticas as





quais envolvem o multiletramento incluem procedimentos, tais como os gestos adotados durante a leitura e as capacidades de leitura e produção textual, as quais ultrapassam os limites da compreensão e da produção de textos escritos.

Segundo Rojo e Moura (2012), é comum que o trabalho com os multiletramentos envolva as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), mas também se distingue do letramento por ser uma ação a qual parte das culturas de referência dos alunos, sejam elas populares, locais ou de massa. Além do mais, compreende os diversos gêneros, mídias e linguagens integrantes da vida cotidiana dos discentes, conferindo ao processo educativo um caráter ético, pluralista, democrático e crítico.



Nesse sentido, também são incorporadas a leitura e a produção, assim como a reprodução de vídeos, fotos, gráficos, infográficos, imagens, áudios e diagramas, por exemplo. Posto isso, diante dessa multiplicidade, o conceito de multiletramento não deve ser confundido com a ideia de letramento ou de letramentos múltiplos, uma vez que, de acordo com Garcia, Silva, Castro e Vieira (2016, p. 126),

o conceito de multiletramentos vai além, então, das noções de letramento e de letramentos múltiplos, pois, mais do que focalizar diferentes abordagens de ensino, a proposta é que a escola forme cidadãos capazes de analisar e debater a respeito da multiplicidade de culturas e de canais de comunicação que o cercam, podendo, assim, participar de forma ativa da esfera pública, seja no aspecto profissional ou pessoal.

Ainda em relação a essa temática, recorrendo-se ao aspecto histórico, o surgimento desse conceito deu-se no ano de 1996 a partir da criação de um manifesto produzido por pesquisadores e educadores norte-americanos. O texto veio à tona como produto de um colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL). No evento científico-acadêmico, foram discutidas ideias referentes às finalidades da educação de maneira geral, assim como as implicações dos novos letramentos que começaram a emergir na sociedade contemporânea. À vista disso, uma das sugestões apresentadas no manifesto incluiu a incorporação, às práticas educativas escolares, das distintas linguagens, mídias e culturas as quais foram introduzidas na sociedade a partir do surgimento das TDIC. No que diz respeito a essa nova pedagogia, também conhecida como pedagogia dos multiletramentos, Rojo explica que “para abranger esses dois “multi” - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos” (2012, p. 13).





Aprofundando o exposto no parágrafo anterior, esse conceito, conforme Rojo (2012), advém de dois tipos de multiplicidade: a) A multiplicidade cultural das populações, a qual influencia o surgimento de textos híbridos de distintos letramentos, como, por exemplo, aqueles provenientes da cultura de massa, popular ou erudita; os vernaculares ou os dominantes; os valorizados/centrais ou marginais, etc. b) A multiplicidade semiótica de constituição dos textos, que diz respeito à diversidade de linguagens e mídias.

## **Metodologia**

Esta pesquisa almeja compreender como se articula a formação docente de professores de língua portuguesa atuantes no IFPA - *campus* Abaetetuba na conjuntura dos multiletramentos.

A partir da formulação do objetivo geral, pretende-se, de forma específica: a) pesquisar a percepção de dois professores de língua portuguesa atuantes na EPT, no IFPA - *campus* Abaetetuba, sobre a relevância da formação docente para o multiletramento; b) investigar como ocorre o uso das tecnologias e a abordagem dos multiletramentos pelos professores em sala de aula; e c) relatar as consequências da abordagem dos multiletramentos em sala de aula para o processo de aprendizagem discente com foco na integração entre educação e mundo do trabalho.

Diante dos objetivos listados, esta investigação procura responder às seguintes perguntas: a) qual é a percepção dos dois professores de língua portuguesa atuantes na EPT, no IFPA - *campus* Abaetetuba, sobre a relevância da formação docente para o multiletramento? b) como ocorre o uso das tecnologias e a abordagem dos multiletramentos pelos professores em sala de aula? c) quais são as consequências da abordagem dos multiletramentos em sala de aula para o processo de aprendizagem discente com foco na integração entre educação e mundo do trabalho?

A abordagem de pesquisa qualitativa foi utilizada na execução deste estudo. Em geral, a pesquisa qualitativa, a qual é, conforme Minayo (2001), muitas vezes criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador, é definida como aquela que fornece conclusões independentemente de quaisquer procedimentos ou métodos de quantificação.





Alinhado à abordagem quantitativa, este estudo possui caráter exploratório, no qual, conforme Selltiz *et al.* (1975) e Yin (1989), é indispensável se familiarizar com dado fenômeno sobre o qual é almejado adquirir conhecimentos adicionais.

Quando um estudo está em seus primeiros momentos, é chamado de pesquisa exploratória. Seu objetivo é fornecer maiores informações acerca do tema sob investigação, o que permite definir e delimitar o tema do estudo, assim como direcionar o estabelecimento dos objetivos e a elaboração das hipóteses, ou desvelar uma nova abordagem para o problema investigado. De forma geral, assume os formatos de pesquisa bibliográfica e estudo de caso (PRODANOV; FREITAS, 2013).



Além do mais, esta investigação constitui uma pesquisa de campo com bases na perspectiva do método etnográfico. No que diz respeito à pesquisa de campo, Fonseca (2002) postula que ela se distingue pelos estudos em que, além da pesquisa documental e/ou bibliográfica, a coleta de dados providos pelos participantes é realizada por meio de diversos tipos de pesquisa, como a pesquisa participante, a pesquisa *ex-post-facto* e a pesquisa-ação. Em relação ao método etnográfico, caracterizado por ser um processo não sequencial e alinear, uma ocorrência comum em estudos etnográficos é o fato de que tanto a análise quanto a interpretação dos dados realizadas a partir desse método apresentam mudanças ao longo do tempo quando o pesquisador adiciona novos componentes e adquire uma melhor compreensão da situação a qual está sendo estudada (ROSALDO, 1993).

Esta pesquisa, cujos dados serão coletados em fevereiro e março de 2023, será conduzida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) - *campus* Abaetetuba, uma instituição educacional pública considerada pluricurricular e multicampi capacitada para ofertar Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em diversos níveis de ensino a partir da combinação entre conhecimentos de cunho técnico e tecnológico tendo como base as práticas pedagógicas. Esse é o atual local de atuação profissional da autora deste estudo, professora da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), e foi escolhido por ser considerado uma instituição educacional de referência na oferta da EPT no contexto do estado do Pará.

Quanto aos participantes, esses são dois professores efetivos da Carreira de Magistério do EBTT os quais desenvolvem atividades de ensino, gestão, pesquisa e





extensão no IFPA - *campus* Abaetetuba. Além disso, são colegas de trabalho da autora deste estudo.

Os instrumentos de pesquisa são considerados essenciais para que o pesquisador possa coletar, ao início da pesquisa, dados preliminares, e avaliar, ao final, o alcance das ações interventivas. Sendo assim, optou-se pela realização de observação direta nas aulas, escrita do diário de campo, aplicação de questionário com perguntas abertas, escrita de memorial acadêmico descritivo pelos participantes e entrevista semiestruturada.

## **Conclusão**

Nesse sentido, a formação do educador engloba a atividade de reflexão crítica acerca das práticas de ensino adotadas, assim como exige a (re)construção, a longo prazo, de uma subjetividade e de uma identidade pessoal. Isso significa que, neste processo, não está incluída apenas a necessidade de conhecimento e domínio de técnicas, habilidades ou cursos. Pelo contrário, a formação docente deve ser vista como uma chance para considerar as oportunidades de formação como uma remodelação das ocorrências de trabalho vivenciadas pelos professores no local onde atuam. Por conseguinte, o conhecimento que adquirem nessas circunstâncias torna-se crucial para sua formação.

Assim sendo, é primordial expandir a pedagogia focada no letramento a fim de que ela não enfatize apenas as representações escritas, mas também contribua para a instituição uma educação mais ampla. Dito de outra forma, nos ambientes de aprendizagem contemporâneos, é primordial integrar as manifestações multimodais à tradição de ler e escrever, particularmente com o auxílio das novas mídias digitais. Desse modo, a perspectiva do multiletramento sugere que, ao ensinar e alfabetizar os alunos, a escola leve em consideração a diversidade de culturas, de formas de interagir e de linguagens, incluindo as visuais, as verbais, as sonoras e as espaciais.

O estudo apresentado neste texto, o qual ainda está em andamento, terá seus dados apresentados, analisados e discutidos. Ao final, este trabalho será finalizado com o desejo de fomentar oportunidades que auxiliem no aprimoramento da prática pedagógica do professor partindo das possibilidades engendradas pelos multiletramentos e que colaboram para a formação de alunos que protagonizem suas próprias experiências de aprendizagem a fim de que possam desenvolver as habilidades necessárias para o sucesso na vida social, acadêmica e profissional.





## Referências

DIONÍSIO, Â. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. (orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 131-144.

FERRY, G. **Le Trajet de la Formation**: les enseignants entre la théorie et la pratique. Paris: Dunod, 1983.

FONSECA, J. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GARCIA, C.; SILVA, M.; CASTRO, S.; VIERA, V. Multiletramentos no ensino público: desafios e possibilidades. **Revista Práticas de Linguagem**, Juíz de Fora, v. 6, p. 123-134, 2016.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. New York: Routledge, 2003.

MINAYO, M. (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, D. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

NEGRINE, A. **Terapias Corporais**: a formação pessoal do adulto. Porto Alegre: Edita, 1998.

PRODANOV, C.; FREITAS, E. **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. Novo Hamburgo: Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo, 2013.

RAMOS, M. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROSALDO, R. **Culture & truth**: the remaking of social analysis. Boston: Beacon Press, 1993.

SELLTIZ, C. *et al.* **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Edusp, 1975.

YIN, R. **Case study research**: Design and methods. Londres: Sage Publications, 1989.





## **Introdução**

O artigo trata de uma pesquisa de mestrado em fase inicial cujo título é *O gênero debate na perspectiva dialógica da linguagem na modalidade EJA*. Os dados informativos bibliográficos que sustentam a pesquisa podem sofrer alterações nas próximas etapas do estudo, em virtude da necessidade de aprofundar a base teórica para servir de embasamento de acordo com a temática do trabalho.

Considerando que a oralidade é responsável por favorecer, significativamente, a formação do indivíduo, influenciando-o a analisar a sociedade, sua realidade, seu dia a dia para ampliar e diversificar visões e interpretações sobre o mundo e correlacionar com a vida em si mesma. Ela é uma proposta associada a objetivos e necessidades socialmente determinados, onde se pode compreender e se posicionar diante do mundo que os cerca. Logo, para assumir esse papel, é essencial que o ato da oralidade seja um exercício fundamental para o indivíduo em diferentes contextos da comunicação oral, de forma que possibilita inseri-lo em práticas de situações reais do uso da linguagem oral.

Para tanto, é primordial que a oralidade ocorra em ambientes favoráveis à sua utilização e, principalmente, que os estudantes possam vivenciar experiências e a funcionalidade dos gêneros orais e por meio deste contato adquirir posicionamentos, questionamentos, opiniões e assim refletir e formar seus próprios conceitos sobre a sua realidade. É necessário realizar atividades que envolvam a oralidade e gêneros discursivos orais, de modo que o estudante os domine e ganhe segurança para conhecê-los, reconhecê-los, produzi-los, para, por conseguinte ser autor de sua expressão oral em situações reais de uso da fala (STORTO; BRAIT, 2021).

A partir dessa abordagem, iremos discutir a respeito de atividades teórico-metodológicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) trazendo diálogos e reflexões para o trabalho com gêneros orais. Será abordada uma proposta sob a perspectiva do eixo temático oralidade, mais precisamente o gênero debate regrado.

---

<sup>41</sup> Mestranda em Estudos Linguísticos sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues - e-mail: [leticiaagarcia05@gmail.com](mailto:leticiaagarcia05@gmail.com)







Este trabalho está dividido em quatro tópicos, sendo eles, a oralidade no contexto do ensino-aprendizagem na EJA; a oralidade como prática de letramento; gêneros do discurso e o debate regrado na concepção da BNCC e quais as considerações a respeito da oralidade em relação ao que sugere a BNCC.

Como aporte teórico para esta discussão traremos o Círculo de Bakhtin (2016), Geraldi (1984), Schneuwly e Dolz (1999;2004), Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), Storto e Brait (2021), Soares (2009;2020) e BNCC (2018).



### **A oralidade no contexto do ensino-aprendizagem na EJA**

Quando pensamos em oralidade, pensamos em fala, em comunicação, em linguagem. A oralidade está inclusa em um conjunto de linguagens que compõem a comunicação humana. De acordo com Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018) a oralidade é orgânica, ela compõe quem somos.

Através da oralidade podemos expor para o outro nosso modo de pensar, nossas angústias, frustrações, dúvidas e nos posicionamos diante de diversas situações comunicativas. Até mesmo nossa personalidade pode ser definida a partir da nossa expressão oral.

Por meio da oralidade podemos interagir com o mundo e firmar acordos sociais explícitos ou implícitos. Conforme destaca Geraldi (1984), que define a linguagem como processo de interação. O ensino da oralidade ainda é uma prática pouco manifestada no ambiente escolar, pois ainda é tido com menos importância em detrimento da leitura e escrita. Com isso, é relevante considerar algumas adequações no trabalho com a modalidade oral que contemple os aspectos da linguagem humana, especificamente na EJA, para que estes sujeitos criem vínculos entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais cumprindo com o que diz a BNCC.

Ao considerar o ensino da leitura e da escrita, é importante trabalhar a oralidade como um objeto de ensino, visando possibilitar aos sujeitos da EJA uma ampliação comunicativa necessária que pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades discursivas em situações concretas de uso da linguagem oral. Assim, para a efetivação desse objeto é preciso ampliar os recursos nos aspectos didáticos voltados para o ensino





do gênero oral e sua diversidade para que o aluno possa desenvolver as práticas de oralidade e valorizá-las como parte de seu cotidiano.

Com base nos estudos de Storto e Brait, “apesar de os estudantes conhecerem a oralidade comum à esfera familiar ou a outras esferas da informalidade, é preciso *reapropriar* seus saberes, *mobilizar* esses e novos conhecimentos, para despertar o aluno para a consciência e a prática cotidiana da oralidade” (STORTO; BRAIT, 2021, p.48). Essa etapa favorece a construção de um sujeito que fala e ouve, capaz de se reconhecer enquanto um falante da linguagem oral utilizando os múltiplos gêneros orais da esfera cotidiana.

Ainda de acordo com as autoras, “a partir daí, é preciso, sim, trabalhar em sala de aula com gêneros orais, a fim de desenvolver a oralidade formal, de modo que os estudantes saibam agir oralmente em contextos variados, dos mais informais aos mais formais” (STORTO; BRAIT, 2021, p. 48).

O trabalho didático com a oralidade corresponde um processo ensinável dos gêneros orais e suas especificidades considerando o contexto sócio-histórico dos alunos e as peculiaridades da turma para atingir os objetivos de forma eficiente de acordo com a finalidade específica do gênero oral constituído a partir das situações sociais que o sujeito está inserido. Dessa maneira, torna-se favorável possibilitar aos jovens e adultos o acesso nas escolas aos materiais didáticos variados em espaços diversificados que possam contribuir para a construção do processo de identidades e o alargamento das habilidades orais de acordo com os diversos contextos e realidades.

Considera-se que precisa haver interação entre educador e educando, tomando como base o contexto social e cultural dos alunos da EJA, bem como sua realidade de vida. Assim, o processo educativo não pode ser um ato passivo, o que era definido por Freire como “educação bancária”, que consiste no “ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 2017, p. 82), onde o aluno somente recebe conhecimentos.

Paulo Freire defendia uma educação libertadora, dialógica, problematizadora e democrática, em que os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo suas trajetórias de vida, sua própria visão de mundo, emitindo opiniões manifestadas implicitamente ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. (FREIRE, 1987).





Nesse âmbito, é importante destacar a escola como principal ambiente motivador para levar os alunos à refletirem sobre sua realidade, tornando-se um sujeito ativo e participativo no processo de ensino-aprendizagem a partir do rompimento dos modelos tradicionais de educação.

No contexto da EJA, tanto o professor quanto a escola precisam promover uma educação que busque motivar a participação e interação dos sujeitos nas ações desenvolvidas para um ensino além da transmissão de conteúdo. Nesse caso, é preciso estabelecer entre professor e aluno uma relação de proximidade a partir dos diálogos que abordam os contextos socioculturais dos sujeitos, seu mundo, suas vivências e seu cotidiano, valorizando, principalmente, as experiências de vida desses alunos.



De acordo com a realidade dos sujeitos da EJA, as práticas de oralidade podem permitir inserir-se no mercado de trabalho com possibilidades de ampliar o repertório dos gêneros discursivos orais e estabelecer melhorias no seu campo de atuação, de modo a interagir melhor nos diversos espaços sociais.

### **A oralidade como prática de letramento**

Nas práticas escolares, o professor enquanto mediador assume uma importante relevância, pois além de considerar as especificidades socioculturais dos alunos da EJA, é preciso refletir sobre as representações construídas por cada um, colocando-os como sujeitos e não somente como objeto do processo educativo, considerando sua capacidade de organizar a própria aprendizagem em situações didáticas planejadas, em um processo interativo, a partir da realidade desses alunos.

Nesse contexto, a mediação configura-se como uma das categorias básicas levantadas por Vygotsky (2001), para a compreensão de suas concepções sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico. Como sujeito de conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, operado pelos sistemas simbólicos de que dispõe. Essa mediação se processa via um outro, via linguagem.

Estas abordagens, nos remetem às ações que permeiam o ensino-aprendizagem na EJA precisam ser desenvolvidas no âmbito do letramento, contemplando os mais variados contextos de práticas sociais de leitura e escrita, uma vez que essas atividades favorecem





consideravelmente que o estudante adquira o desenvolvimento de várias habilidades em situações concretas, pertencentes aos contextos socioculturais de comunicação. Soares (2020, p. 27) destaca o letramento como:

Capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler e escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.

Pode-se afirmar que letramento é desenvolvimento, como algo que vai além do domínio do código, pois abrange também seu uso nas diversas situações da vida do indivíduo, como afirma Soares (2009), é necessário reconhecer que, o letramento tem que ser efetuado no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita.

Desse modo, compreende-se que o letramento precisa ocorrer através de práticas reais de comunicação, dentro de um contexto social em que o indivíduo está inserido, desconsiderando práticas tradicionais dos livros didáticos e aderindo práticas que façam sentido para a vida social do aluno de forma significativa. Soares confirma que “assim, letramento envolve mais do que meramente ler e escrever. [...] letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades de leitura e escrita, mas, muito mais que isso, é o uso dessas habilidades para atender às exigências sociais” (2020, p. 74).

Nesse sentido, o letramento torna-se uma prática necessária para a formação do sujeito, sendo capaz de fazer uso das habilidades da linguagem oral e escrita nos variados contextos de comunicação que fazem parte da nossa realidade. Assim, as condições de possibilidades de um sujeito letrado trazem a ideia dos usos efetivos dessas habilidades produzidas a partir dos efeitos sociais, culturais, políticos, econômicos e cognitivos com os quais interage.

### **Gêneros do discurso e o Debate Regrado na concepção da BNCC**

Mediante as teorias do Círculo de Bakhtin, a linguagem é um fenômeno social, histórico e ideológico que é formada na sociedade, partindo de um contexto pertencente a cada grupo na sociedade. De acordo com a relevância da origem da linguagem entende-se que é fruto de uma interação que parte do social.





Diante disso, Bakhtin define os gêneros discursivos como forma de enunciação que são elaboradas de acordo com um determinado campo de comunicação verbal. Assim, o gênero se forma a partir de uma prática de linguagem diferente. O teórico elucida que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2016 [1979], p.12).

Nesse sentido considera-se que os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem e por meio do gênero pode-se compreender outros aspectos da realidade. Assim, o repertório dos gêneros do discurso é infindável em cada campo da atividade, e as esferas vão se modificando de acordo com a necessidade de comunicação de cada grupo social, pois cada gênero apresenta sua funcionalidade, ou seja, uma função social que difere um do outro.



A preferência pelo gênero discursivo oral debate se deu em função por ser um gênero capaz de proporcionar diversas aprendizagens que permitem desenvolver habilidades de argumentação, falar e ouvir com clareza, obedecer às regras combinadas no grupo, aprender a defender uma opinião fundamentando-se em argumentos, expor um ponto de vista sobre um assunto polêmico e compreender um assunto por suas diferentes formas, refutando ou transformando uma opinião (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

O debate regrado consiste em um gênero oral onde dois oponentes, ou mais, sejam eles pessoas ou grupos, se enfrentam em uma discussão a respeito de alguma temática polêmica e dicotômica. Para Schneuwly e Dolz (1999) o debate defende um ponto de vista, uma escolha ou um procedimento de descoberta. Este gênero trabalha não somente a habilidade de argumentação, como também a escuta ativa e a linguagem corporal, visto que, é necessário ter segurança e poder de convencimento para conduzir a plateia a concordar com o ponto de vista exposto.

Podemos perceber que o ensino da oralidade foi, durante muito tempo, deixado em segundo plano ou, até mesmo, inexistente. Uma das principais justificativas para esse fato é a crença de que, ao chegar à escola, o aluno já sabe falar. Outra é a associação da fala a aspectos como a falta de planejamento, a espontaneidade e, principalmente, a “erros” linguísticos (DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 2004).





Esse artifício se apresenta para levar o aluno ao desempenho comunicativo da leitura e escrita em detrimento da oralidade, desconsiderando as especificidades da linguagem oral que fazem parte dos variados gêneros discursivos.

As atividades de produção do texto oral tornaram-se um dos eixos que compõem a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, no âmbito da oralidade, e também traz habilidades específicas para escuta e produção do gênero debate, como podemos destacar na habilidade (EF69LP11) “Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.” (BRASIL, 2018, p.143)

Quanto à parte prática do gênero, a BNCC não cita abertamente sobre o gênero debate, mas traz conceitualmente a possibilidade de utilizarmos o gênero como ferramenta para desenvolvimento da habilidade (EF69LP25)

Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas. (BRASIL, 2018, p. 149)

A partir dessas premissas que permeiam a oralidade, considera-se relevante e necessário desenvolver atividades para ampliar as práticas de oralidade a partir do gênero debate regrado na tentativa de aprimorar o uso da linguagem oral dos sujeitos por meio das falas espontâneas e planejadas considerando as mais diversas situações de uso da linguagem.

Com base nisto, é preciso possibilitar ao aluno reconhecer e identificar algumas debate como a presença dos participantes e de um mediador, os turnos de fala, o tempo delimitado para cada pergunta e resposta etc., no qual, estabelece dinâmicas importantes para o ensino da oralidade via gênero debate. Desta forma, “todos os alunos da escola básica devem ser levados a considerar que, enquanto um deles está desenvolvendo a competência para falar, os demais devem estar desenvolvendo a competência para ouvir, integrando as duas competências em uma mesma atividade” (CARVALHO; FERRAREZI, 2018, p. 35).

Outro fator relevante é promover a pesquisa e a organização dos elementos argumentativos que os debatedores precisam utilizar para tornar o discurso convincente





utilizando dados da revista, jornais, noticiários etc. na tentativa de enriquecer as defesas expostas ou um ponto de vista. Podemos constatar na seguinte definição:

O debate, que desempenha um papel importante em nossa sociedade, tende igualmente a tornar-se necessário na escola atual, na qual fazem parte dos objetivos prioritários as capacidades dos alunos para defender oralmente ou por escrito um ponto de vista, uma escolha ou um procedimento de descoberta. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 214)

As propostas para a ampliação da linguagem oral a partir do gênero debate regrado precisam estar pautadas para o desenvolvimento de habilidades de argumentação no plano da oralidade relacionando a compreensão de sentidos e a valoração social. Assim, os sujeitos alunos desenvolverão seus conhecimentos acerca de opinião, fato e argumento de modo a assumirem atitudes éticas e responsáveis na sociedade bem como ampliar capacidades de linguagem no contexto da oralidade de alunos da EJA.



### **Considerações finais**

Constata-se que na educação básica, sobretudo, na EJA, o trabalho com as atividades didáticas precisam contemplar as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, para o ensino da oralidade, evidenciando as especificidades da linguagem oral no âmbito do gênero debate a partir de práticas que estabeleçam relação entre fala e escrita, levando-se em conta as situações de interação social específicas.

Contudo, no ambiente escolar, ainda é preciso ampliar o trabalho com o gênero debate regrado e outras abordagens específicas considerando a comunicação oral dentro de um determinado grupo social. Uma vez que, esse tipo de atividade irá expor aos alunos um referido assunto, e instigá-los a emitirem sua opinião por meio de diálogos, discussões, levando-os a se posicionarem e defenderem o seu ponto de vista com argumentos convincentes.

Podemos afirmar da necessidade em realizar um trabalho com o gênero oral debate capaz de proporcionar diversas aprendizagens que permitem desenvolver habilidades de argumentação, falar e ouvir com clareza, obedecer às regras estabelecidas no diálogo, aprender a defender uma opinião fundamentando-se em argumentos, expor um ponto de vista sobre um assunto polêmico etc.

Nessa perspectiva, considera-se a relevância das atividades para desenvolver habilidades orais que são essenciais para a interação entre os indivíduos no âmbito social,





intelectual e cultural, objetivando contribuir para o desempenho comunicativo da leitura, escrita e oralidade do aluno, considerando as especificidades da linguagem oral que fazem parte do gênero debate regrado.

Por conta disso, é preciso possibilitar práticas necessárias para a formação do sujeito, sendo capaz de fazer uso das habilidades da linguagem oral e escrita nos variados contextos de comunicação que fazem parte da nossa realidade, trazendo a ideia dos usos efetivos dessas habilidades sendo produzidas e desenvolvidas a partir dos efeitos sociais, culturais, políticos, econômicos e cognitivos com os quais interage.

### Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1979].

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC.2018a. disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). acesso em: 3 nov.2022

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JUNIOR, Celso. **O que saber, como ensinar**. 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, J. V. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. [Trad. Gláís Sales Cordeiro] **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, p. 5-11, maio/jun./jul./ago. 1999.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

STORTO, Letícia; BRAIT, Beth. **Ensino de gêneros discursivos orais em livros didáticos de Língua Portuguesa**. Cad. Est. Ling. Campinas, V.62, p.1-25, 2020.







*As práticas da língua oral sob a perspectiva dialógica em uma escola radiofônica: entre as práticas socioculturais e as novas tecnologias*

Luciane da Costa Araújo<sup>42</sup>

### **Considerações Iniciais**

Este artigo apresenta uma reflexão teórico-analítica sobre os valores socioculturais presentes nos enunciados dos alunos de uma turma da 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Sistema Educativo Radiofônico de Bragança, conhecida na região bragantina como SERB, termo que usarei a partir de agora. A referida reflexão foi mobilizada no contexto das aulas transmitidas via rádio, com desdobramento para atividades realizadas de forma presencial nas comunidades dos alunos e em um grupo de *WhatsApp* da turma. As reflexões presentes neste artigo fazem parte de minha pesquisa de doutorado em andamento. Nesse processo analítico, priorizou-se a oralidade em duas situações de enunciação: durante a realização de entrevistas orais em contextos reais e no contexto virtual do grupo de *WhatsApp*, ambos como campos de uso da língua.

Durante as aulas, buscou-se conhecer alguns gêneros orais a partir de: contextos de produção, estilos de linguagem, temáticas, estrutura composicional, recursos sonoros viabilizados pelas Novas TDICs e efeitos especiais exigidos de acordo com os suportes de divulgação. Dentre os gêneros orais, houve destaque para a entrevista oral a fim de preparar os alunos para entrevistarem pessoas de suas comunidades, com base no tema gerador “Identidade”.

Após essa etapa de ensino os alunos realizaram as entrevistas e compartilharam os registros no grupo de *WhatsApp* da escola. O objetivo desta análise é compreender como os valores socioculturais dos alunos se manifestam pelo viés da oralidade durante as entrevistas. Para tanto, analisaremos enunciados produzidos em dois contextos de enunciação: 1) Nas postagens dos alunos no grupo de *WhatsApp* e 2) Durante as entrevistas com os moradores das comunidades dos discentes. Esses dois contextos

---

<sup>42</sup> Mestranda de Estudos Linguístico, sobre a orientação da Profa. Dra. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues – e-mail:





constituem o corpus de análise, considerando-se as diferentes linguagens e semioses utilizadas por eles.

Essa abordagem foi realizada na perspectiva dialógica da oralidade, considerando-se situações reais de interações discursivas orais, pelo viés do gênero entrevista, fundamentada na concepção dialógica da linguagem segundo as reflexões teórico-metodológicas presentes no Círculo de Bakhtin. Com destaque para alguns critérios de análise pautados na entonação, no aspecto extraverbal e no juízo de valor, presentes nas obras de Bakhtin (2011) e Volóchivov (2021 [1929]; 2019 [1926]).

O presente artigo está subdividido em quatro seções a saber: I) A oralidade na perspectiva dialógica a partir do gênero entrevista, em uma escola radiofônica; II) Os aspectos socioculturais pela interface da oralidade, via rádio e das Novas TDICs; III) O contexto de produção dos enunciados enquanto mensagens instantâneas no grupo de *WhatsApp* do SERB; IV) Análise dos enunciados produzidos durante as entrevistas e no grupo de *Whatsapp* a partir das seguintes categorias: extraverbal, entonação e juízo de valor

### **A oralidade na perspectiva dialógica a partir do gênero entrevista, em uma escola radiofônica:**

O rádio é um meio de comunicação de massa que possui um caráter dinâmico e chega aos mais diversos contextos socioculturais com diferentes finalidades. Há rádios com caráter educativo, musical, policial, jornalístico, de entretenimento etc. Cada rádio atrai um determinado tipo de público e em todas elas o estilo de linguagem é ancorado em músicas, efeitos sonoros, vinhetas, participação ao vivo dos ouvintes, interatividade entre radialistas e ouvintes por meio de ligações e mensagens via *Facebook*, *WhatsApp*, *Instagram*, formando um contexto de enunciação plural e dinâmico.

Consequentemente, espera-se que uma escola em atividade dentro desse contexto radiofônico também mantenha tal dinamismo e valorize a oralidade. Contudo, o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no SERB tem reproduzido, na maioria das vezes, as práticas de um ensino tradicional em que predomina a voz do professor com ênfase em aulas expositivas para o exercício de atividades de leitura e escrita. Esse comportamento docente ignora, muitas vezes, a radiodifusão como um campo específico de exploração da língua oral apoiada em recursos sonoros que potencializam os enunciados oriundos de





gêneros discursivos radiofônicos. Desse modo, surge o seguinte questionamento: Como desenvolver práticas de oralidade na escola radiofônica?

Para tentar responder a essa questão, produzi um material didático em forma de apostila para o contexto das aulas via rádio, com a inserção de *links* que levavam a vídeos, músicas, vinhetas, entrevistas radiofônicas e televisivas, além de esclarecimentos sobre diversos tipos de gêneros orais com destaque para orientações de como poderiam realizar uma entrevista oral.

Esse material didático foi disponibilizado em uma gráfica em formato impresso e nos grupos de *WhatsApp* da escola em PDF para que todos os alunos pudessem adquiri-lo a fim de acompanhar as aulas radiofônicas. Ao mesmo tempo em que as aulas eram transmitidas via rádio, outras atividades eram postadas no grupo de *WhatsApp* para ampliar o conhecimento sobre os mais diferentes gêneros orais, seus respectivos contextos de produção com a possibilidade de um contato mais concreto favorecido pelo espaço virtual. Essa prática do uso do *WhatsApp* no SERB possibilitou percepções e sensações que as aulas radiofônicas e a apostila impressa não poderiam promover.

A partir daí os alunos realizaram as entrevistas in lócus, registraram o momento por meio de gravadores de voz, câmeras, celular etc., socializaram as produções no grupo de *WhatsApp*, comentaram e curtiram as publicações uns dos outros, sugeriram ideias, tiraram dúvidas, compartilharam as experiências adquiridas e construíram um espaço interativo de ensino e aprendizagem baseado no dialogismo, na interação discursiva em ambientes reais e virtuais.

### **Os aspectos socioculturais pela interface da oralidade, via rádio e das novas TDICs:**

A criação de um grupo de *WhatsApp* para interações discursivas durante a transmissão das aulas via rádio e durante o expediente normal foi uma transformação decorrente de um pensamento decolonial que passou a valorizar práticas até então negadas pela colonialidade, como a prática da oralidade, reforçando-se a formação de sujeitos que tinham sua história e sua identidade ignoradas. Desse modo, a decolonialidade é uma teoria que convida o sujeito, no caso o professor de língua portuguesa, a adotar uma postura não somente epistemológica, mas ético-política, denominada de atitude decolonial (MALDONADO-TORRES, 2008).





Em consonância com essa ideia, o grupo de *WhatsApp* dos alunos do SERB foi criado para ser um campo de uso da língua e não apenas um aplicativo de mensagem. Compreendido dessa forma, esse grupo ampliou o espaço das aulas de língua outrora restrita ao rádio e se tornou um palco virtual de embates discursivos entre docentes e discentes. Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa passou a ser desempenhado em consonância com as TDICs, pois segundo ROJO (2013, p. 08):

Vivemos a era das linguagens líquidas, a era do networking, ou relacionamento. Nesta era, competências variadas são exigidas para realizar o que Santaella (2007:78) chama de “criações conjugadas”. Falamos em mover os letramentos para os multiletramentos. Em deixar de lado o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula como o nativo digital que é: construtor - colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas.

Desse modo, o enunciado concreto oral passou a ser realizado, também, em um cenário virtual constituído pelo *WhatsApp*. Nesse campo de enunciação, os alunos assumiram uma postura responsiva em diferentes momentos por meio das postagens de memes, gifs, emoticons, comentários, fotos, vídeos, áudios etc.

Essas novas linguagens que surgem constantemente não foram contempladas pelos teóricos do Círculo de Bakhtin porque foram construídas e motivadas pelas transformações tecnológicas mais recentes. Contudo, o raciocínio ideológico e dialógico de suas obras pode ser adaptado para as novas linguagens impulsionadas pela constante revolução tecnológica no mundo contemporâneo, pois segundo Rojo (2013, p. 2019):

O Círculo de Bakhtin (em especial, o próprio Bakhtin, Volochinov e Medviédev), com sua rica e fecunda produção, privilegiou, em sua reflexão e teorização, como era próprio de seu tempo, o texto escrito, impresso, literário e, quase sempre, canônico (...) à obra de Rabelais). O texto contemporâneo, multissemiótico ou multimodal, envolvendo diversas linguagens, mídias e tecnologias coloca, pois, alguns desafios para a teoria dos gêneros de discurso do Círculo. Desafios. Não impedimentos!

Diante do exposto, o grande desafio discutido é contemplar a língua oral na perspectiva dialógica em um contexto virtual de ensino e aprendizagem, como o rádio e o *WhatsApp*, considerando-se as atitudes adotadas pelos alunos durante e após as aulas, via rádio, além das mensagens compartilhadas que revelam suas ideologias e valores socioculturais construídos historicamente.





## O contexto de produção dos enunciados enquanto mensagens instantâneas no grupo de Whatsapp do SERB

O grupo de *WhatsApp* tornou-se um instrumento de ensino e aprendizagem que ampliou o espaço de uso da língua na escola radiofônica. Nesse sentido, os enunciados produzidos nesse contexto de enunciação são considerados como enunciados concretos, nos quais ocorrem as relações dialógicas, pois segundo Volóchinov (2019 [1926], p. 128):

O enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes do enunciado. O seu significado e a sua forma são determinados principalmente pela forma e pelo caráter dessa interação. Ao separar o enunciado do solo real que o nutre, perdemos a chave tanto da forma quanto do sentido...



Desse modo, todos os enunciados, num viés dialógico da linguagem, precisam ser considerados a partir de seu contexto de enunciação, a fim de se valorizar todos os elementos envolvidos como promotores da interação discursiva. Sem essa abordagem, os enunciados perdem seu valor e sentido. A partir de agora vislumbraremos os aspectos axiológicos<sup>43</sup> presentes nos conceitos a seguir, os quais serão considerados como categorias de análise dos referidos enunciados:

**1. Extraverbal:** Segundo Volóchinov (2019, p. 283), todo enunciado é formado por duas partes: uma verbal e outra extraverbal. E quanto ao aspecto extraverbal será necessário compreender a abordagem feita por Volóchinov (2019, p. 285) que considera os três aspectos da parte extraverbal do enunciado: o espaço e o tempo ( Trata a respeito do conhecimento e da compreensão que os interactantes precisam ter do espaço físico visível a todos, bem como o conhecimento ideológico que supõe a conduta a ser adotada por ambos nesse contexto de enunciação); o objeto ou tema (Está relacionado ao conhecimento e à compreensão que precisam ter do tema e do conteúdo abordado) e a avaliação comum da situação (Diz respeito ao julgamento de valor que os interactantes tendem a demonstrar diante do outro no contexto de enunciação). Todos esses elementos extraverbais estão relacionados àquilo que não foi dito explicitamente e se um desses elementos não for compreendido, a comunicação terá falhas e será prejudicada.

---

<sup>43</sup> Os conceitos axiológicos propostos pelo Círculo de Bakhtin contribuíram para uma análise mais coerente e ampla do processo dos enunciados durante a prática da língua oral em contextos reais e virtuais. Diante dessa abordagem foi possível compreender as avaliações realizadas pelos interactantes diante do outro.





**2. Entonação expressiva:** Para os teóricos do Círculo de Bakhtin a entonação deve ser contemplada, por um lado, pelas mudanças físicas da voz refletidas no tom por meio da altura, volume, ritmo e tempo. Por outro lado, os enunciados também são carregados de expressividade e construídos de acordo com o contexto de enunciação, na inter-relação com o outro e com o juízo de valor presumido. Assim, em um contexto virtual, a postagem de *gifs*, emoticons e recursos gráficos como negrito ou letras maiúsculas, por exemplo, tenta suprir a ausência da entonação verbal. Segundo Volóchinov (2019, p. 127) “toda a entonação se orienta em duas direções: para o ouvinte, como cúmplice ou testemunha, e para o objeto do enunciado, como um terceiro participante vivo, o qual a entonação xinga, acaricia, aniquila ou eleva”.

**3. Juízo de valor:** O conceito de juízo de valor ou julgamento de valor é tratado em estreita relação com o conceito de entonação, uma vez que esta materializa os enunciados que estão carregados de valoração por parte dos interactantes no contexto real de enunciação. Esse julgamento de valor, de caráter único e irrepetível, é considerado como presumido em decorrência de sua natureza social que oferece ferramentas para a construção de valores sociais, históricos, culturais e ideológicos em relação ao outro em cada enunciação.

Todos esses conceitos, tomados aqui enquanto categorias de análise podem ser percebidos nas postagens dos alunos e essa postura ativa responsiva está relacionada ao sentido produzido pelos enunciados nesse contexto de interação nem sempre verbal, mas discursivo, pois segundo Volóchinov (2019 [1926]):

O sentido e o significado que o enunciado tem na vida (independente de como sejam) não coincidem com a sua composição puramente verbal. As palavras ditas são repletas de subentendido e do não dito. Aquilo que é chamado de “compreensão” e de “avaliação” do enunciado (a concordância ou a discordância) sempre abarca, além da palavra, também a situação extraverbal da vida.

Desse modo, os enunciados compartilhados no grupo de *WhatsApp* possuem aspectos multimodais e pertencem ao mundo existencial no qual todos vivem. São carregados de ideologias, críticas, posicionamentos sociais, políticos, religiosos e juízos de valor. Logo, quando os demais integrantes do grupo interagem com essas diferentes



formas de enunciados, é necessário considerar os sentidos produzidos no contexto de enunciação por meio de análise, interpretação e relação com o contexto extraverbal.

### **Análise dos enunciados produzidos durante as entrevistas e no grupo de Whatsapp a partir das seguintes categorias: extraverbal, entonação e juízo de valor**

No SERB o uso do *WhatsApp* surgiu antes da pandemia e durante o momento mais intenso do isolamento social o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa foi potencializado e atualmente este aplicativo de mensagem já faz parte das estratégias educativas das aulas radiofônicas. Por meio dele circulam enunciados concretos como: as aulas via rádio gravadas em MP3, os emoticons, os memes, os *gifs*, além dos áudios e vídeos.

Apesar das inovações tecnológicas, utilizar o aplicativo móvel WhatsApp como ferramenta pedagógica ainda é pouco visto entre a prática no âmbito escolar. Pensando no aprendizado das gerações atuais e sendo este um dos recursos mais utilizados por elas, a proposta de utilização do WhatsApp pode ser significativa no desenvolvimento da aprendizagem (AZEVEDO; SOUZA; REIS, 2018, p.07).

Nesse contexto de enunciação virtual, foram selecionados, por meio de prints, trechos das conversas (Figura 1) que ocorreram entre os membros do grupo de *WhatsApp*. Além desses, selecionei enunciados produzidos nos contextos de produção das entrevistas orais para serem analisados sob uma perspectiva dialógica da linguagem com destaque para as seguintes categorias de análise: extraverbal, entonação e juízo de valor.

**Figura 1:** Trechos de conversas no grupo de *WhatsApp* da 4ª etapa.



Fonte: *Autora* (2022)



Para efeitos didáticos, vamos considerar que nos dois primeiros trechos, a conversa ocorreu entre as alunas Ana e Bia e no terceiro trecho, surgiram mais três alunas que vamos chamá-las de Carina, Dora e Érica, respectivamente à ordem em que aparecem.

O diálogo acima foi gerado após o compartilhamento da apostila de Língua Portuguesa em PDF no grupo de *WhatsApp* dos alunos da 4ª etapa, pois esse material didático possuía vinte e cinco páginas e acabou provocando uma breve discussão que reverbera nuances valorativas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem proposto pela escola em questão, bem como demonstra os aspectos socioideológicos e as práticas socioculturais que estão por trás dos discursos produzidos pelas alunas.


Como afirmam Moura e Miotello (2016, p. 138), “o que de mais específico nós, humanos, produzimos, nas nossas relações são textos. Produzir um texto é se colocar com seus valores, com seus olhares, nas relações; é passar ao outro a nossa resposta; é dar nosso passo responsável”. Vejamos a análise a seguir (Quadro 1), na perspectiva dialógica da linguagem, considerando-se os recursos da oralidade via *WhatsApp*:

**Quadro 1:** Diálogo de linguagem.

<b>EXTRAVERBAL</b>
<p>Após a postagem da aluna Ana, afirmando o número de páginas da apostila, a aluna Bia comenta que nunca irá ler “isso” porque não tem “paciência” para ler “texto grande”. Trata-se de um desabafo característico da língua oral e que está demonstrando seu conceito de leitura que foi construído ao longo de sua história. Ao utilizar a palavra “isso” ela revela desdém com relação ao material em PDF e ao mesmo tempo o inferioriza como se não fosse importante. Em seguida, assume não ter paciência, um comportamento que provavelmente já demonstrou em outras atividades de leitura. E ao considerar que uma apostila com vinte e cinco páginas seja grande, ela manifesta, de forma implícita, que não tem o hábito de ler livros, embora já esteja na 4ª etapa. E no terceiro trecho, ela é confrontada pela aluna Carina ao alertá-la que sem leitura não conseguirá se formar e em resposta, a aluna Bia ressalta que não precisa ler “texto grande” para se formar. Aqui ocorre um confronto de ideologias construídas socio-historicamente. De um lado a aluna Bia que desmerece a leitura enquanto uma habilidade necessária para a formação estudantil. Uma postura que sugere ter crescido em um ambiente familiar que não valoriza a prática da leitura, muito menos de textos considerados grandes. Por outro lado, a aluna Carina reconhece a importância de ler textos grandes como parte fundamental para a sua formação. Diante desse posicionamento, pode-se prever que ela já tem um certo hábito de leitura, que aprendeu a valorizar essa prática ao longo da sua trajetória e reconhece que para se formar com êxito precisa realizar as atividades de leitura a fim de acompanhar as orientações propostas pela professora e obter sucesso em sua avaliação. A aluna Dora também corrobora com esse pensamento ao criticar a postura da aluna Bia por meio do</p>







seguinte enunciado “Misericórdia □□□□□”. Uma expressão típica da oralidade que ao manifestar espanto e sarcasmo, vem acompanhada de uma gargalhada e no *WhatsApp* essa atitude é simbolizada pelo seguinte emoji “☹”, o qual retrata que o enunciador está rindo bastante do comentário anterior. Esse enunciado composto por uma palavra e um emoticon retrata a forma como Dora lida com a situação, uma vez que Bia demonstra um certo deboche quanto à prática da leitura e mesmo sendo alertada, reafirma seu posicionamento. Essa insistência ideológica da Bia desperta também uma crítica da aluna Érica, pois esta reage com o seguinte emoji: 🙄☹. No primeiro emoji “🙄” que faz alusão à lua nova com rosto (New Moon with Face) ou à lua cheia com rosto, não há registros oficiais sobre seu significado e pode ser utilizado em qualquer contexto. Contudo, no caso da interação discursiva em questão, a publicação desse emoji com os olhos virados para o lado, lembra o comportamento das pessoas consideradas éticas diante de atitudes antiéticas, significando reprovação e insatisfação com o próprio jeito de olhar a outra pessoa, além de ironia ou mesmo sarcasmo. No outro emoji colocado à direita do primeiro “☹”, a **Pessoa tapando a cara (Person Facepalming)** representa uma pessoa cobrindo o rosto com a mão e nesse caso representa uma pessoa do gênero feminino, pois a escolha geralmente revela o gênero do interactante que postou o emoji. Nesse caso, expressa o sentimento de descrença, vergonha e frustração em relação ao comportamento da Bia. Diante dessas ocorrências e reconhecendo os valores em jogo, enquanto professora de Língua Portuguesa, eu poderia apenas reproduzir um ensino tradicional, apontando erros gramaticais ou ortográficos cometidos pelas alunas. No entanto, além de fazer essas orientações durante as aulas via rádio, também publiquei no grupo de *WhatsApp* pesquisas relacionadas a alunos leitores demonstrando o índice do hábito de leitura, entre os alunos, durante a educação básica, o que apontava menos leituras no Ensino Fundamental II. Em seguida, vários alunos relaram suas experiências com a leitura, publicaram seus espaços de estudo por meio de fotos, reconheceram suas dificuldades, ressaltaram a importância de ler e agradeceram as orientações recebidas.

### ENTONAÇÃO

Nos prints apresentados no início desta seção, as alunas estão discutindo sobre a necessidade da leitura para a formação humana, estudantil e durante essa discussão manifestaram suas ideologias à cerca do assunto. Notem que há três trechos em destaque e em cada uma há a ocorrência do mesmo emoji (☹), mas com significados, tons, entonação e auditório social diferentes. Na primeira ocorrência, é utilizado pela aluna Bia que revela não ter paciência para ler texto grande. Nesse sentido o emoji utilizado demonstra a mão sobre o rosto, criticando, possivelmente, a professora por ter elaborado uma apostila considerada, por ela, como extensa, chata, difícil de ler, compreender e que lhe desperta aversão. Nesse caso, o auditório social seria a própria professora de Língua Portuguesa, pois, implicitamente, pode-se supor que esta deveria ter elaborado um material mais curto para satisfazer o desejo da aluna que não gosta ou não têm o hábito de leitura. Por meio desse emoji percebe-se tom de deboche, uma entonação sarcástica. Na segunda ocorrência, a aluna Bia reafirma, com apoio do mesmo emoji, que não vai ler a apostila “nem amarrada”, ou seja, ninguém vai obrigá-la a ler. Embora essa apostila seja o suporte de todos os alunos para as aulas de língua portuguesa, a aluna ignora esse fato e reproduz seu tom de





indignação e de resistência à prática da leitura. Aqui o auditório social continua sendo a professora que elaborou o material e os demais alunos, pois estes poderiam ajudá-la a defender tal posicionamento, mas isso não ocorre. Pelo contrário, na terceira ocorrência a aluna Carina reage aos comentários anteriores da aluna Bia, utilizando o mesmo emoji (☐), mas nesse caso a entonação é diferente, uma vez que manifesta um tom de vergonha e frustração em relação às revelações da colega sobre não gostar de ler e de insistir nessa premissa mesmo depois de ser criticada pelos demais colegas. Nesse momento, percebe-se o tom crítico, uma entonação de lamento e o auditório social seriam os alunos que não gostam de ler, não se esforçam para mudar essa realidade e não reconhecem a leitura como impulsionadora da produção do conhecimento. Consideramos como entonação, neste artigo, os emojis porque estes complementam e reforçam o sentido dos enunciados em língua verbal virtual.

**JUÍZO DE VALOR**

Conforme foi observado anteriormente, em diferentes situações pode ser utilizado o mesmo emoji, pois o WhatsApp oferece várias opções de escolha a fim de relacioná-la ao tipo físico, ao gênero e ao estado emocional do enunciador. Logo, as imagens desse tipo carregam traços da identidade de quem o compartilha, além de seu estado de espírito, sua percepção crítica e seu posicionamento diante dos outros, via mensagens de compartilhamento. É uma forma virtual de transmitir juízos de valor que foram construídos culturalmente e que agora possibilitam novas formas de leitura impulsionadas pelas Novas TDICs que dão origem aos Novos letramentos. Analisemos a ocorrência do mesmo emoticon nos três trechos que serviram de análise e poderemos perceber alguns aspectos em comum: fazem referência ao gênero feminino, correspondem a pessoas que se consideram pardas, todas manifestam frustração diante de algo, revelam crítica e impaciência diante de determinada questão. No primeiro e segundo trechos a aluna Ana, de forma mais contida, parece apoiar o ponto de vista da aluna Bia. No primeiro trecho ela corrobora com a ideia de que a apostila é grande e difícil de ser lida, ao responder à postagem da aluna Bia, com gargalhada irônica simbolizada pela repetição sequencial da letra k “kkkkkkk”, o que pode demonstrar um apoio velado, pois talvez um apoio mais explícito poderia incorrer em críticas que ela não estaria disposta a ouvir e poderia envergonhá-la publicamente. No segundo trecho, Ana demonstra continuar seu apoio à aluna Bia quando reage à afirmação de que esta não iria ler “nem amarrada”, pois reposta o referido comentário e revela que está dando gargalhadas ao escrever uma sequência da letra k “kkk”. Nesse momento a aluna Ana pode estar demonstrando que a atitude da aluna Bia é de alguém que tem coragem de dizer o que pensa sem se importar com a opinião alheia, o que lhe desperta uma certa admiração. Talvez ela quisesse dizer a mesma coisa, mas preferiu reprimir seu desejo. Além dessa atitude, na sequência, ela afirma que já havia lido a apostila, mas não tinha conseguido entender nada. Por trás desse enunciado ela concorda com a ideia implícita no discurso da Bia, segundo o qual a apostila é grande, de difícil entendimento e que mesmo após a realização da leitura, continuava sem entender. Diante do exposto, poste mensagens com orientações sobre a importância de organizarem um espaço para estudo em suas casas, seleção de materiais para lerem, organização do material escolar, compra de livros, revistas e jornais para despertar o hábito da leitura etc. Diversos alunos demonstraram que são leitores por meio de fotos, capas de livros que estavam lendo e relatos de experiências com a leitura em





sua família. Após essas ocorrências, a professora de Língua Portuguesa compartilhou videoaulas com as mesmas temáticas da apostila impressa, além de vídeos com entrevistas e outros gêneros orais. Feito isso, os alunos socializaram fotos, vídeos e áudios demonstrando o resultado das entrevistas em seus respectivos bairros ou comunidades.

**Fonte:** Autora (2022).

### Trechos de conversas durante as entrevistas

A gravação das entrevistas realizadas ao vivo e depois compartilhadas no grupo de *WhatsApp* (Quadro 2) possibilitou uma interação mais próxima da realidade porque transmitiu a voz dos interactantes, entonação, o jeito de explicar, seu tom de voz, sua intenção comunicativa etc. Conseqüentemente, na tentativa de reproduzir com fidelidade essas mensagens de voz, segue a transcrição de um diálogo por meio de áudios. A entrevistadora e a entrevistada moram na mesma comunidade e se conhecem. O perfil da entrevistada é o seguinte: uma mulher idosa, lavradora, não teve acesso à escola, valoriza a convivência social, nativa da comunidade e possui engajamento religioso.



#### Quadro 2: Entrevista

**Entrevistadora:** E quais são as manifestações artísticas e culturais mais importante que aconteceu na comunidade?

**Entrevistada:** Era lavrouira, né? Trabalhava...

**Entrevistadora:** Era na época do.... Que a Senhora disse que eles ajuntavam um monte de gente....

**Entrevistada:** (Risos) Pra fazer a diretoria....

**Entrevistadora:** A festividade...

**Entrevistada:** Ah sim...Era...Antes formava nesta comunidade uma diretoria para formar uma festividade que era feito pela igreja católico as imagem fazio o festejo de Mordomage. Ali tinha comida, não tinha bebida acólica, só era comida, bebida o que eles faziam dali de dentro da comunidade, né? Pessoas bebia, pessoa comia, a pessoa era suco naturais porque não tinha energia pra gelar, aí formava aquela comidoria e todo mundo ajudando e participando. Aquela mensalidade que eles adquiriu era pra igreja pra fazer o festejo no outro ano... as família.... só era família, né? ...Pois é isso, né?

**Fonte:** Autora (2022).

A partir dos registros presentes no quadro acima, observem (Quadro 3) os aspectos axiológicos que emanam por trás do discurso da entrevistada com uma abordagem dialógica da linguagem:

#### Quadro 3: Análise a partir das categorias de extraverbal, entonação e juízo de valor

##### Categorias de análise

a) **Extraverbal:** Por meio das marcas linguísticas, alguns aspectos do extraverbal são revelados. Quanto à identidade da entrevistada, percebe-se que é uma mulher que está presente na comunidade desde a sua formação, pois ela afirma "...Antes formava nesta comunidade uma diretoria...". Quando ela utiliza a palavra "antes", está fazendo referência a um período histórico distante do atual, momento em que ela





participava ativamente da organização das festas religiosas oriundas daquele lugar, logo pode-se deduzir que ela é uma autoridade para falar sobre a formação e origem da sua comunidade, bem como de suas manifestações culturais e religiosas. Observa-se também seu compromisso social e político com a sua comunidade nesses momentos festivos ao afirmar “... pessoas bebia, pessoa comia,... suco naturais... e todo mundo ajudando e participando.” É possível prever também o quanto essa mulher valorizava a instituição religiosa e familiar como marca de organização social da sua comunidade a partir da seguinte afirmação “Aquele mensalidade que eles adquiriu era pra igreja pra fazer o festejo no outro ano... as família... só era família, né?”. Todos esses trechos analisados revelam que essas experiências socioculturais contribuíram para a constituição humana e social dessa mulher que embora não tenha frequentado todas as etapas da vida escolar, tornou-se uma pessoa ativa e consciente de seu papel social na vida da comunidade.

b) **Entonação:** O tom discursivo da entrevistada é de saudosismo, pois ela lembra de detalhes, como as práticas socioculturais antes da chegada da energia elétrica. A entonação expressiva é de valorização dessas práticas, das pessoas e das famílias que construíram a referida comunidade. Em outros momentos, do ponto de vista linguístico, observa-se alguns pontos. Primeiro: Há momentos em que ao responder, a entrevista faz outra pergunta “Era lavroua, né? (Contudo, a entonação e o contexto de enunciação revelam que ela não quer uma resposta, mas uma cumplicidade por parte da entrevistadora. Como se quisesse confirmar o que estava perguntando); Segundo: A entrevista é marcada pelo tom de naturalidade durante o uso da língua oral, o que provavelmente foi favorecido porque as interactantes residiam na mesma comunidade e já se conheciam. Durante essa interatividade ficaram explícitas algumas marcas da informalidade por meio das pausas (...), repetição de palavras (Pessoas bebia, pessoa comia...), abreviações (só era família, né?), palavras e expressões típicas da língua oral informal (comidoria/ não tinha bebida acólica) e ecos linguísticos utilizados para manter o contato constante entre as interlocutoras (Pois é isso, né?).

3) **Juízo de valor:** O discurso da entrevistada está repleto de valores cristãos, pois retrata uma época em que a igreja católica possuía muito prestígio nas comunidades em comparação com as demais igrejas que eram praticamente inexistentes. Nessa época, as atividades sociais da comunidade estavam atreladas à igreja católica, que detinha o poder de reunir, deliberar tarefas, instituir datas festivas e promover ações para angariar fundos que deveriam ser investidos na própria comunidade. Em alguns momentos da entrevista, observou-se a postura adotada pelos organizadores da festa quando ela afirma “Ali tinha comida, não tinha bebida acólica”. Essa fala revela que o consumo de bebida alcóolica não era permitido, pois poderia implicar em desordem e desrespeito ao aspecto sagrado da festividade.

Fonte: Autora (2022)

Após as postagens das gravações das entrevistas, percebeu-se que os alunos se sentiram motivados a realizarem essa atividade no lugar em que residiam. Começaram a perceber que a entrevista poderia ocorrer de forma natural, sem pressão nem preocupação em reproduzir discursos bem elaborados. O importante era deixar o entrevistado à vontade para que ele fizesse uma narrativa significativa da origem e formação da sua comunidade.

### Considerações Finais

Todos os enunciados compartilhados por meio de gravações, fotos, vídeos, áudios, gifs e emojis são considerados como parte da língua oral dos alunos, constituída de





diferentes semioses por meio das quais os discentes manifestam seus valores socioculturais, emoções, sentimentos, ideologias, deias, pensamentos, críticas, reflexões e refrações geradas no contexto de enunciação real das entrevistas e no grupo de *WhatsApp* dos alunos da 4ª etapa da EJA. Essa lista se amplia à medida em que surgem novas formas de representar as marcas extralinguísticas presentes nos contextos de enunciação.

Cada um dos enunciados analisados carregam consigo uma certa expressividade que demonstra o extraverbal, o tom do discurso, a entonação, o juízo de valor, o auditório social a quem se dirige, por isso em alguns percebi o tom mais irônico, em outros o tom foi mais crítico ou cheio de humor, dependendo do momento da comunicação em que a interação foi estabelecida, dos interlocutores, da educação de cada enunciador, do senso crítico, da capacidade de compreensão não apenas do enunciado, mas das circunstâncias em que o enunciado se realizou.

Esse trabalho foi pautado no dialogismo, tema discutido no Círculo de Bakhtin à linguagem e refletiu sobre as abordagens teórico-metodológicas das práticas da língua oral na perspectiva dos gêneros discursivos e das práticas socioculturais dos alunos. Essa reflexão contemplou as aulas via rádio de língua portuguesa, com desdobramento para dois contextos de enunciação: o grupo de *WhatsApp* da 4ª etapa e as entrevistas realizadas com moradores das comunidades em que os alunos residem.

No contexto do *WhatsApp* ficou evidente a contribuição das Novas TDICs para tornar a interação discursiva virtual mais viva e mais próxima da situação concreta realizada face a face. Essa premissa é observada diante da diversidade de textos não-verbais aliados à capacidade dos alunos de compreender essa linguagem bem como de ler as informações por trás de cada novo código que rapidamente é traduzido, compreendido e utilizado em novas situações discursivas mobilizadas pelo grupo de *WhatsApp*, efetivando-se os Novos letramentos impulsionados pelas Novas tecnologias digitais.

## Referências

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas/SP: Papyrus, 2012. - (Série Prática Pedagógica).

AZEVEDO, Mariana Moraes; SOUZA, Adriana Alves Novais de; REIS, Leticia Maciel dos. O *WhatsApp* no processo de ensino e aprendizagem de biologia. **Encontro**





**Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 11, n. 1, 2018. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/8948>.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2003 [1979].

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6ª. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011 [1979].

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014

ALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**. Bogotá, Colômbia, n.9, p. 61-72, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.

MOURA. M. I; MIOTELLO. V. A escuta da palavra alheia. *In*: RODRIGUES, R. H.; PEREIRA. R. A. (Orgs.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016, p. 129-140.

ROJO, Roxane. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2013 (Série: Estratégias de Ensino)

ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2019. (Série Linguagens e Tecnologias)

SILVA, Cinthia Luiz; ALTINO FILHO, Humberto Vinício. O Uso da Tecnologia como Ferramenta Didática no Processo Educativo. *In*: **III Seminário Científico da FACIG**. 2017. Anais...2017.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**; tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo- 3ª edição. São Paulo: Editora 34, 2021 [1929].

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**/ organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo- 1ª edição. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926].





*Letramento e autoria profissionais docentes: mobilizações de saberes e fazeres em contexto de formação continuada nos anos iniciais do ensino fundamental*

Missilene Silva Barreto<sup>44</sup>

## **Introdução**

Entendemos que as ações de linguagem oralidade, leitura e escrita são práticas de caráter sócio-interativas e o/a professor/a, sujeito/a que faz uso dessas práticas dentro e fora da escola, precisa ocupar uma ativa posição responsiva sobre isso, seja em seus atos pessoais, seja em seus atos no contexto de atuação profissional. No entanto, é preciso que essa responsividade docente seja estimulada ao desenvolvimento cada vez mais pleno a partir do processo de letramento profissional docente, resultando conseqüentemente no movimento de autoria. Isso é viável, defendemos, por meio de formação profissional, especialmente a de natureza continuada.

É nessa lógica que trazemos à lume o tema deste trabalho<sup>45</sup>, qual seja: *A constituição do letramento e da autoria profissionais docentes, de professores/as dos Anos Iniciais, em contexto de formação continuada*. A partir deste tema, apresentamos como problema de pesquisa o seguinte: *Em que medida o letramento e a autoria profissionais docentes são mobilizados em eventos de formação continuada?*

De modo geral, propusemo-nos a *refletir sobre a mobilização de saberes e fazeres docentes em contexto de formação continuada no bojo do Projeto de Pesquisa “Práticas socioculturais, linguagens e processos de ensino e aprendizagem na formação docente” (IEMCI/UFPA)*<sup>46</sup>. O delineamento do objetivo se deu em função da constatação (em contexto profissional e acadêmico) de que, muitas vezes, o ensino-aprendizagem da tríade oralidade, leitura e escrita ainda é um impasse na escola que ocasiona uma série de desafios para professores/as e alunos/as.

Não raro, recebemos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental e até mesmo no Ensino Médio com as habilidades básicas de leitura e/ou escrita ainda não

---

<sup>44</sup> Doutoranda em Estudos Linguísticos, sob orientação da Profa. Dra. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues -e-mail: [missilenebarreto@gmail.com](mailto:missilenebarreto@gmail.com)

<sup>45</sup> Este trabalho configura um recorte da Tese de doutorado.

<sup>46</sup> O Projeto de Pesquisa Práticas socioculturais, linguagens e processos de ensino e aprendizagem na formação docente (IEMCI/UFPA) é coordenado pela professora doutora Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues.





desenvolvidas de forma satisfatória. Num trabalho recente, intitulado *Dificuldades de Aprendizagem em Leitura no Ensino Fundamental* (Ohuschi; Barreto, 2020) deparamo-nos com estudantes no 9º ano não alfabetizados/letrados em sua plenitude; esses resultados demonstram, de certo modo, as fragilidades do ensino e da aprendizagem das práticas leitoras/produtoras de texto que por sua vez, apontam direta ou indiretamente para a formação e/ou atuação docente.

Nesse sentido, trataremos neste artigo, sobre a constituição do letramento profissional docente, bem como da autoria profissional docente. Por ser um recorte de uma pesquisa mais ampla, a análise dos dados apresentada neste trabalho é resultado da observação participante ocorrida no primeiro trimestre letivo do ano de 2022, em contexto de atuação profissional, de uma das três participantes colaboradoras (sujeitas investigadas), após efetiva participação em formação continuada, realizada no bojo do Projeto de Pesquisa “Práticas socioculturais, linguagens e processos de ensino e aprendizagem na formação docente” (IEMCI/UFPA). Cabe salientar que nossa colaboradora, identificada como Lavínia<sup>47</sup>, é professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal em Ananindeua/PA, atuando com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

Nossa abordagem teórico-metodológica respalda-se no arcabouço sociocultural e etnográfico dos Estudos de Letramento (STREET, 2013; 2014; KLEIMAN, 2005; FREIRE, 2017), bem como na perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2011 [1979]; VOLÓCHINOV, 2018 [1929]). Como critérios para a análise, balizamos os conceitos de letramento profissional docente e de autoria profissional docente a partir das categorias: responsabilidade ética (BAKHTIN, 2011[1979]) e concepções do saber (TARDIF, 2014).

Este artigo encontra-se estruturado em cinco tópicos, a começar por esta introdução; em seguida, discorreremos acerca da constituição do letramento e da autoria profissionais docente; após, explicamos brevemente como se deu o percurso metodológico; a análise dos dados vem na sequência, e finalizamos com alguns pontos conclusivos.

---

<sup>47</sup> Nome fictício.







## A Constituição do letramento e da autoria profissionais docentes

De modo geral, compreendemos o letramento profissional docente como um conjunto de fatores que envolve habilidades e competências relacionadas às práticas pedagógicas próprias da profissão, nas suas diversas dimensões (teórica, metodológica, prática, social, histórica, política, cultural etc.), decorrente dos saberes e dos fazeres solidificados a partir da trajetória acadêmico-profissional. O letramento profissional docente ultrapassa as práticas de leitura e escrita vivenciadas pelo/a sujeito/a professor/a na esfera pessoal de sua vida. Ele reúne saberes, de natureza diversa, adquiridos na formação inicial e continuada, a partir dos quais vão sendo construídas uma cultura e uma identidade profissional (KLEIMAN, 2005, TARDIF, 2014).



Já o conceito de autoria é tomado neste trabalho a partir dos pressupostos de Bakhtin (2011[1979]) no sentido de autor-criador como sendo aquele que “dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida [...], mas, a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os [...]” (FARACO, 2017, p. 39). Desse modo, compreendemos o/a professor/a-autor/a como sujeito/a ativo/a, responsável, responsivo/a e criativo/a, portanto, capaz de “criar” suas próprias aulas a partir do seu saber constituído academicamente e a partir dos saberes e fazeres firmados profissionalmente no seu campo de atuação, ou seja, por meio do processo de seu letramento profissional.

Nesse contexto real de atuação, o/a professor/a não está só porque não é personagem único/a, individual, mas parte de um todo que se forma com a integração de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo – estudantes, docentes, diretores/as, coordenadores/as –, assim como com o projeto político pedagógico, o currículo, o plano de ensino, o plano de aula, o recurso didático, os eventos de formação institucionalizados, os quais se constituem como elos da cadeia discursiva, tendo em vista uma orientação social que é determinada pelos envolvidos na interação (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]).

Nesse sentido, o letramento e a autoria profissionais docentes não se constituem no vazio ou de modo estanque, mas a partir de um movimento coletivo e colaborativo intenso de vivências, de trocas, de estranhamentos, de refutações, de reflexões, de reformulações, de avaliações. O processo é contínuo, inconcluso, o que demanda um constante agir de estudo e pesquisa. Por essa razão, entendemos que não existe o letramento do/a professor/a que não se faça de modo imbricado com ações de formação





permanente e de natureza continuada, haja vista que é um processo inconcluso, que não se esgota na formação inicial.

Para a constituição do letramento e, conseqüente movimento docente autoral, o teórico António Nóvoa (2009) nos sugere que é preciso haver uma formação direcionada aos/às professores/as que se faça dentro da profissão, partindo do próprio contexto de atuação e levando em consideração as ocorrências reais de uma sala de aula. Isso é plausível porque uma formação desconectada do contexto profissional pode não ser tão efetiva em seus resultados, uma vez que pode não ir totalmente ao encontro das realidades docentes e discentes.

Para ilustrarmos essa questão, pensemos nas formações que chegam prontas para nós. Muitas vezes, enquanto professora da educação básica, fomos convidadas pela direção ou pela coordenação da escola na qual atuamos de 2009 a 2015, a participar de eventos formativos. Nessas ocasiões, percebíamos que as propostas de formação eram elaboradas e executadas por especialistas e/ou técnicos em educação da Secretaria de Educação (SEDUC/PA) que não atuavam em sala de aula, isto é, não conheciam verdadeiramente a realidade pedagógica desse contexto. Assim sendo, percebíamos que a formação implementada trazia em seu bojo, geralmente, uma pseudorealidade. Isso ocorria porque não havia uma sondagem prévia daquele contexto educacional, não havia uma escuta ativa dos personagens reais (professores/as e alunos/as daquela escola) para que a formação pudesse ir de fato ao encontro das nossas verdadeiras necessidades formativas.

Por essa ótica, de acordo com Magalhães e Azevedo (2015), a formação continuada tem ocorrido sob um ponto de vista mercadológico que enaltece modelos ou fórmulas prontas, inflexíveis, pressupondo um/a professor/a vazio/a, passivo/a, somente reprodutor/a daquilo que lhe é apresentado como proposta pedagógica dentro das formações. Nessa lógica, os/as docentes sofrem a destituição da autonomia, sendo muito prejudicial à sua atuação, uma vez que lhes impede a voz, a reflexão, a criação, a inovação dentro dos seus contextos educativos próprios de ensino-aprendizagem, o que desfavorece a constituição do letramento docente e neutraliza a autoria.

Sobre isso, Nóvoa (2009, p. 205), ao partir do questionamento: *o que é ser um bom professor?* nos aponta cinco disposições as quais podem ser muito favoráveis para a nossa compreensão acerca da definição de professor/a, ou melhor, daquilo que compete





a esse/a profissional. Tais disposições podem servir como aporte basilar para a elaboração de propostas formativas para o campo docente. Trata-se de propostas genéricas, mas que “devidamente contextualizadas, podem inspirar uma renovação dos programas e das práticas de formação” (p. 207).

Mas, é preciso entender e assumir que essas disposições não ocorrem de forma natural; ao contrário, elas precisam ser construídas “na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa *profissionalidade docente* que não pode deixar de se construir no interior de uma *personalidade do professor*” (p. 206, *grifos do autor*). As cinco disposições são: *o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social*.



O *conhecimento* está relacionado ao papel do/a professor/a como condutor/a do processo de ensino-aprendizagem, precisando para isso, além de conhecer bem seus alunos e alunas, ter domínio daquilo que se ensina. Nesse sentido, ao nosso ver, um constante movimento de estudo, de pesquisa, de reflexão individual e entre os pares sobre a prática precisa tornar-se um ato concreto, fazendo parte do cotidiano profissional docente de forma consciente, isto é, de forma que parta da compreensão do/a sujeito/a-professor/a de que tal postura é fundamental e ética à sua atuação, é parte indissociável da sua profissão.

Já a *cultura profissional* está relacionada à compreensão dos sentidos da instituição escolar, o que significa dizer que, como professores/as, precisamos nos envolver com o todo escolar; isso não significa que devemos realizar tarefas administrativas ou de responsabilidade da gestão escolar, mas que busquemos conhecer para então compreender melhor o mover-se de cada subdivisão dentro da escola. É importante conhecermos, por exemplo, a dinâmica da secretaria escolar, para entendermos a lógica do processo de enturmação, os critérios adotados etc. e quais implicações tais ações podem ocasionar no próprio movimento educativo da turma de alunos.

Além disso, a *cultura profissional* prevê a constituição da profissão por meio de uma aprendizagem coletiva, colaborativa, onde um aprende com o outro, os professores menos experientes aprendem com os mais experientes e vice-versa, porque “É [também] na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais





para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão” (NÓVOA, 2009, p. 207, *acréscimo nosso*).

O *tato pedagógico* é a disposição que se encontra essencialmente interligada às dimensões pessoais e emocionais do/a sujeito/a-professor/a. Ela demanda a capacidade do relacionamento interpessoal e o tato da comunicação não violenta, mas, respeitosa, empática e resiliente. Sem tais condições, o ato de educar não se cumpre, pois no processo educativo é necessário haver também um movimento de “conquista” e confiança para as tarefas escolares. Assim, o/a estudante precisa confiar no/a professor/a, ver nele/a uma âncora para a sua aprendizagem; essa relação de respeito e de confiança é construída no decorrer da vida escolar e é de grande relevância para a atuação docente, pois conduzir um processo no qual os/as sujeitos/as-aprendentes estão motivados/as e dispostos/as pode tornar o fazer docente menos árduo, uma vez que as responsabilidades inerentes ao processo ensino-aprendizagem serão compartilhadas entre as personagens principais: aluno/a e professor/a.

A quarta disposição relativa à formação do/a sujeito/a-professor/a diz respeito ao *trabalho em equipe*. As novas demandas do campo profissional docente requerem um “reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola” (NÓVOA, 2009, p. 208). Nesse sentido, o trabalho coletivo, não apenas entre os pares de áreas afins, mas entre os de áreas distintas, viabilizando a trans e/ou a multidisciplinariedade, também precisa ocorrer com mais força dentro das escolas a partir de um movimento de colaboração, complementação, via o *tato pedagógico* na relação docente-docente.

Aliás, tomamos a liberdade de acrescer ao *tato pedagógico*, a ética, a lealdade, a cumplicidade, a admiração e a humildade, levando em consideração o nosso próprio trabalho como docente e, principalmente, o trabalho do outro. É Preciso enxergar no outro um “parceiro”, o qual carrega consigo uma valiosa bagagem intelectual (pessoal, acadêmica e profissional) que muito tem a somar com a nossa bagagem, compreendendo que juntos podemos atuar mais fortemente e positivamente no campo educacional como um todo.

A quinta e última disposição mencionada é o *compromisso social*, esse intrinsecamente relacionado a princípios, a valores, à inclusão social e à diversidade cultural. Nessa lógica, o agir docente precisa contribuir também para uma formação





discente que possibilite ultrapassar as fronteiras que muitas vezes são impostas por fatores sociais, econômicos, políticos, histórico-culturais etc.

O papel da escola como instituição reconhecida socialmente, promotora de educação humana, vai além da transposição de conhecimentos conteudistas. Isso revela a grande responsabilidade que recai sobre nós, professores e professoras, porque requer postura ativa, responsável, ética e comprometida; é algo que depende, principalmente, da nossa decisão e não somente das proposições das secretarias de educação ou das universidades etc. Isso, no entanto, não desresponsabiliza as instituições e autoridades sociopolíticas competentes de oferecer condições concretas, por meio de ações políticas educacionais mais contundentes, que viabilize formação profissional de maior qualidade, reconhecimento e valorização profissionais.

A seguir, dialogamos sobre o percurso metodológico da pesquisa.

### **Percurso metodológico**

Esta Pesquisa caracteriza-se como qualitativa-interpretativa, colaborativa e de traços etnográficos. Para sua efetivação, uma das fases metodológicas foi a observação participante no contexto de atuação profissional da professora colaboradora Lavínia, graduada em Letras – Língua Portuguesa –, atuante no 3º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal localizada em Ananindeua/PA. Reiteramos que a observação em contexto de atuação se deu após efetiva participação da professora em eventos formativos realizados no Projeto de Pesquisa “Práticas socioculturais, linguagens e processos de ensino e aprendizagem na formação docente” (IEMCI/UFPa).

Desse modo, lançamo-nos, a refletir sobre os movimentos docentes (saberes e fazeres) de modo a compreender o processo de letramento profissional e de constituição/ampliação de autoria profissional da professora colaboradora. Para tanto, balizamos os conceitos de letramento profissional docente e de autoria profissional docente a partir das categorias: responsabilidade ética (BAKHTIN, 2011[1979]) e concepções do saber (TARDIF, 2014). Para a primeira categoria, articulamos noções como *consideração do outro* (aluno e sociedade) (BAKHTIN, 2011[1979]); *consciência do inacabamento* (FREIRE, 2017); *assunção da relação teoria e prática* (FREIRE, 2017); *aula como ato político responsável* (GERALDI, 2015), e, para a segunda, levamos





em consideração a *subjetividade*, o *juízo de valor* e a *argumentação* (TARDIF, 2014).

Para efeito da análise, relatamos como se deu o evento-aula, seguido de excertos de plano de aula ou da própria voz da professora ecoada em situações de diálogos denominadas por nós de “conversas de bastidores da aula”<sup>48</sup>, anotados em Diário de Campo (BARRETO, 2022). Abaixo de cada descrição ou registro, realizamos a discussão de forma interpretativa-qualitativa, apontando para os resultados constatados acerca dos elementos percebidos no saber-fazer docente, constitutivos do processo de letramento e de autoria da professora Lavínia.

### **Análise: o saber-fazer na prática da professora Lavínia**

A aula aqui analisada como mostra representativa deste trabalho, efetuou-se no dia 9 de fevereiro de 2022, no turno da tarde, no horário das 13h30 às 17h30. A escola, na qual a docente atua profissionalmente, é pública municipal e fica localizada em bairro central no município de Ananindeua, região metropolitana de Belém/PA; funciona em dois turnos (matutino e vespertino) e atende alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – anos iniciais. A turma é de 3º ano, composta por 22 alunos.

A prática de linguagem trabalhada na aula ocorrida no dia 9 de fevereiro de 2022, foi a leitura. Para isso, a docente utilizou o texto *O açaí e o buruti*, fábula escrita por Adriana Barbosa Silva (2021). A professora Lavínia explicou que a seleção desse texto ocorreu devido à importância de promover aos alunos uma leitura que tratasse de aspectos mais regionais, de abordagem cultural mais local, mais próxima da realidade deles. Essa postura docente nos revelou um agir que se aproxima da ideia de *assunção de nós mesmos* defendida por Freire (2017). O ato de assumir-se, segundo o autor, somente se realiza quando os sujeitos são possibilitados a vivências e experiências que lhes favoreçam o conhecimento e o reconhecimento de suas próprias histórias, de suas próprias culturas. É preciso haver direcionamentos nas práticas educativas de modo a possibilitar a

---

<sup>48</sup> “A conversa de bastidores” configura-se no diálogo constante ocorrido entre nós, pesquisadora e as professoras, geralmente, depois do encerramento das aulas, ou na própria sala de aula, entre uma ação pedagógica e outra. O diálogo era espontâneo e não se tratava de entrevista oral. Sempre fazíamos isso no decorrer de todas as aulas observadas, visto que a natureza do trabalho foi participante, e por isso, mantínhamos uma relação de colaboração mútua. Nessas ocasiões, quando as professoras relatavam ou revelavam algo importante para a pesquisa, solicitávamos permissão para o devido registro em Diário de Campo.





aprendizagem da *assunção do nós*, porque isso favorece positivamente a construção e a consolidação da identidade cultural dos estudantes.

Ao manifestar tal gesto, professora Lavínia demonstrou traços de **responsabilidade ética** (BAKHTIN, 2011 [1979]), porque considerou, ao criar a aula, o contexto sociocultural do seu alunado, não se prendendo unicamente ao ensino de conteúdos coadunado à transferência e/ou reprodução do saber (FREIRE, 2017; GERALDI, 2015). Vale destacar que esse movimento da docente é oriundo das ações formativas ocorridas no bojo do Projeto “Práticas Socioculturais onde fortemente foram tratadas as práticas socioculturais” em convergência com as práticas educativas. No Projeto, é defendida a perspectiva de se trabalhar pedagogicamente a partir de aspectos também da cultura local, em busca de favorecer o (re)conhecimento e a valorização das culturas e das identidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo.



A aula foi iniciada, então, com as boas-vindas à turma; de forma afetiva e atenciosa professora Lavínia conduziu um breve diálogo de apresentação pessoal dos alunos, bem como de suas perspectivas de aprendizagem na retomada das aulas presenciais. Os alunos ainda tímidos, falaram pouco e em tom baixo, mas expressaram, sobretudo, o sentimento de saudade que estavam sentindo de “estudar na escola” como eles próprios comunicaram.

Professora Lavínia nos explicou que esse momento ganhou espaço em seu planejamento por ter ela refletido sobre o longo período em que as crianças passaram distantes das atividades educativas presenciais, dado o contexto da pandemia do COVID-19. A professora se mostrou preocupada com as possíveis lacunas na aprendizagem de seus alunos devido à complexidade do processo de alfabetização.

#### **Excerto 1**

Este ano vou ter muito trabalho porque as crianças que deveriam estar em nível avançado de alfabetização para o 3º ano, não estão. Vou ter que identificar o nível de alfabetização de cada aluno e depois traçar um plano de trabalho que atenda a todos. Isso vai ser difícil (professora Lavínia).  
Diário de Campo (BARRETO, 2022).

Observamos no Excerto 1 características de uma **responsabilidade ética** (BAKHTIN, 2011 [1979]) à medida em que ocorre a percepção do quadro contextual da aprendizagem pela professora. Somente a partir dessa percepção ativa é que esse quadro ganha relevância no contexto de ensino-aprendizagem de forma a implicar no fazer docente. Trata-se, ao nosso entendimento, de um movimento o qual denominamos de





**atitude ativa participante** da docente no dado contexto histórico pós pandemia. Bakhtin (2020 [1920-1924]) explica que a existência da atividade estética é de fato relevante mediante à integração do produto estético a partir de uma percepção ativa de um eu que age. Nesse contexto, Sobral (2017) esclarece que o ato ético bakhtiniano é compreendido como uma ação material com intencionalidade, efetuado por um sujeito circunstanciado, de modo que lhe ativa a sua responsividade e responsabilidade porque é atuante.



Assim, a professora demonstrou com esse ato que considera o aluno – “*crianças que deveriam estar em nível avançado de alfabetização para o 3º ano, não estão*” – e o próprio contexto social como determinantes de sua ação. Ao fazer isso, a docente evidenciou nos trechos “*vou ter muito trabalho*”, “*Vou ter que identificar o nível de alfabetização*”, “*traçar um plano de trabalho*”, um **ato consciente** sobre o seu fazer porque considerou o outro-aluno (BAKHTIN, 2011 [1979]) ao responder a ele. A esse movimento, denominamos de **consciência do agir docente**. Notamos, portanto, que a necessidade de buscar, de planejar a aula, ao considerar essa dificuldade do aluno, são tomadas pela docente como ato inerente a dar aula, como algo que compõe o seu letramento profissional. Ela não vê isso como uma obrigação institucional; ela não impelida o ato de planejamento como uma imposição, mas como algo inerente a sua própria constituição como professora, de forma a incluir tanto o aluno com defasagem quanto o aluno que já tem uma aprendizagem em desenvolvimento.

Após as boas-vindas, a docente lançou as seguintes indagações acerca da prática de leitura dos estudantes.

#### **Excerto 2**

Vocês gostam de ler ou ouvir histórias?  
Que tipo de histórias vocês mais gostam de ler ou ouvir?  
E fábulas, vocês gostam de ler ou ouvir?  
Vocês sabem o que é fábula?  
Diário de Campo (BARRETO, 2022).

Essa estratégia pedagógica utilizada pela professora estava condizente com as estratégias de leitura fortemente estudadas nos eventos de formação do Projeto Práticas Socioculturais, dos quais participou efetivamente. Com isso, notamos uma certa preocupação em fazer uma relação entre a teoria e o seu fazer profissional.

Seu movimento foi em duas direções opostas, buscando relação ao domínio do conhecimento cultural (campos teóricos) quanto à irrepetibilidade da vida, concretizada no ato de dar aula (Bakhtin, 2020 [1920-1924]). Esse gesto não está arraigado apenas a







um movimento estanque, mas reflete direcionamentos diferentes no seu sentido e na sua existência, de forma a contemplar a responsabilidade bidirecional em relação ao conteúdo e ao existir (BAKHTIN, 2020 [1920-1924]), logo, identificamos movimentos de **assunção da teoria e prática** (FREIRE, 2017). A professora assumiu, assim, uma atitude responsiva ativa, ao agregar ao seu fazer docente saberes advindos, também, da teoria estudada. Isso porque a sua forma de agir perante a implementação de sua aula revelou em certa medida atos de pesquisa, de estudo, de reflexão, de avaliação, o que fortemente denota, ao nosso ver, indícios de **responsabilidade ética** (BAKHTIN, 2011[1979]) e **consciência do inacabamento** (FREIRE, 2017).



Após esse momento, professora Lavínia anunciou para a turma a leitura de uma fábula. A ação foi iniciada pela apresentação do livro e de seus autores. Depois, mostrando a capa do livro para os alunos, a docente pediu para que eles descrevessem seus elementos explícitos. Os alunos interagiram, conversaram sobre suas ideias, impressões e levantaram hipóteses sobre o assunto tratado no livro. As atitudes tomadas pela docente ao conduzir a aprendizagem dessa maneira, revelam mais uma vez uma atitude responsiva aos preceitos teóricos estudados nos eventos de formação. A forma como a professora medeia a aprendizagem reflete a responsabilidade do ato – mediação leitora - no qual ela está envolvida. É possível perceber com isso, a validade teórica, a factualidade histórica e a figuração do tom emotivo-volitivo (BAKHTIN, 2020 [1920-1924]) apontados para a decisão consciente de ensinar dessa forma; assim sendo, fica evidente a **assunção da relação teoria e prática** (FREIRE, 2017) e, de certa maneira, a **consciência do inacabamento** (FREIRE, 2017) em seu agir, já que sem esse manifesto não tomaria a decisão por uma prática balizada pela pesquisa.

A leitura então foi iniciada; metodologicamente, a professora optou pela leitura mediada (Soares, 2020), a qual prevê a condução do ato de ler pela própria docente, sem, contudo, deixar de haver a interação e o envolvimento dos alunos no processo. Entendemos que essa escolha foi realizada de modo consciente e levando em consideração que nem todos os alunos se encontravam em nível alfabético. Tal agir docente demonstrou total cuidado com o público discente. Foi perceptível o alinhamento de seu planejamento pedagógico com o perfil alfabético da sua turma, atitude essa que aponta para **responsabilidade ética** (BAKHTIN, 2011[1979]), desvelada na **consideração do outro** (BAKHTIN, 2011[1979]) – os seus alunos.





Na leitura mediada pela professora, foi possível perceber o uso das estratégias de leitura – antes, durante, depois – (SOLÉ, 1998), o que de fato corroborou, ao nosso ver, para que a aula ocorresse mais dinâmica e interativa, favorecendo a atitude responsiva ativa manifestada pela classe. Com pausas realizadas em todo percurso da leitura, a professora indagava e explicava o significado de algumas palavras a fim de facilitar a compreensão discente. A interação discursiva promovida no íterim da mediação potencializou, em nossa visão, a aquisição de conhecimentos porque na ocasião houve fortemente um entrelaçamento de vozes e de saberes tanto dos alunos como da professora. Com isso, foi possível a ampliação do repertório de conhecimentos linguísticos e, também culturais, dadas as informações referentes ao açaí e ao buriti, frutos típicos da região amazônica, o que denotou o que denominamos de **intersecção de saberes culturais e científicos** no agir docente da professora.

De forma consciente, a professora Lavínia conduziu o processo, favorecendo a escuta e garantindo o direito à voz discente, considerando-os na construção dos sentidos da leitura. Dessa maneira, ela permitiu aos alunos uma (co)responsabilidade na construção dos sentidos na leitura realizada. Esse gesto docente caracterizou uma postura de **responsabilidade ética** (BAKHTIN, 2011 [1979]), ao passo que **considerou o outro** como copartícipe da ação. De acordo com Freire (2017, p. 42), faz parte da prática crítica e reflexiva do/a professor/a, propiciar aos discentes, condições para que relações mútuas – aluno(a)/aluno(a), aluno(a)/professor(a), professor(a)/aluno(a) – sejam concretizadas no contexto da sala de aula. Conforme o autor, são nessas condições de trocas que os sujeitos (as) envolvidos (as) no processo “ensaíam a experiência profunda de assumir-se”.

Foi possível perceber também, a leitura em uma perspectiva interdisciplinar, já que a professora utilizou recursos possíveis de explorá-la em campos do saber específicos de geografia e de ciências, ao abordar a localização da Região Amazônica – na qual se passa os fatos relatados na fábula, assim como tratar dos aspectos botânicos do açaí e do buruti. Com isso, os alunos puderam localizar no mapa do Brasil fixado no quadro magnético da sala de aula, a região amazônica, da qual a professora explicou as características e a importância da Floresta Amazônica para o meio ambiente brasileiro.

Além disso, a professora Lavínia dispôs sobre a mesa da sala de aula duas peneiras contendo em cada uma, os frutos açaí e buruti. Os alunos, então, puderam tocá-los, sentir a textura; esse foi um momento muito interativo e, acreditamos, significativo para os





alunos, pois de fato eles tiveram ao alcance os dois frutos de que tratava a fábula. Tal abordagem certamente, contribuiu para a consolidação ainda mais forte da compreensão leitora dos alunos, porque o assunto tratado no texto não ficou apenas no campo da abstração, mas veio à tona para a realidade discente.

A professora explicou sobre a importância dos frutos para a economia do estado do Pará e do próprio município de Ananindeua. Nesse momento, um dos alunos se manifestou informando que sua família trabalha com a venda do produto. O diálogo ocorreu assim:

### **Excerto 3**

Aluno: Professora, meu pai bate açaí para vender.

Professora: Que legal! Então você toma açaí todos os dias?

Aluno: não tomo todo dia, porque a venda é boa, então não é todo dia que sobra pra gente tomar.

Fonte: Diário de Campo (BARRETO, 2022).

O diálogo sobre o açaí foi intenso, pois é algo que de fato faz parte da realidade alimentícia-cultural dos alunos; por isso, muitos puderam e quiseram falar sobre suas preferências de consumo do fruto (com açúcar, sem açúcar, com farinha d'água, com farinha de tapioca etc.). Após esse momento, a aula foi finalizada, com a explicação de que na aula seguinte a turma aprenderia muito mais sobre os frutos.

Para Bakhtin (2020 [1920-1924]), cada valor que é generalizado só é válido em um contexto singular. Considerando isso, pudemos compreender que a aula implementada pela professora foi singular, à medida em que incorporou na sua vivência elementos culturais que propiciaram a interrupção da passividade discente e a supremacia do conteúdo da aula e favoreceu a relação de cada pensamento único do aluno como ato vivo de vivenciar a cultura por outros ângulos. Esse movimento docente motivou um engajamento emocional, expressões próprias dos alunos de forma a favorecer significados únicos e singulares para eles, visto que puderam se enxergar no conteúdo em correlação consigo mesmos. A resposta do aluno ante a esse fazer docente é um reflexo emotivo-volitivo que refrata positivamente a responsividade e a responsabilidade ética da professora.

Houve uma alimentação valorativa positiva da mediação docente e isso contribuiu para a sua singularidade e para sua autoria profissional docente; desse modo, constatamos que o letramento profissional docente bem como a autoria perpassam também pela





resposta emocional e expressiva do aluno ante o fazer docente. O ato da professora não é mecânico, não é estanque, mas responde ativamente e responsabilmente à resposta do outro, o aluno.


Neste evento-aula, implementado pela professora Lavínia com sua classe de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, constatamos diversos movimentos que de certo modo caracterizam o saber-fazer da docente, apontando para o processo de constituição de seu letramento profissional, bem como de sua autoria. No que concerne à categorização de análise aqui delineada, a professora revelou: **responsabilidade ética** (BAKHTIN, 2011 [1979]); **consideração do outro-aluno** (BAKHTIN, 2011 [1979]; **assunção da teoria e prática** (FREIRE, 2017); **consciência do inacabamento** (FREIRE, 2017). Para além destes, notamos ainda outros movimentos, os quais assumimos a responsabilidade de denominá-los de: **atitude ativa participante**; **consciência do agir docente**; **intersecção de saberes** – culturais e científicos.

### Alguns pontos conclusivos

De modo geral, constatamos que o letramento docente é algo que se desenvolve também dentro da própria profissão, quando em contato com as ações próprias do saber-fazer docente, o/a professor/a se depara com situações que lhes favoreça agir como sujeito/a ativo/a, responsável e responsável frente às demandas que a profissão impõe. É preciso enxergar o/a sujeito/a professor/a em sua essência profissional, mas também humana, com bagagem intelectual, experiencial e sociocultural. Levar em conta o arcabouço de conhecimento e experiência do/a professor/a sem anulamentos e/ou silenciamentos é fundamental para uma postura mais ativa, segura e, conseqüentemente, mais autoral diante do seu fazer pedagógico.

O/A próprio/a professor/a precisa se enxergar como sujeito/a inconcluso/a e assumir a condição de eterno/a aprendiz. Para tanto, é necessário haver cada vez mais espaços de formação permanente e de natureza continuada que contribuam para a potencialização do letramento profissional docente. Entendemos que os movimentos docentes não são estanques nem iguais, por isso não podem ser considerados para efeito da promoção de formação continuada como modelo pronto, acabado, inflexível; mas, para fins de nos levar a refletir e compreender cada vez mais que os/as sujeitos/as





envolvidos/as no processo – professores/as, alunos/as – são sujeitos/as únicos/as, atravessados/as por suas experiências, vivências, formações, práticas socioculturais, o que não podem mais ser desconsiderados nos contextos de formação docente.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3. ed. São Carlos: Pedro&João Editores, 2020 [1920-1924].

FARACO, C. A. Autor e autoria. In.: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2017, p. 37-60.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Produção Editorial, 2005.

MAGALHÃES, K. C. de; AZEVEDO, C. S. S. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622015000100015&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622015000100015&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: setembro de 2021.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, 350. Septiembre-diciembre/2009. (p. 203-218).

OHUSCHI, M. C. G.; BARRETO, M. S. Dificuldades de aprendizagem em atividades de leitura no ensino fundamental In: **Língua, literatura e ensino**. 1 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, v.1, p. 121-150.

SILVA, A. B. O açaí e o Buriti. In.: BARBOSA, C.; SILVA, A. B. **Fábulas e Apólogos da Amazônia**. 3 ed. Manaus: Editora Valter, 2021.

SOARES, M. **Alfaetrar**: toda a criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOBRAL, A. U. Ato/atividade e evento. In.: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2017, p. 37-60.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.





STREET, B. V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: junho de 2022.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.



TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2018 [1929].

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926].



## **Introdução**

A escrita tem ocupado lugar cada vez mais importante na sociedade. Ela se faz presente nos diversos setores de nossas vidas, seja familiar, social, escolar, acadêmico ou profissional. Se antes poderia ser considerada como privilégio de letrados e eruditos, hoje não mais. A necessidade de se fazer entender por escrito, assim como de compreender o que o outro escreve é cada vez mais premente. Contrariamente ao prenúncio que se fazia nos anos 2000 de seu desaparecimento devido ao desenvolvimento da telefonia, a era digital causou uma verdadeira revolução, ocasionando uma explosão de práticas de escrita em todos os países desenvolvidos (BUCHETON, 2014).

No entanto, escrever não parece ser uma tarefa fácil para muitos alunos. Apesar de todo o trabalho presumidamente realizado no ensino precedendo a formação universitária com os gêneros discursivos, nota-se ainda dificuldades dos estudantes em relação à produção escrita. Machado *et al.* (2005), por exemplo, ressaltam que mesmo os alunos de pós-graduação apresentam dificuldades em produzir gêneros da esfera secundária.

No âmbito da Universidade Federal do Pará (UFPA)<sup>50</sup>, essa realidade é um fato. Além disso, constatamos, ao longo dos anos de atuação enquanto professora de francês do Curso de Graduação em Letras-Francês da UFPA, que esses alunos têm pouca ou nenhuma experiência de produção de gêneros discursivos primários em língua materna (LM). Dessa forma, em se tratando de escrever gêneros discursivos em língua estrangeira (LE), no nosso caso em francês língua estrangeira (FLE), além da pouca familiaridade com a produção escrita desses gêneros, acresce-se a falta de domínio da língua alvo.

Ressalte-se que, na já referida licenciatura, a grande maioria dos ingressantes não dispõe de capital linguístico em francês. Isso nos alerta para o fato de que há um trabalho a ser desenvolvido, nos níveis iniciais de estudos dessa língua, no sentido de melhor

<sup>49</sup> Doutoranda em Estudos Linguísticos, sob orientação da Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva - e-mail:

<sup>50</sup> Local onde foi realizada a pesquisa da qual apresentamos resultados parciais.



prepará-los a dar o salto necessário para que alcancem as condições ideais para a escrita de resumos, resenhas, monografias, artigos, dentre outros, em FLE. Dessa forma, a escrita de alunos em níveis iniciais de LE constitui-se um desafio a ser suplantado.

A carência de estudos sobre produção escrita em níveis iniciais de FLE, assim como a dificuldade de produzir textos na língua alvo levou-nos a realizar essa pesquisa, da qual apresentamos alguns resultados preliminares.

Consideramos nessa pesquisa não apenas fatores linguísticos, mas também extralinguísticos que concorrem quando da produção escrita, tais como fatores culturais, sociais, econômicos, psicológicos, considerando a heterogeneidade do público.

Esta pesquisa visa contribuir para potencializar, desde os níveis iniciais, a habilidade de produção escrita que, segundo Béacco (2007), não tem ocupado lugar de destaque no ensino de línguas, desenvolvendo-se mais especificamente em níveis de língua mais avançados com grupos de aprendentes específicos.

### **Sobre a escrita**

Sabemos que escrever não é uma tarefa simples e pressupõe um trabalho de escrita e reescrita, de reflexão. Para Barré-De Miniac (2000, p.12) “é bem raro que as palavras saiam da caneta ou do teclado seguindo um pensamento fluente e sem atropelos”<sup>51</sup>. Esse pensamento corrobora aquele de Breidenbach (2006, p.200) para quem “escrever é uma luta”. Essas reflexões no remetem às diversas crenças que existem em relação à escrita elencadas por Koch e Elias (2015, p. 32) tais como “escrita é inspiração”, “escrita é uma atividade para alguns poucos privilegiados”, “escrita é expressão do pensamento”, “escrita é domínio de regras da língua”, “escrita é trabalho”, cada uma delas trazendo consigo uma concepção de linguagem, texto e sujeito.

A concepção de escrita como trabalho, compreendida como algo que precisa ser planejado, escrito, revisado e reescrito, rompe com as demais crenças acima citadas e sinaliza que, respeitando-se as fases previstas, escrever “textos adequados e relevantes (...) é uma conquista inteiramente possível a todos” (ANTUNES, 2003, p. 60).

---

<sup>51</sup> Tradução minha. No original: “il est bien rare que les mots sortent du stylo ou du clavier au fil d’une pensée fluente et sans encombre”.







Estudos como o de Barré-de Miniac (2000), Dolz; Gagnon; Toulou (2010), Fiad (2017) trazem contribuições importantes para a reflexão sobre a escrita. Para Barré de Miniac (2000), a escrita está inscrita tanto na história individual de cada escritor como na história coletiva da sociedade e dos grupos sociais dos quais fazem parte e a sua compreensão implica considerar conjuntamente a complexidade dessas duas dimensões: a individual e a coletiva.

Na mesma linha de raciocínio, Simard (1992 apud DOLZ; GAGNON; TOULOU, 2008), afirma que, no que concerne à escrita, há que se considerar, além dos componentes linguageiros, os aspectos psicológicos e sociais. Da mesma forma, Fiad (2017) aponta a importância de uma abordagem etnográfica para o ensino.



Essas pesquisas mostram que não há mais como ignorar fatores extralinguísticos no que tange ao ensino da escrita e que fatores culturais, sociais, econômicos e psicológicos devem ser considerados para que haja propostas que possam contribuir para melhorá-la, não só no Brasil como em outros países. No caso desta pesquisa, tais estudos são fundamentais para, primeiramente, compreender o porquê das dificuldades encontradas pelos alunos universitários para escrever gêneros secundários e até mesmo gêneros primários.

Conhecer a cultura familiar em relação à escrita e também à leitura pode ajudar a responder as indagações deste estudo sobre as dificuldades encontradas pelos alunos no que concerne à produção escrita. Verificar por quais gêneros discursivos eles circularam/circulam certamente nos auxiliará a conhecer suas histórias de letramento. A partir disso, instauram-se melhores condições de propor atividades que os auxiliem na produção escrita dos gêneros demandados em sua vida acadêmica. Segundo Bakhtin (2011), é comum encontrarmos pessoas que possuem bom domínio de uma língua terem dificuldades em determinadas esferas da comunicação pela falta de conhecimento dos gêneros discursivos que nelas se inscrevem. De fato, isso é recorrente mesmo no meio dos mais letrados. Uma formação universitária não garante o trânsito de forma confortável por todos os gêneros discursivos e muito menos pela sua escrita. Ainda que não seja o fator principal, a nossa história sociocultural pode contribuir de forma positiva ou negativa para isso.

Esses estudos apontam para uma análise holística da escrita, o que pode contribuir de forma significativa para a compreensão e o avanço do ensino da produção escrita. Eles





são fundamentais no contexto atual da universidade que conta hoje com uma rica e complexa diversidade cultural, linguística e social. Tal heterogeneidade demanda novas reflexões sobre o ensino em geral e, no que concerne ao nosso interesse, o ensino da produção escrita. Para Bucheton (2014, p. 10), “a heterogeneidade de uma classe é a regra, a norma”.



### **Revisão e reescrita**

Pesquisas como as de Antunes (2003), Fiad (2013), Bucheton (2014), Gasparotto e Menegassi (2020a; 2020b) apontam a revisão e a reescrita do texto como um caminho a ser seguido no ensino da escrita, pois elas podem, dentre outros, favorecer no escritor, o desenvolvimento da reflexão crítica a respeito de seu próprio texto, assim como despertá-lo como sujeito-autor de seus escritos. Esse trabalho demanda uma concepção dialógica e interacional da linguagem na qual autor e leitor interagem para criar sentidos. O leitor tem papel ativo na interação e também produz sentidos.

Segundo Gasparotto e Menegassi (2020b), vários autores como Serafini (2004), Ruiz (2010), Nascimento (2013) empreenderam estudos nessa área para desenvolver estratégias que pudessem melhor mediar esse diálogo entre aluno e professor, dentre as quais encontramos o bilhete escrito com objetivos diversos. Para Hayes (2004 *apud* GASPAROTTO; MENEGASSI, 2020), tal mediação merece investigações. Acreditamos que essa prática pode contribuir para melhorar a escrita dos alunos. Em geral, em se tratando de FLE, os manuais de ensino apresentam diversos gêneros textuais, trabalham de forma eficaz sua apresentação e a identificação das estruturas utilizadas, mas não costumam trazer uma sugestão de como proceder à (re)escrita dos gêneros, tampouco falam de mediação, de refacção, de correção previstos nos modelos didáticos de escrita. Cremos que essa seja uma lacuna a ser preenchida para orientar melhor o professor que se vê compelido a fazer uma correção baseada geralmente em aspectos linguísticos, principalmente. Há um trabalho a ser desenvolvido no que concerne às etapas da escrita.





## **Autonomia**

O vocábulo autonomia já era recorrente nos documentos norteadores no passado e continua sendo na BNCC. Isto reflete uma busca permanente na formação geral do estudante para que ele possa desenvolver uma atitude reflexiva não somente em relação à sua própria aprendizagem, mas à toda a sociedade que o circunda. Sabemos, no entanto, que o desenvolvimento dessa qualidade não é algo fácil, sobretudo pela tradição escolar, em geral, de passividade à qual submete o aluno durante o seu percurso escolar. Sendo assim, ainda em nível universitário, faz-se necessário trabalhar para propiciar tal desenvolvimento.

Dessa maneira, se pensarmos na questão social envolvendo o nosso aluno, que, em geral, não recebe uma educação voltada para o desenvolvimento da autonomia pode, em parte, explicar o comportamento passivo que ele traz para o contexto universitário, espaço que demanda, cada vez mais, autonomia para fazer frente à formação necessária no século XXI. A mudança de hábitos já arraigados ao longo da socialização desse aluno não se opera num piscar de olhos e, nesse contexto, acreditamos que o aconselhamento linguageiro pode representar um dos caminhos para a autonomização desse aluno.

É importante observar que, conforme Cuq (2004), estamos sempre aprendendo a nos tornar autônomos em vários aspectos da vida, ou seja, estamos sempre em processo de autonomização, visto que nunca alcançamos a autonomia completa.

## **Aconselhamento linguageiro**

Na área do ensino/aprendizagem de línguas, o aconselhamento, segundo Mynard e Carson (2012, p. 4), “envolve o processo e a prática de ajudar os alunos a direcionar seus caminhos para então tornarem-se aprendentes de línguas mais efetivos e autônomos<sup>52</sup>”. O conselheiro não é um professor particular. Trata-se de alguém que auxilia o aluno a refletir sobre sua própria aprendizagem, a estabelecer metas a serem atingidas, a avaliar sua aprendizagem para que então desenvolva atitudes mais autônomas. Pode-se notar, então, que a essência do que seja o aconselhamento vem sendo

---

<sup>52</sup> Tradução minha. No original: “(...) advising in language learning involves the process and practice of helping students to direct their own paths so as to become more effective and more autonomous language learners”.





mantido na evolução do conceito, ou seja, o princípio de auxiliar o indivíduo a refletir e a tomar suas próprias decisões.

Os estudos de aconselhamento vêm evoluindo e, mais recentemente, Mozzon McPherson (2019) associa o aconselhamento à atenção plena como forma de fazer frente ao stress ao qual somos cada vez mais submetidos como forma de trazer maior bem-estar, objetivando assim, melhorar a aprendizagem dos aprendentes.

Os resultados da pesquisa realizada por Borges (2019) mostram que os alunos que mais tiraram proveito do serviço de aconselhamento e que obtiveram êxito em seu processo de autonomização<sup>53</sup> foram aqueles que desenvolveram capacidade de reflexão crítica sobre a sua própria aprendizagem. O aconselhamento linguageiro não se constitui em uma solução milagrosa para todas as dificuldades de aprendizagem, porém tem gerado resultados positivos para a autonomização dos alunos (MATOS, 2019; BORGES, 2019; MAGNO E SILVA; SANTOS JUNIOR, 2016; BORGES; RABELO, 2016).

Diante das vantagens desse serviço, interessa-nos investigar de que forma o aconselhamento linguageiro associado à revisão da escrita na perspectiva dialógica proposta por Gasparotto e Menegassi (2020a) pode contribuir para melhorar a competência escrita do aluno ingressante em Letras-Francês. Tal revisão atribui ao professor e ao aprendente algumas características que se assemelham ao de conselheiro e de aconselhado. Segundo os autores citados acima, cabe ao professor, por exemplo, “[...] colocar-se como colaborador que auxilia o aluno em seu dizer, dar-lhe voz e autonomia” (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2020a, p. 161). Ao aprendente cabe, dentre outros, “[...] desenvolver estratégias próprias de elaboração e revisão textual, a marcar-se como autor e revisor de seu discurso e a posicionar-se de forma crítica à mediação docente<sup>54</sup>”. Da mesma forma que o aconselhamento, a revisão dialógica busca uma atitude mais reflexiva e crítica do aluno. Acreditamos que a revisão dialógica, se adotada desde o início da aprendizagem em LAd, possa apontar caminhos que levem o aprendente a desenvolver uma capacidade de reflexão crítica em relação à sua escrita e também encontrar meios para aprimorá-la.

---

<sup>53</sup> Segundo Cuq (2003), a autonomização é a aquisição progressiva da capacidade de aprender.

<sup>54</sup> Id., 2020a, p. 162.





## Metodologia

Para a realização desta pesquisa, inserimo-nos numa perspectiva filosófica construtivista também conhecida como interpretativista que busca explicações aos fatos, às indagações, aos problemas, considerando o indivíduo como tendo um papel ativo e importante na construção de significados do mundo no qual vive (CRESWELL e CRESWELL, 2021).

Além disso, empregaremos a abordagem qualitativa que, segundo Yin (2016, p. 5), “permite a realização de estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos”, sendo aplicável, pois, a diversas áreas do conhecimento, fazendo com que se tornasse uma abordagem interessante para os pesquisadores, pois representa uma possibilidade outra que não a pesquisa quantitativa que, na opinião de Creswell (2014), não preserva a individualidade de cada sujeito posto que, tanto a obtenção dos dados quanto sua análise é feita em termos quantitativos, estatísticos, impossibilitando achados e aprendizagens que podem advir de um sujeito ou de uma questão em particular.

Acreditamos que a pesquisa qualitativa, por possibilitar uma abordagem mais profunda, complexa, holística e detalhada de diversos aspectos do tema, assim como dos sujeitos pesquisados, associada à pesquisa-ação e ao estudo de caso, os quais apresentamos na sequência, possam auxiliar-nos na obtenção, assim como na análise e interpretação de dados, permitindo-nos responder às indagações da presente pesquisa que pretende realizar uma investigação mais profunda a respeito da cultura da escrita dos alunos iniciantes da Licenciatura em Letras-Francês da UFPA a fim de contribuir para estimular e potencializar tal competência. Para tanto entendemos que é necessário abordar a questão e os participantes de forma mais holística, englobando nesse estudo, questões culturais, econômicas, emocionais, sociais, e não se reduzindo apenas às questões de cunho linguísticos.

Temos como objetivos da pesquisa do doutorado em andamento: (i) investigar a história social do sujeito em relação à escrita; (ii) levantar fatores que podem influenciar positiva ou negativamente a escrita; (iii) verificar se o aconselhamento linguageiro associado à revisão dialógica contribui para o fomento da autonomia em alunos iniciantes do curso de Licenciatura em Francês; (iv) estimular a reflexão crítica do aluno em relação à escrita por meio da revisão dialógica.





No entanto, no que concerne ao escopo deste artigo, retemo-nos a apresentar algumas considerações preliminares sobre a história individual das participantes e suas experiências com a escrita e a reescrita de textos, tendo em vista a importância dessas informações se pensamos em uma abordagem mais holística da questão da escrita.

## **Participantes**



As participantes da pesquisa são alunas que, apesar de serem calouras de anos distintos, quando da seleção de participantes da pesquisa, em 2021, encontravam-se matriculadas no nível 1 de língua francesa. No entanto, com o andamento do semestre e a pandemia da COVID-19 nos anos de 2020 a 2021 e o resultado obtido por cada uma delas, acabaram se separando, cada uma seguindo níveis diferentes. Passamos, então, à descrição das participantes que receberam nomes fictícios a fim de preservar suas identidades.

### **Amanda**

Amanda iniciou seu curso na UFPA no ano de 2021, tem 54 anos, é casada e tem dois filhos. Ela tem o apoio da toda a família para realizar seus estudos e foi muito incentivada pela filha, tendo ambas sido aprovadas no PSS no ano de 2021. Ela iniciou seus estudos no PL3, no período de 14 de outubro a 8 de dezembro do referido ano, quando teve início o ano letivo para os ingressantes de 2021.

Ela não possuía nenhum conhecimento prévio de Língua Francesa. Segundo seu relato na entrevista, fazia muito tempo que não estudava, pois parou seus estudos em 1985. Ela relata que, por esse motivo, sentiu dificuldades no início do curso e não conseguiu ter boa aprendizagem no primeiro nível língua francesa tendo obtido um resultado negativo no referido período. Voltou a cursar novamente Língua Francesa 1 no segundo período (extensivo) de 2022, já no modo presencial, tendo sido, então, aprovada.





## Beatriz

Beatriz é caloura do ano de 2020, ano da crise sanitária da COVID-19. Tem 22 anos, é solteira e mora em uma comunidade católica, onde atua com aulas de reforço de português e matemática para crianças carentes. Não tinha estudado língua francesa antes de ingressar no curso de Licenciatura em Francês. Ela iniciou o semestre presencialmente e frequentou as aulas presencialmente por duas semanas, pois todas as atividades acadêmicas na UFPA foram suspensas logo após o início das aulas, em março de 2020. Quando do retorno às atividades, em setembro desse ano, estava cursando quatro matérias, mas não conseguiu se adaptar ao ensino remoto, teve muitas dificuldades. A participante relata que tinha muita dor de cabeça, não conseguia prestar atenção, pois ficava longo tempo no celular, uma vez que não possuía computador. Chegou a fazer a primeira avaliação de Língua Francesa I na qual obteve bom resultado, que, no entanto, ela não se satisfaz com o seu desempenho. Desmotivada porque sabia que ela poderia ter melhor aproveitamento, acrescido do fato de não ter conseguido se adaptar ao ensino remoto, decidiu, então, abandonar a disciplina e retornar quando as aulas presenciais retornassem.



No ano seguinte, em 2021, o calendário acadêmico estabeleceu três períodos letivos com a manutenção das aulas remotas, Beatriz matriculou-se novamente, porém, no PL1 (ERE) não houve oferta de Língua Francesa I que voltou a ser ofertada somente no PL3 (ERE), ocorrido no período de 14 de outubro a 8 de dezembro do referido ano, período que teve início o ano letivo para os ingressantes de 2021.

## Constituição dos dados

Utilizamos como instrumentos de pesquisa: (i) questionário *online* formulado no *GoogleForms*; (ii) entrevista semiestruturada; (iii) atividades escritas; (iv) sessões de aconselhamento; (v) mensagens trocadas por *whatsapp*. Procuramos por esses instrumentos conhecer um pouco da história de vida das participantes da pesquisa para melhor conhecê-las, no intuito de melhor auxiliá-las na sua caminhada acadêmica.





## Resultados preliminares

Apresentamos aqui alguns resultados preliminares obtidos por meio do questionário e da entrevista semiestruturada. Esta serviu para complementar as informações obtidas no questionário. Essa ocasião também foi aproveitada para dirimir dúvidas sobre o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TCLE) que já havia sido enviado por *email* para conhecimento e assinatura, assim como para explicar sobre o trabalho que seria realizado durante a pesquisa com a revisão dialógica e a reescrita dos textos.

As respostas ao questionário mostraram que Beatriz estudou inglês no ensino médio, no entanto classificou essa aprendizagem como insuficiente. Em relação à escrita, afirma que gosta de escrever, mas não considera que escreva bem. Quando da entrevista, ela disse que está pesquisando e escrevendo a história de sua vida. Está tentando por meio dessa estratégia, conhecer melhor suas origens.

*Beatriz: [...] eu tô agora fazendo tipo um diário de vida. É, escrevendo a minha história de vida, né?*

*[...] Sobre as minhas gerações passadas, da onde a minha família veio, né, que às vezes a gente aprende assim... que eu tô tentando fazer. Às vezes você é de um jeito e, mas não sabe nem porque, mas vai buscar láaaa e ah, eu sô assim porque, por causa disso assim que aconteceu e tudo.*

Esta participante, entre as dezenove opções de gêneros apresentadas, assinalou artigo, resumo e outros. Quando indagada, na entrevista semiestruturada, qual teria sido os gêneros trabalhados em “outros”, ela lembrou-se que produziu charge, opção constante no questionário, ou seja, foram os três os gêneros trabalhados: artigo, resumo e charge.

Em relação à leitura, Beatriz não foi estimulada a ler no seio familiar e apesar de assinalar que não gosta de ler, explicita que, na realidade, encontra-se num meio termo no que se refere ao gosto pela leitura.

*Beatriz: Na verdade não estou nem para um sim nem para um não, estou no meio termo. Não tenho um gosto específico para leitura*

Na entrevista semiestruturada, Beatriz afirma que possui mais dificuldade na produção escrita do que em outras habilidades. Vejamos o que ela diz:

*Pesquisadora: Qual é a tua maior dificuldade?*

*Beatriz: Assim, né, eu percebi isso também pelas provas é a mesma produção escrita, de escrever porque o oral, eu até que eu consigo, as melhores notas foi realmente na parte do oral porque eu consigo ouvir, eu consigo*

*[...] Agora minha maior dificuldade foi mesmo a produção escrita, de escrever, de lembrar escrever. Muitas vezes, eu errava.*







Tendo em vista que está consciente de sua dificuldade na escrita, quando indagada sobre se tomou alguma providência para contornar esse problema em busca de sua melhoria ela respondeu:

*Beatriz: Assim de concreto, de verdade, ainda não. Eu peguei uns livros para mim tá olhando como, tá me adaptando a escrita dele, né, tudo como...*

Apesar de afirmar que não está fazendo nada para sua melhoria, quando perguntada sobre a reescrita de textos após a correção feita pelo professor, Beatriz afirma reescrevê-los com as correções sugeridas, porém não os retorna ao professor, o que já mostra indícios de uma certa autonomia e reflexão sobre sua aprendizagem.



A entrevista semiestruturada, realizada no dia 25 de março de 2022, ela corrobora o que falamos na introdução deste trabalho sobre a dificuldade de se trabalhar a escrita com os níveis iniciais da língua, o que impede que se avance na produção escrita:

*Pesquisadora: [...] mas vc tem alguma memória, alguma lembrança dos textos, dos gêneros textuais, dos gêneros discursivos que vc produziu em francês no semestre passado, no nível 1?*

*Beatriz: Na verdade a gente não começou a trabalhar com muita coisa porque a maioria das pessoas que entraram no curso de francês, entraram zeradas mesmo. Então o professor, ele teve que ir láaa.*

Além disso, relata também a dificuldade de aprender francês devido à falta de conhecimentos da própria LM:

*Beatriz: Acho que foi pouca coisa assim que eu... trabalhando... em aprender a aprender eu descobri que eu tava com uma grande... é.. uma das grandes...dos problemas que eu encontrei na escrita do francês, de verbo porque eu não tinha isso bem no português, né...  
[...] eu quero falar, na aprendizagem dos verbos, (inaudível) mais gramaticais, né? Tive um pouco de dificuldade porque eu não trabalhei isso bem na escola, no Ensino Médio, então acabei tendo um pouco mais de dificuldade com isso e aí eu fui revisar um pouco das leis gramaticais mesmo do português*

Beatriz apresenta outro indício de autonomia, pois, por exemplo, ela já tem um planejamento, tem uma agenda organizada para ter tempo suficiente para todas as atividades, uma vez que ela é bastante ativa na comunidade católica da qual faz parte.

*Pesquisadora: Então vc já preparou, já fez uma agenda, vc tem um cronograma, como tá assim, organizando a tua vida?*

*Beatriz: É eu tenho, assim pra organizar nesse sentido que é assim: de manhã vou fazer isso, de tarde eu tenho que fazer isso porque eu ... e eu tenho um caderninho que eu coloco o planner que falam. Então tem tudo organizado assim*





Apesar de ter mostrado que organiza bem seu tempo, quando do retorno efetivo às aulas em 2022, ela teve dificuldades de se organizar novamente. Esse contato foi realizado por mensagem de *whatsapp* no dia cinco de maio do mesmo ano. Vejamos o seu relato:

**Beatriz:** *É, as aulas estão indo bem, de verdade assim, só eu que, eu mesma acabei é... não me organizando direito, né, por conta do... me adaptando de novo ao tempo. É muito tempo que eu passo às vezes no ônibus que eu moro um pouco distante, um pouco, não, bastante distante de lá, então esse tempo mesmo eu me organizando com os horários e tudo, fazendo o meu cronograma, mas eu percebi que os momentos de revisão, que eu fazia bastante, acabou que eu ultimamente não tenho feito muito e isso acabou me complicando um pouco assim, no sentido do aproveitamento, não tenho aproveitado o tanto que eu deveria aproveitar, até no francês, que é o que eu gosto mais, acabei tendo dificuldade, mas por conta dessa questão do tempo, né, que desse tempo não sei de verdade como aproveitar mais ele e é mais isso mesmo que pegou um pouco, mas tô caminhando.*

Tendo a aluna compartilhado comigo essa questão do aproveitamento do tempo, indago-lhe sobre a possibilidade de ficar na UFPA alguns dias para estudar. Vejamos abaixo:

**Pesquisadora:** *Já pensaste em ficar na UFPA alguns dias para estudar? Daria para fugir, por exemplo, daqueles horários de pico do ônibus fazendo isso, não?*

**Amanda:** *Ainda, não. Verdade, poderia tentar.*

Amanda também estudou inglês em um curso livre particular de idiomas. Da mesma forma que Beatriz, considera essa aprendizagem como insuficiente. Em relação ao seu sentimento pela escrita, ela acredita não ser boa escritora, acha que não sabe escrever bem. À indagação sobre os gêneros discursivos produzidos no Ensino Médio, Amanda, não assinalou nenhuma das opções ofertadas. Quanto à leitura, ela afirma que não foi estimulada a ler no seio familiar e que não gosta de ler.

Na entrevista semiestruturada, Amanda, além da dificuldade com a compreensão oral, relata dificuldades na escrita:

**Amanda:** *[...] A gente ouve, né, e tem que escrever de maneira diferente. Então, eu tenho essa dificuldade. Eu ouço, aí eu escrevo como eu ouvi, né, e depois eu vou procurar e aí eu comparo porque que aquela... porque é assim, porque eu escrevi, vamos dizer, **moi** [mwa]aí, só que a escrita é **moi** [mói] e aí eu digo, então “o” com “i”, aí eu fico fazendo essa percepção, né, dessas, das letras.*

Nesse trecho, a dificuldade com a escrita está ligada à diferença grafia/som da língua francesa. Mostra, no entanto, que já está tentando solucionar a questão.





A respeito dos gêneros do discurso que escreveu durante o primeiro nível não soube dizer efetivamente o que fez. Ela relata que apesar da professora solicitar trabalhos, ela não conseguia construir frases. É necessário ressaltar que a pergunta advém do fato de que a aluna já havia cursado, ainda que sem êxito, a disciplina Língua Francesa I no semestre que antecedeu à entrevista.

**Amanda:** *Eu não conseguia formar frases, eu só sabia dizer assim, por exemplo, se fosse c'est... não sei, c'est alguma coisa, e aí eu só dizia a frase, como é que eu posso explicar?*

*[...] Meu maior problema foi esse. Eu não conseguia fazer frase, construir, né, a frase*

**Pesquisadora:** *E aí, na sua reflexão, já que não conseguia construir frases, pensou em alguma coisa para melhorar isso? Em alguma estratégia, em alguma forma?*

**Amanda:** *pois é, não professora. É, é isso que eu queria ajuda, entendeu? Nessa, é nesse ponto, é isso que eu queria ajuda, que eu não sei como fazer.*



No excerto acima, nota-se que Amanda mostra um comportamento reflexivo em relação à sua aprendizagem e tem ciência de sua dificuldade e pede auxílio para contornar o problema com a escrita. Ela relata ainda que sempre deixava as tarefas de escrita pela metade, mas mesmo assim as entregava ao professor, recebendo-o de volta com várias observações. Perguntada sobre que atitude tomou em relação às observações ela diz:

**Pesquisadora:** *E o que você fazia com as observações que a professora colocava? Você lia?*

**Amanda:** *Pois é, eu lia, mas não ia atrás, entendeu? Também às vezes eu não estudava já para outro dia porque no outro dia já era pra gente ter estudado, né, alguma coisa pra próxima lição... e era isso que acontecia. Agora eu tô mais esperta, já sei como funciona.*

No que tange à correção, apesar das observações, não pensou em estratégias para remediar e melhorar essa competência. Mais adiante, ainda, em relação à escrita, perguntada sobre a reescrita dos textos, ela responde:

**Pesquisadora:** *Por exemplo, você viu que tinha as anotações no trabalho escrito e aí, o que foi que você fez com as anotações? Reescreveu o texto, não reescreveu?*

**Amanda:** *Não, não reescrevi.*

*[...] Sabe o que aconteceu, professora? Foi que eu desisti. Quando eu desisti, eu disse não, no próximo eu vou me esforçar mais como tô fazendo. [...]. Agora parece que estou indo melhor.*

A desistência sempre se apresentou como uma possibilidade para Amanda quando se sentia que não tinha forças para superar os inúmeros problemas, sobretudo os de saúde por ter uma saúde frágil. No final do semestre, no dia 02 de julho de 2022, ela anuncia que vai desistir do projeto. Ela não quis conversar sobre o assunto e não respondeu mais às mensagens de WhatsApp.





Pergunto-lhe se ela não gostaria de conversar sobre o assunto e coloquei-me à disposição para ajudá-la, pois isso também fazia parte do aconselhamento. Expliquei-lhe que não nos importa apenas a produtividade do aluno e nos preocupamos também com o bem-estar dos nossos aconselhados. Independentemente da continuidade de sua participação no projeto de pesquisa, aconselho-a tentar fazer prova de segunda chamada depois que tivesse uma melhora de saúde, numa tentativa de que ela não desistisse do curso, apontando alguns caminhos, procurando tranquilizá-la e encorajando-a a continuar. Tendo superado essa fase ruim, Amanda continuou o curso, fez a prova de segunda chamada e foi aprovada.

No dia 15 de novembro de 2022, em uma mensagem gravada de *WhatsApp*, com o nível 2 em andamento, Amanda mostra-se feliz por não ter desistido do curso:

*Amanda: [...] Eras, foi bom ter ido para o segundo mesmo, sabe? Eu pensei que fosse ser muito difícil, mas não, parece que agora tudo tá fazendo sentido e aí tá bem melhor. Aí também a gente estudou sobre o futuro simples, né, então são essas coisas, então, em sido muito bom. Tô gostando, tá bem melhor mesmo.*


### Considerações preliminares

As informações colhidas pelos instrumentos de pesquisa já citados mostram que as participantes não produziram muitos textos durante o Ensino Médio. Elas afirmam que a habilidade escrita constitui uma das maiores dificuldades na sua aprendizagem de francês. Tal dificuldade é associada seja à falta de conhecimento mais seguro da própria língua materna, que acaba prejudicando a compreensão da língua estrangeira, seja à questão da diferença da relação grafia/som da língua francesa.

No que concerne à reescrita dos textos, as participantes não têm experiência com a reescrita, nos moldes que propomos. O aconselhamento linguageiro mostrou que tem papel importante quando se adota uma perspectiva mais holística do aluno e de sua aprendizagem. Ele pode dar apoio emocional aos alunos evitando, por exemplo, a desistência do curso. Por meio de orientação, sugestão de ações e reflexões pode contribuir para potencializar a aprendizagem do aluno.

Acreditamos ainda que, pela experiência em andamento com a atividade escrita, o aconselhamento linguageiro, associado à revisão dialógica pode proporcionar ao aluno a oportunidade de refletir e reescrever seu texto, estimulando sua reflexão crítica que, posteriormente, o auxiliará na tomada de decisões de forma mais autônoma, contribuindo





para uma abordagem mais holística da escrita, constituindo uma via possível para estimular a produção escrita em FLE.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6a. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARRÉ-DE MINAC, C. **Le rapport à l'écriture**: aspects théoriques et didactiques. Villeneuve: Presses Universitaires du Septentrion, 2000.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 16ª ed. São Paulo: Hutec Editora, 2014.

BÉACCO, J.-C. **L'approche par compétences dans l'enseignement des langues**. Paris: Didier, 2007.

BORGES, L. D.R. **O processo de autonomização à luz da complexidade**: um estudo da trajetória de aprendizagem de graduandos em Letras – Inglês. Orientador: Walkyria Magno e Silva. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

BORGES, L. D. R.; RABELO, J. A. A. A emergência de comportamentos autônomos no aconselhamento linguageiro: um estudo segundo a teoria da complexidade. *In*: MAGNO E SILVA; W. BORGES, E. (org.). **Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais**. Curitiba: CRV, 2016. p. 159-178.

BUCHETON, D. **Refonder l'enseignement de l'écrit** : user des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée. Paris: Retz, 2014.

CRESWELL, J.W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRESWELL, J.W; CRESWELL, J.D. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Sandra Maria Mallmann da Rosa. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. 1. ed., 1. reimp. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 81-107.





FIAD, R. S. A escrita na Universidade. **Revista da ABRALIN**, [s.l.], v. 10, n. 4, p. 357-369, 2011. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1116/1039>. Acesso em: 18/06/2021.

GASPAROTTO, D. M; MENEGASSI, R. J. Elementos da axiologia na produção e revisão de textos. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**. Juiz de Fora, vol. 24, n. 2, p. 158-178, 2020. Disponível em :<https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/32515>. Acesso em: 13 jun. 2021.

GASPAROTTO, D. M; MENEGASSI, R. J. (2020(b)). Abordagens práticas de revisão textual dialógica no ensino médio. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, vol. 59, n. 2, p. 1432-1454, 2020. Disponível em : <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8657757>. Acesso em: 13 jun.2020.

HAYES, J. R. What triggers revision? In: ALLAL et al. **Revision: Cognitive and instructional processes**. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers Dordrecht. p. 9-20.

MYNARD, J., & CARSON, L. (Eds.). **Advising in language learning**: Dialogue, tools and context. Harlow, UK: Pearson, 2012

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J; NOVERRAZ, M. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (org. e trad.). 3. ed. Tradução. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

SIMARD, C. L'écriture et ses difficultés d'apprentissage. In.: R. Ouellet; L. Savard (ed.), **Pour favoriser la réussite scolaire**. Montréal: Editions Saint-Martin, 1992. p. 276-294.





## *A dimensão pragmática no ensino-aprendizagem de Inglês como língua estrangeira: uma investigação quanti-qualitativa da abordagem de aspectos pragmáticos em sala de aula*

Victor Hugo da Silva Coelho<sup>55</sup>

### **Introdução**

A Pragmática é uma área em constituição, bastante vasta e complexa, por isso a dificuldade de se definir exatamente o seu escopo. Considerando os objetivos deste trabalho, adotamos algumas conceituações pertinentes, como a de Crystal (1997, p. 301) que a definiu como “O estudo da linguagem do ponto de vista dos usuários, especialmente das escolhas que fazem, das restrições que encontram ao usar a linguagem na interação social e dos efeitos que seu uso da linguagem tem sobre outros participantes no ato da comunicação”.<sup>56</sup>



Em outras palavras, a pragmática pode ser entendida como o estudo da língua em uso, do significado contextual, explorando a relação entre os signos linguísticos, o contexto e os seus falantes. Um estudo sobre o que se quis dizer além do que foi dito, isto é, o significado subjacente (YULE, 1996).

Entretanto, a pragmática percorreu um longo caminho para chegar a essas definições. Surgindo historicamente afiliada à filosofia da linguagem, o seu percurso histórico-teórico pode ser dividido entre Período clássico e Período contemporâneo, levando em consideração a sua definição e o seu objeto de estudo.

Ao referirem-se a essa divisão, Ibaños e Costa (2017, p. 286-287) explicam que

Embora discutível, [essa divisão] tem como propósito evidenciar o fato de que o caminho da pragmática segue o caminho de filósofos da lógica e filósofos da mente. Por clássico, entendemos o período do final do século XIX até fins da década de 50 e início da década de 60, quando a pragmática foi definida de forma não homogênea por Peirce (1897), Morris (1938), Carnap (1939) e Bar-Hillel (1954). Por contemporâneo, a pragmática inaugurada por Grice (1957) com *Meaning* e Austin (1962) com seu livro *How to do things with words*, cujo interesse era (e ainda é) discutir o além do dito.

---

<sup>55</sup> Mestrando em Estudos Linguísticos, sob orientação do Prof. Dr. Carlos Cernadas Carrera - e-mail:

<sup>56</sup> Todas as traduções neste trabalho são de minha responsabilidade. No original: “The study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication”.





Dada essa divisão, a presente investigação se insere no período contemporâneo da Pragmática, haja vista que abordaremos, ao longo desta pesquisa, aspectos, teorias e princípios relacionados às implicaturas e aos atos de fala.

### **Teorias da pragmática**

Três teorias são consideradas fundamentais e relevantes na constituição da área da Pragmática contemporânea, são elas: as implicaturas e o princípio de cooperação de Grice, estudos originalmente de 1957 e revisados em 1975; a teoria dos atos de fala de Austin, em 1962, desenvolvida por Searle, em 1976; e a teoria da polidez linguística de Brown e Levinson, apresentada como artigo em 1978 e, mais tarde, como livro, em 1987. Para a melhor contextualização desta pesquisa, traçaremos um panorama das duas primeiras teorias.

Os trabalhos dos filósofos da linguagem, particularmente os de Paul Grice e John Austin, são considerados como os marcos iniciais da Pragmática (FIORIN, [2002] 2020). A contribuição do filósofo americano H. P. Grice (1975) para o campo foi a de introduzir a noção de implicaturas, divididas em implicaturas convencionais e conversacionais. A partir desse segundo tipo de implicatura, o filósofo estabeleceu as noções de princípio de cooperação e máximas conversacionais.

O filósofo inglês John Austin (1962), com a publicação do seu clássico, Quando Dizer é Fazer (*How to do things with words* - título original em inglês), foi quem introduziu a noção de que performamos ações ao falar. Quando dizemos “Eu ordeno que você saia”, não se está apenas enunciando, mas também dando uma ordem.

Sendo assim, dizer algo equivale a executar três atos simultâneos, segundo Austin (1962): a) Ato locucionário: corresponde ao conteúdo linguístico utilizado para dizer algo; b) Ato ilocucionário: corresponde à ação realizada ao se dizer algo. c) Ato perlocucionário: corresponde ao efeito causado sobre o outro.

John Searle prosseguiu estudando a teoria e desenvolveu ainda mais suas noções, concentrando-se nos atos ilocucionários e suas classificações em categorias ou tipos básicos. Além disso, chamou atenção para outro aspecto relacionado aos atos de fala: alguns deles podem ser realizados de forma indireta em que “o falante pode expressar uma ordem por meio de uma pergunta, pode fazer um pedido por meio de um desejo, de um convite, de uma interrogação e assim por diante” (WILSON, 2016, p. 95).







Até aqui, abordamos alguns dos conceitos e teorias centrais relacionados ao vasto campo da Pragmática e que serviram de base para a condução desta investigação. A partir de agora, passaremos à interseção das áreas da Pragmática e do Ensino-aprendizagem de línguas.

## **O ensino de pragmática**

Historicamente, a evolução da área da Pragmática no contexto do ensino-aprendizagem de línguas passou por esses estágios: falta de interesse no campo, incerteza sobre o seu ensino, que após experimentos que comprovaram a eficácia de sua instrução deixou de existir. Chegamos, então, a um dos focos de pesquisas e trabalhos atualmente: quais os métodos mais eficazes de ensino da pragmática em língua estrangeira e os seus desdobramentos para o currículo de formação docente. Nossa pesquisa se concentra nessas problemáticas.

A partir dessas constatações, outras subáreas dentro da Pragmática relacionadas à aquisição de habilidades pragmáticas por alunos de L2 e os métodos de ensino desses aspectos foram surgindo, como é o caso da Pragmática da interlíngua e da Pragmática instrucional, respectivamente. Trataremos dessas vertentes a seguir.

## **Pragmática da interlíngua e Pragmática instrucional**

Dentre as várias áreas que surgiram a partir da Pragmática enquanto disciplina, estão a Pragmática da interlíngua e a Pragmática instrucional. Para a melhor contextualização deste trabalho, traçaremos algumas considerações acerca de ambas e como elas se relacionam nesta seção.

A Pragmática da interlíngua é um campo vasto, com uma literatura crescente, definida por Kasper e Rose (2001) como “o uso e a aquisição de habilidades pragmáticas em L2 pelos alunos”<sup>57</sup> (p. 3).

Perna, Cruz e Fetter (2019, p. 1) destacam qual tem sido, tradicionalmente, o foco das pesquisas desenvolvidas na área, baseados nos trabalhos de Kasper e Blum-Kulka (1993) e Kasper e Schmidt (1996)

---

<sup>57</sup> No original: “Learners’ use and acquisition of L2 pragmatic ability”.





Desde a sua criação, essa vertente mais profícua da pragmática tem sido intrinsecamente vinculada à aquisição de segunda língua, logo, a pesquisa centrou-se nas habilidades comunicativas dos alunos de L2, nos problemas que eles enfrentam em determinadas circunstâncias e nas falhas e êxitos ao usar a(s) língua(s)-alvo para diversas finalidades.

Os estudiosos da área focaram suas investigações, especialmente, na produção de atos de fala por aprendizes de língua com o objetivo de desvendar o que eles realmente expressam na L2 ao realizar certas ações com interlocutores e contexto específicos. Por conta disso, Perna, Cruz e Fetter (2019) citam vários trabalhos que foram realizados sobre atos de fala, ao longo dos anos, como os cumprimentos (JAWORSKI, 1994) e as desculpas (OLSHTAIN, 1983; BLUM-KULKA; LEVENTSON, 1987; PERNA, 2002).

A Pragmática instrucional, por sua vez, pode ser considerada como uma ramificação ou inevitável consequência da Pragmática da interlíngua. As duas vertentes estão diretamente relacionadas como ilustrado na figura a seguir.

**Figura 1** – A relação entre a Pragmática da interlíngua e a Pragmática instrucional



**Fonte:** Elaborado pelo autor

A Pragmática da interlíngua investiga e apresenta os problemas na aquisição de habilidades pragmáticas por alunos de L2, enquanto a Pragmática instrucional busca soluções para esses problemas, baseada em pesquisas, a fim de melhorar o ensino de aspectos pragmáticos específicos da L2 (PERNA, CRUZ, FETTER, 2019).

A seguir passaremos a discutir as diferentes abordagens entre outros aspectos relacionados ao ensino de pragmática.

### **Diferentes abordagens e aspectos do ensino de pragmática**

Em seu artigo do tipo “estado da arte”, Taguchi (2015) realizou um trabalho exaustivo de revisão de 58 estudos realizados nos últimos 30 anos acerca do ensino de pragmática em LE. A partir dessa revisão, traçou as seguintes generalizações sobre o ensino eficaz de pragmática, as quais fundamentaram o desenvolvimento deste trabalho, a saber:





### Quadro 1 – Generalizações acerca do ensino eficaz de pragmática

1. A simples exposição ao *input* da LE não é eficaz.
2. O ensino explícito é, no geral, mais eficaz que o implícito. Dois elementos que se destacam como características eficazes são a informação meta-pragmática direta e a prática de produção<sup>58</sup>.
3. A instrução explícita com foco na forma utiliza a metalinguagem, chama a atenção dos alunos para formas-alvo e favorece a prática controlada dessas formas (ELLIS, 2005 *apud* TAGUCHI, 2015).
4. Em alguns casos, mesmo se o ensino for implícito, ele pode ser tão eficaz quanto o explícito, desde que envolva atividades de percepção e processamento, como, por exemplo, quando os alunos primeiro deduzem os mapeamentos de forma-função-contexto do *input* que receberam e, em seguida, reforçam essas estruturas processando-as conscientemente<sup>59</sup>.
5. Os alunos que são informados sobre os elementos-alvo da informação meta-pragmática, ou os alunos que são orientados a deduzir regras pragmáticas, podem ter a oportunidade de processar o *input* em um nível mais profundo do que aqueles que apenas o recebem sem trabalhar nele posteriormente<sup>60</sup>.
6. Diálogos colaborativos em dupla envolvem os alunos em discussões acerca dos aspectos meta-pragmáticos da língua e, dessa forma, favorecem seu desenvolvimento<sup>61</sup>.
7. Quando os alunos praticam consistentemente o processamento de regras pragmáticas ao aplicá-las para resolver problemas, eles aumentam sua precisão e fluência na língua<sup>62</sup>.

**Fonte:** Taguchi (2015, p. 35-37)

As generalizações traçadas por Taguchi (2015) a respeito do ensino de pragmática vão ao encontro do que outros autores da área já reverberavam sobre o assunto (KASPER E ROSE, 2001; BARDOVI-HARLIG E MAHAN-TAYLOR, 2003; ISHIHARA, 2010; ZEFF, 2016; SIEGEL, 2016).

Baseado no exposto até aqui, destacamos algumas regularidades na literatura relacionada ao ensino de pragmática. Podemos destacar que o debate acerca do ensino de pragmática gira, fundamentalmente, em torno dos seguintes aspectos: a) objeto de estudo:

<sup>58</sup> No original: “Explicit teaching is generally more effective than implicit teaching. Two treatment conditions that stand out as effective features are direct metapragmatic information and production practice”.

<sup>59</sup> No original: “Implicit teaching can be as effective as explicit teaching if it involves activities that work on two levels: noticing and processing. These activities can have learners first derive the target form-function-context mappings from input and then reinforce the mappings by processing them consciously”.

<sup>60</sup> No original: “Learners who are informed of target features from metapragmatic information, or learners who are guided to deduce pragmatic rules, may have an opportunity to process the input at a deeper level than those who just receive input without working further on it”.

<sup>61</sup> No original: “Peer-to-peer collaborative dialogues engage learners in discussing metapragmatic features, thus effectively supporting their development”.

<sup>62</sup> No original: “When learners consistently practice their processing of pragmatic rules by applying them to solve problems, they increase their accuracy and fluency”.





atos de fala como o mais recorrente; b) tipo de instrução: explícita ou implícita e c) variação: conscientização pragmática.

Essas regularidades apontadas na literatura serviram de base para a condução desta pesquisa e orientaram o seu desenvolvimento.

## Metodologia



Esta pesquisa tem como foco investigar a dimensão pragmática no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Especificamente, buscou-se compreender como os aspectos pragmáticos são abordados pelo professor de língua no contexto do ensino de inglês como língua estrangeira nos cursos livres da UFPA. Para tanto, a investigação foi fundamentada no formato metodológico estudo de casos múltiplos. Yin ([1994] 2001) define esse método de pesquisa como “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (p. 32).

Na área da educação, André (2013, p. 97) destaca a relevância desse tipo de pesquisa ao pontuar que

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam.

Diante disso, o estudo de caso que desenvolvemos foi do tipo pesquisa quantitativa ou pesquisa de métodos mistos<sup>63</sup> (CRESWELL *et al.* 2003 *apud* DÖRNYEI, 2007, p. 42). Dörnyei (2007) define o método misto como “[...] diferentes combinações de pesquisa quantitativa e qualitativa, seja na coleta de dados ou no nível de análise”<sup>64</sup> (p. 24).

Passamos agora aos objetivos da pesquisa.

---

<sup>63</sup> No original: “Mixed methods research”.

<sup>64</sup> No original: “Different combinations of qualitative and quantitative research either at the data collection or at the analysis levels”.





## Objetivos da pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa é **compreender de que maneira professores de inglês como língua estrangeira abordam os aspectos pragmáticos da língua em suas aulas nos Cursos Livres de Línguas Estrangeiras (CLLE/UFPA).**

De forma específica, pretendemos:

- a) Verificar como aspectos pragmáticos são retratados nos livros didáticos adotados pelos professores de inglês que atuam nos CLLÉ;
- b) Observar como os professores participantes incorporam esses aspectos no seu ensino em sala de aula;
- c) Identificar de que maneira os professores percebem o ensino desses aspectos e promover a reflexão acerca desta temática.



## Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito dos Cursos Livres de Línguas Estrangeiras (CLLE) da Universidade Federal do Pará, *campus* Belém. Os CLLÉ surgiram a partir de um projeto de ensino de línguas ligado à Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM)<sup>65</sup> do Instituto de Letras e Comunicação (ILC)<sup>66</sup>. Atualmente, os CLLÉ atendem cerca de 2000 alunos por ano na oferta de turmas regulares e instrumentais de inglês, espanhol, francês, português para estrangeiros e árabe<sup>67</sup>.

Os cursos regulares têm duração de 7 semestres letivos e objetivam desenvolver a competência comunicativa básica em LE, utilizando a abordagem comunicativa e oferecendo atividades que estimulem o processo de aprendizagem. Os CLLÉ também servem de laboratório para os alunos dos cursos de licenciatura em línguas estrangeiras atuarem e desenvolverem suas práticas pedagógicas.

---

<sup>65</sup> A Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) é uma subunidade do Instituto de Letras e Comunicação (ILC) da Universidade Federal do Pará – Campus Belém. A FALEM engloba os cursos de licenciatura em inglês, espanhol, francês e alemão.

<sup>66</sup> O Instituto de Letras e Comunicação (ILC) é uma unidade da Universidade Federal do Pará – Campus Belém e fazem parte da sua estrutura acadêmico-administrativa, como subunidades acadêmicas na área de Letras, a Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), a Faculdade de Letras (FALE), o Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), com o Mestrado em Letras e o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

<sup>67</sup> Informações contidas no site dos CLLÉ/UFPA.





## Participantes da pesquisa

O perfil de professor que atua nos CLLE costuma ser variado. Alguns são efetivos do quadro permanente da FALEM ou da Escola de Aplicação<sup>68</sup>; outros, professores em formação nível graduação da FALEM e de programas de pós-graduação (PPs) da UFPA.

Colaboraram com esta pesquisa 4 professores que atuam no curso livre de inglês, com idades entre 22 e 39 anos, sendo uma mulher e 3 homens. Tomamos a precaução que os professores não pudessem identificar a fundo a temática da investigação para que os dados constituídos fossem os mais espontâneos possíveis.

Para preservar suas identidades, os participantes foram identificados por pseudônimos escolhidos pelo pesquisador: Guilherme (27 anos), Rodrigo (28 anos), Talita (39 anos) e Vitório (22 anos).

Apresentado o contexto da pesquisa, local e participantes, partimos para o detalhamento dos instrumentos utilizados.

## Instrumentos de constituição dos dados

Bassey (2003) considera que “há três grandes métodos de coleta de dados nos estudos de caso: ler documentos, observar eventos (e prestar atenção no que acontece), fazer perguntas (e ouvir atentamente)<sup>69</sup>” (p. 81). Considerando essa tríade, para a constituição de dados nesta pesquisa, foram utilizados três instrumentos: a) Análise do livro didático; b) Observação de aula não participante e c) Entrevistas semiestruturadas.

Primeiramente, conduzimos uma pesquisa do tipo documental para organizar, classificar e analisar as lições do livro didático, a fim de verificar se os aspectos pragmáticos eram abordados e apresentados ao professor como tópico de ensino, tanto no livro do aluno quanto no do professor. Através do método de pesquisa quantitativo, traçamos estatísticas sobre o percentual de ocorrência dos aspectos nos manuais utilizados.

---

<sup>68</sup> A Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará é uma instituição de educação infantil, ensino fundamental e médio pública federal brasileira, com sede em Belém, no Pará, subordinado à Universidade Federal do Pará (UFPA), sendo responsável por desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão em educação, além da oferta de campo de estágio junto à universidade.

<sup>69</sup> No original: “There are three major methods of collecting research data: asking questions (and listening intently to the answers), observing events (and noting carefully what happens) and reading documents”.





Em seguida, procedemos à observação não participante de aulas do tipo síncronas gravadas – condição que se impôs a nós, em função do cenário pandêmico da *COVID-19* durante o qual a pesquisa fora desenvolvida. Para Stake (1995), as observações dirigem o pesquisador para a compreensão do caso, destacando que é preciso fazer um registro detalhado e claro dos eventos. Dörnyei (2007) ressalta que o principal mérito desse instrumento de pesquisa é “permitir ao pesquisador enxergar diretamente o que de fato as pessoas fazem sem ter que confiar no que elas dizem que fazem”<sup>70</sup> (p. 185). Nesta pesquisa, as observações de aula não participante serviram para observar como os professores incorporam os aspectos da dimensão pragmática em sala de aula, a partir do que é proposto ou não pelo livro didático.

Finalmente, a entrevista apresenta-se como uma das principais vias para a consolidação do estudo de caso qualitativo, uma vez que foca nos significados atribuídos pelos participantes aos casos investigados (STAKE, 1995). Em linguística aplicada, a maioria das pesquisas é conduzida através de entrevistas semiestruturadas, que combinam perguntas pré-definidas com elaborações do entrevistado sobre tópicos iniciados pelo pesquisador. Dessa forma, é possível que ocorram desdobramentos interessantes durante a conversa que não haviam sido planejados de antemão (DÖRNYEI, 2007). Nesta pesquisa, as entrevistas semiestruturadas serviram para identificar de que maneira os professores percebem o ensino da dimensão pragmática no contexto de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira, a partir de perguntas gerais e específicas sobre uma de suas aulas ministradas.

Passemos agora aos procedimentos empregados na análise dos dados.

### **Procedimentos de análise dos dados**

A etapa de análise seguiu o fluxo da constituição dos dados, observando-se os dados gerados a partir de cada um dos instrumentos empregados na pesquisa. Os dados foram categorizados e analisados a partir do referencial teórico utilizado para fundamentar a pesquisa, especialmente em Taguchi (2015), Ishihara (2010) e Bardovi-Harlig e Mahan-Taylor (2003).

---

<sup>70</sup> No original: “It allows researchers to see directly what people do without having to rely on what they say they do”.





### **Categorias:**

- a) Atos de fala;
- b) Instrução implícita x Instrução explícita;
- c) Variação (diafásica, diatópica, diastrática): conscientização pragmática.

A partir da categorização, pudemos observar como o livro didático apresenta ou não ao professor e ao aluno esses elementos no seu conteúdo em forma de atividades, diálogos e sugestões ao docente contidas no livro do professor.

A partir da observação de aula, pudemos analisar como o professor incorporou esses elementos à prática docente ou não.

A entrevista nos possibilitou conversar com o professor diretamente sobre os aspectos pragmáticos no ensino de línguas, entender suas percepções e motivações para ter realizado ou não as atividades propostas pelo livro e como o fez.

Passamos, então, à seção de análise e discussão dos resultados preliminares.

### **Análise e discussão dos resultados preliminares**

#### **Análise do livro didático**

De modo geral, considerando os dados em Taguchi (2015) no que tange à dimensão pragmática no ensino e aprendizagem de LE, o livro apresenta as seguintes características:

- **Instrução implícita** dos aspectos pragmáticos com prática de produção;
- **Favorece a prática controlada** de formas-alvo;
- Há atividades de **conscientização e de processamento** em que os alunos podem ser guiados a **deduzir** certas regras pragmáticas a partir de uma forma dada;
- Há **diálogos colaborativos em dupla** que podem envolver os alunos em discussões acerca dos aspectos meta-pragmáticos da língua e, dessa forma, favorecer seu desenvolvimento;

Entretanto, em sua grande maioria, o livro do professor (*teacher's guide*) sugere chamar a atenção dos alunos para **aspectos gramaticais e de pronúncia em inglês**.







## Análise das entrevistas

A princípio, identificamos duas regularidades nos dados constituídos durante a entrevista com os professores: o livro didático e o fator tempo de aula. Alguns professores defenderam o livro utilizado nos CLLE; outros, não. Todos mencionaram o fator tempo quando questionados sobre o motivo pelo qual terem trabalhado ou não os aspectos pragmáticos nas suas aulas. A seguir trazemos três excertos que ilustram as duas situações.



No primeiro excerto, temos o professor Guilherme (27 anos) que, ao ser perguntado se o livro didático que ele utiliza nos CLLE favorece a abordagem dos aspectos pragmáticos da LE, responde

*[1] Eu acho que sim. **Acho que é um bom livro nesse sentido, sim, porque ele tem muitas atividades boas [...] tem muita atividade, na verdade, naquele livro, que são mais interativas, permitem mais interação, os alunos falarem em grupos ou pares. Acho que o conteúdo é muito extenso para o tempo que se tem. Acaba que eu não consigo fazer todas aquelas atividades, talvez nem metade. Eu tento fazer na medida em que eu consigo pra cumprir o conteúdo no tempo.** (Guilherme, 3º nível, Making/accepting/refusing an invitation).*

No segundo excerto, a professora Talita (39 anos) fala sobre a diferença de se trabalhar nos CLLE e na Escola de Aplicação. Segundo ela, os aspectos pragmáticos podem ser trabalhados melhor nesta última. Perguntada sobre o porquê, se seria por questão da idade dos alunos, do tempo de aula ou outros fatores, a professora fala que o motivo seria o livro didático.

*[2] Não diria que é o tempo porque nos cursos livres a gente tem mais tempo. Eu acredito que primeiro é a questão do material que eu uso. Eu tenho uma oportunidade de ter exemplos de diálogos, de conversação. Eu consigo puxar isso muito mais deles. **No material dos cursos livres, eu acho que tem muito mais texto e quando tem conversa é muito mais de listening.** (Professora Talita, 4º nível, Offering, accepting and refusing help).*

Perguntamos, então, se ela achava que poderia trazer material extra, se fosse o caso, porém a limitação de tempo a impedia. Nesse momento, apesar de no excerto [2] a professora alegar que o tempo não era um fator determinante, ela conclui dizendo o contrário.

*[3] Isso. Às vezes tem uma parte de leitura, de produção de texto que **a gente quer usar do livro, mas a gente não consegue usar que dirá trazer material extra** (Professora Talita, 4º nível, Offering, accepting and refusing help).*





Reiteramos que as análises realizadas nesta seção são preliminares e que serão feitas maiores observações e reflexões acerca dos dados constituídos no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa.

### Referências:



ANDRE, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.22, n.40, p. 95 - 103, dez. 2013. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso). Acesso: em 24 out. 2022.

AUSTIN, J. **How to Do Things with Words**. Oxford: Oxford University Press, 1962.

BARDOVI-HARLIG, K.; MAHAN-TAYLOR R. **Teaching Pragmatics**, Washington DC; USA. Department of State Office of English Language Programs 2003. Disponível em <http://americanenglish.state.gov/resources/teaching-pragmatics>. Acesso em: 14 mar 2022.

BASSEY, M. **Case study research in educational settings**. London: Open University Press, 2003.

BROWN, P.; LEVINSON, S. C. **Politeness: Some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987 [1978].

CRYSTAL, D. **The Cambridge encyclopedia of language**. 2. ed. Nova York: Cambridge University Press, 1997.

DÖRNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics**. Oxford University Press, 2007.

FIORIN, J. L. (Org). **Introdução à Linguística**. I. Objetos teóricos. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020 [2002].

GOFFMAN, E. **Interaction ritual: essays on face behavior**. Harmondsworth: Penguin, 1967.

GRICE, H. P. **Logic and conversation**. In: Cole, P. and Morgan, J. (eds.). *Syntax and semantics*, vol 3. New York: Academic Press. 1975.

IBAÑOS, A. M. T.; COSTA, J. C. da. A natureza da pragmática: percurso teórico em um piscar de olhos. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 52, n. 3, p. 286–293, 2017. DOI: 10.15448/1984-7726.2017.3.29360. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/29360>. Acesso em: 18 jan. 2023.





ISHIHARA, N. Instructional Pragmatics: Bridging Teaching, Research, and Teacher Education. **Language and Linguistics Compass**. 4/10, 2010, p. 938-953. Disponível em: <https://compass.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1749-818X.2010.00242.x>. Acesso em: 14 mar. 2022

KARATEPE, Ç.; CIVELEK, M. A case study on EFL teachers' views on material adaptation for teaching pragmatics. **RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi**, v. 23, 2021, p. 894-910. DOI: 10.29000/rumelide.953259. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/352555419\\_A\\_case\\_study\\_on\\_EFL\\_teachers\\_views\\_on\\_material\\_adaptation\\_for\\_teaching\\_pragmatics](https://www.researchgate.net/publication/352555419_A_case_study_on_EFL_teachers_views_on_material_adaptation_for_teaching_pragmatics). Acesso em: 14 mar. 2022

KASPER, G.; ROSE, K. R. **Pragmatics in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

PERNA, C. L.; CRUZ, M. P.; FETTER, G. L. Pragmática da interlíngua e pragmática instrucional: dois campos de pesquisa vibrantes e elucidativos. **Letrônica**, [S. l.], v. 12, n. 4, p. e36276, 2019. DOI: 10.15448/1984-4301.2019.4.36276. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/36276>. Acesso em: 16 jan. 2023.

SIEGEL, J. Pragmatic Activities for the Speaking Classroom. **English Teaching Fórum**. v. 54, n. 1, 2016. p. 12-19

STAKE, R. E. **The art of case study research**. London: SAGE Publications, 1995.

TAGUCHI, N. Instructed pragmatics at a glance: where instructional studies were, are, and should be going. **Language Teaching**. 48(1), 2015, p. 1–50. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/instructed-pragmatics-at-a-glance-where-instructional-studies-were-are-and-should-be-going/27F4717D1BF25E6ADA31700D68F8FFE0>. Acesso em: 14 mar. 2022.

WILSON, V. Motivações pragmáticas. In: MARTELOTTA, M. E. (Org). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016, p. 87-110.

YIN, R. K. **Estudo de caso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

YULE, G. **Pragmatics**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1996.

ZEFF, B. Pragmatics of greetings. **English Teaching Fórum**, v. 54, n.1, 2016. p. 2-11.



## LITERATURA, MEMÓRIAS E IDENTIDADES

A linha de pesquisa *Literatura, Memórias e Identidades*, vinculada à área de concentração de Estudos Literários e se propõe a estudar:

Estudos de literaturas orais e escritas em diálogo com suas relações históricas, memorialísticas, sociais e culturais. Exame de obras e autores na perspectiva das relações de poder e das formas de resistência. Identidades e diversidades culturais em suas expressões artísticas. Análise comparativa de bens culturais atinentes às alteridades próprias do contexto da vida amazônica,(indígena) latino-americana, africana, dentre outras, em alinhamento com questões da contemporaneidade.



## *Mutações da narrativa de Rubem Fonseca no século XXI*

Francisco das Chagas Ribeiro Junior<sup>71</sup>

“De fato, escrevo curto e, sobretudo, grosso. Escrevo com urgência. Escrevo para me vingar. E esta vingança tem pressa. Não tenho tempo para nhe-nhe-nhens. Quero logo dizer o que quero e ir embora.”

Marcelino Freire



### **A prosa fonsequiana na segunda metade do século XX**

Períodos bem curtos. Rápidos. Orações enxutas. Às vezes, só uma frase. Uma palavra. Escrita obscena, urbana e violenta. Essas características podem se referir facilmente aos famosos contos das décadas 60 e 70 do século passado de Rubem Fonseca (1925-2020). O autor, sem dúvida, foi um dos grandes responsáveis em mudar os paradigmas da literatura brasileira. Muitos falavam que sua literatura proporcionava a experiência de um verdadeiro soco no estômago, outros numa literatura feroz e pornográfica ou num ultrarrealismo, porém o adjetivo que melhor perdurou foi cunhado pelo professor Alfredo Bosi, a de literatura brutalista. Essa estética influenciou demasiadamente os rumos das produções literárias, até mesmo atualmente. Entretanto, no século XXI, grande parte da crítica literária sugere que o grande nome do brutalismo perdeu a verve em obras recentes, com prosas casuais e indiferentes, sem aquele vigor e o soco no estomago do início de sua carreira. Este trabalho se propõe pensar as mutações na narrativa fonsequiana até o século XXI.

Contudo, embora já decorridos duas décadas do início deste século, um dos nossos maiores dilemas para percorrer esse caminho é lidar com a complexidade em compreender e assimilar os rumos da literatura no presente histórico. Isso porque, tanto a própria literatura quanto outras áreas das humanidades possuem conceitos instáveis que podem mudar de acordo com determinado momento histórico. Leyla Perrone-Moisés (1936) elucida o panorama emaranhado a qual se encontra a literatura no início deste século em *Mutações da literatura no século XXI* (2016). Após cenário desanimador no fim do século XX, no qual até se cogitava o fim da literatura em decorrência do seu

---

<sup>71</sup> Mestrando em Estudos Literários, sob orientação do Prof. Dr. Augusto Sarmiento-Pantoja - e-mail: [chicoteribeiro@gmail.com](mailto:chicoteribeiro@gmail.com)





desprestígio frente às mudanças tecnológicas e da cultura de massa, a autora afirma, categoricamente, sua sobrevivência e vitalidade diante do contexto cultural bem adverso:

O romance foi muitas vezes declarado morto, mas o que vemos, na atualidade, é que ele sobreviveu a todas as transformações sociais e artísticas do século XX. O romance sobreviveu por ser um gênero plástico e onívoro, capaz de incluir outros gêneros, da narrativa de aventuras ao ensaio filosófico, do diário íntimo ao relato histórico, da representação realista do mundo em que vivemos à invenção fantástica de outros mundos, do testemunho político à reportagem jornalística, capaz enfim de absorver todo tipo de estilo, prosaico ou poético, e de continuar revelando aspectos da realidade que escapam à hiperinformação das mídias. (2016, p.46)

Nesse sentido, diante de um mundo vasto, múltiplo e extremamente complexo, tornou-se uma tarefa difícil para a literatura abarcá-lo em sua totalidade. Mundo este contemporâneo que é difícil aceitar com a violência propagando-se no cotidiano em todas as esferas e formas, como se extermínios em massa do século XX não fossem o suficiente para acabar com a barbárie. Pelo contrário, nesta era globalizada, permeada por interconexões, com dependências que envolvem o político, o econômico, o cultural e que vão do local ao mundial, a violência atinge demandas exponenciais. Tudo isso, tornou-se ponto de partida para pensarmos a literatura e o seu papel representativo enquanto leitura de mundo.

Desse modo, a arte tem passado por tempo de grandes abalos em seus alicerces nas últimas décadas. Isso tem relação com as mutações vertiginosas dos meios tecnológicos no mundo contemporâneo, sobretudo em relação à velocidade das informações que vem proporcionando a desconstrução dos paradigmas em várias áreas das humanidades.

A literatura não está fora desse contexto e está aberta a essas transformações. Na ficção contemporânea, por exemplo, encontram-se várias novas expressões que sinalizam essas mudanças nos paradigmas literários: romance histórico, realismo feroz, microconto, microrelato, literatura de testemunho, antinarrativa, entre outras modalidades que primam pelas tensões entre indivíduos e sociedade, assim como uma constância de temas que envolvem a sexualidade, violência, fragmentação do indivíduo, minorias, descolonialismo e espaços de exceções.

Portanto, discutir e entender os processos pelos quais passam as artes no mundo contemporâneo torna-se fundamental para compreender o abalo “brutal” que Rubem Fonseca introduziu nos paradigmas da literatura brasileira ainda no século XX. Isso não





se resume apenas às temáticas que envolvem a violência em centro urbanos, mas também na própria linguagem enquanto espaço de intervenção.

Além disso, ainda pensando na importância da literatura após ser predestinada ao seu término por muitos teóricos, em tempos após grandes acontecimentos de extrema violência, em regimes pós-totalitários e pós-ditaduras, ela assume papel fundamental de resistência diante de um constante apagamento da memória. Cumpre, também, a tarefa nada fácil de memorizar fatos violentos num momento considerado “pós-histórico”, na qual temos um dilúvio de imagens cibernéticas, superficiais e sem profundidade.



Por outro lado, saindo do campo dos fatos recentes para o campo acadêmico da produção de conhecimento, sobretudo nas áreas das humanidades, vivemos um momento frutífero. São diversas e ricas as possibilidades de reflexões acerca das obras literárias, podendo suscitar questões históricas, identitárias, estéticas, entre outras. Também é verdade que a interdisciplinaridade possibilitou navegar entre conhecimentos aparentemente desconexos. Estas conexões entre saberes são oportunas para trazer à tona a revisão de conceitos tidos como verdade pelas forças dominantes do poder e, desta forma, pensar questões das minorias e marginalizados no âmbito geopolítico, ou seja, dos espaços fronteiriços do terceiro mundo, como é o caso das favelas cariocas. Além disso, teorias como o feminismo, marxismo, estudos culturais, estudos pós-coloniais, tornam-se fundamentais no que diz respeito à interdisciplinaridade e à nova fase da produção do conhecimento.

Tudo isso implica diretamente na compreensão da literatura, uma vez que a interdisciplinaridade provocou questionamentos sobre a tradição literária, sobre o cânone e os valores de juízos sobre o caráter estético. A literatura, então, passa a ser compreendida como fenômeno histórico, isto é, inserida dentro de um contexto social de produção. Além disso, cada vez mais a “alta” literatura e o popular, o erudito e a cultura de massas imiscuem-se ao ponto do conceito de literatura englobar novos objetos. Dessa forma, novas questões emanam novos estudos sobre os mecanismos de canonização da história literária. Na América latina, particularmente, o subalterno, o marginal, aqueles que estão geograficamente fora do mapa do poder, passam a contestar as amarras da tradição cultural, sobretudo, o conservador pensamento crítico voltado aos aspectos da escrita “sofisticada” e trazem novos caminhos que perpassam por recortes como a negritude, gêneros, classes, entre outros.





## Vanguarda às avessas: a prosa terrorista pornográfica fonsequiana

Dentro desse cenário, Rubem Fonseca traz, em “Intestino grosso”, derradeiro conto de *Feliz ano novo* (1975), interessante discussão metanarrativa acerca dessas mutações na literatura e sua ânsia em abordar de forma exacerbada a violência. A narrativa, na verdade, mais se parece como um manifesto em que o protagonista central é um Autor-personagem em entrevista para um jornalista — fato, inclusive, bastante irônico tendo em vista a fama do autor, no caso o autor Rubem Fonseca<sup>72</sup>, de arredo e arisco à mídia e crítica, nunca concedeu uma entrevista nem compareceu em eventos no Brasil. É nesse texto que são esboçados caminhos metaficcionalis da própria literatura fonsequiana, com bastante sarcasmo, ironia e desprezo para questões como a autoria, o leitor, o mercado editorial, o cânone literário e a violência. Para começar, o personagem-autor nega o cânone literário justamente pelo fator urbano<sup>73</sup> em sua literatura:

“Quando foi que você foi publicado pela primeira vez?

Demorou muito?”

“Demorou. Eles queriam que eu escrevesse igual ao Machado de Assis, e eu não queria, e não sabia”

“Quem eram eles?”

“Os caras que editavam os livros, os suplementos literários, os jornais de letras. Eles queriam os negrinhos do pastoreio, os guaranis, os sertões da vida. Eu morava num edifício de apartamentos no centro da cidade e da janela do meu quarto via anúncios coloridos em gás neon e ouvia barulho de motores de automóveis” (FONSECA, 2017, p. 120)

Apesar disso, o cânone permeia todo o projeto literário fonsequiano, mesmo que em diversas vezes o narrador as confronte. Numa espécie de vanguarda ao avesso, nega-se toda a tradição literária, porém a se reorganiza em outros moldes e concepções de forma complexa e multifacetada. Rubem Fonseca tem ciência do seu tempo e da tradição literária feita até então, uma vez que sabe da vertiginosa transformação pela qual passou a população brasileira, antes predominantemente rural e atualmente de predominância

---

<sup>72</sup> Não podemos tomar o autor personagem entrevistado pelo jornalista como persona do próprio Rubem Fonseca à risca, erro inclusive recorrente entre a recepção crítica dessa narrativa.

<sup>73</sup> Não raras vezes Rubem Fonseca é caracterizado como o pioneiro ao fazer a literatura urbana no Brasil. Contudo, em paralelo às obras mais prestigiadas do autor, houve outras propostas com temática urbana, como as do autor Dalton Trevisan, com *A faca no coração* (1975), mesmo ano de lançamento de *Feliz ano novo*, por exemplo. Indo mais além, antes mesmo da década de sessenta, existiam escritores que já ambientavam suas narrativas em ares cosmopolitas, Machado de Assis era um deles. Talvez seja pretencioso demais afirmar que Rubem Fonseca seja pioneiro em fazer uma literatura urbana, porém foi sim uns dos primeiros a propor uma mentalidade essencialmente em acordo com o ponto de vista cosmopolita e não rural, com aspectos citadinos. Além disso, o fator cidade é fundamental para a sustentação da violência urbana como temática que perpassa toda obra fonsequiana, uma vez que a cidade é uma imbricada e complexa teia de ocorrência que abrange as mais diversas esferas da vida cotidiana.







urbana. Sabe também, que não é mais possível conceber uma literatura baseada apenas em regionalismos:

Eu nada tenho a ver com Guimarães Rosa, estou escrevendo sobre pessoas empilhadas na cidade enquanto os tecnocratas afiam o arame farpado. Passamos anos e anos preocupados com o que alguns cientistas cretinos ingleses e alemães (Humboldt?) disseram sobre a impossibilidade de se criar uma civilização abaixo do equador e decidimos arregaçar as mangas, acabar com os papos de botequim e, partindo de nossas lanchonetes de acrílico, fazer uma civilização como eles queriam, e construímos São Paulo, Santo André, São Bernardo e São Caetano, as nossas Manchesteres tropicais com suas sementes mortíferas. Até ontem o símbolo da Federação das Indústrias de São Paulo eram três chaminés soltando grossos rolos negros de fumaça no ar. Estamos matando todos os bichos, nem tatu aguenta, várias taças já foram extintas, um milhão de árvores são derrubadas por dia, daqui a pouco todas as jaguatiricas viraram tapetinho de banheiro, os jacarés do pantanal viraram bolsa e antas foram comidas nos restaurantes típicos, aqueles em que o sujeito vai, pede capivara à Thermidor, prova um pedacinho, só para contar depois para os amigos, e joga o resto fora. Não dá mais para Diadorim. (FONSECA, 2017, p.129)



A verdade é que Rubem Fonseca mantém a tradição literária, porém soma a ela novos nuances do contemporâneo em um novo rearranjo estético que concilia o inconciliável, a inovação e a tradição; num jogo, não raras vezes ambíguo, que permite maior leque de possibilidades ao leitor.

Além da tradição, outro aspecto merece atenção em “Intestino grosso”, o mercado editorial. Esse mercado, em geral, tende a seguir fórmulas e sugerir/impôr padrões que estão mais em alta com o intuito de vender maior número de exemplares possíveis. São raros os editores que publicam autores novos, com propostas novas sem preocupação primeira da lucratividade financeira. Leyla Perrone-Moisés comenta sobre esse cenário de grandes apresentações e espetáculos promovidos pelas editoras e escritores

Os escritores de hoje têm uma visibilidade pessoal maior do que em épocas anteriores porque são incluídos na categoria de “celebridades”, e os mais “midiáticos” têm mais chance de vender livros, independentemente do valor de suas obras. Ao mesmo tempo, nos debates teóricos, assistimos à defesa da “literatura de entretenimento” (nas palavras de Arendt, “preparada para consumo fácil”), contra as exigências daqueles que ainda têm uma concepção mais alta da literatura. Estes são chamados de conservadores e elitistas. Ora, a conservação é uma atitude inerente aos conceitos de cultura, de arte e de educação. Trata-se de conservação não como imobilismo e fechamento ao novo, mas como conhecimento da tradição sem a qual não se pode avançar. Em termos culturais, conservar não é regredir, mas é uma atitude política, porque concerne à sociedade como um todo. (MOISÉS, 2016, p.15)

Nesse contexto, não é fácil iniciar uma carreira literária tendo em vista o mercado editorial e as instituições atreladas à área. Mais difícil ainda quando o aspirante





a escritor decide traçar novos caminhos que não aqueles que estruturam o cânone literário. O Autor-Personagem do conto desabafa: “Eles queriam que eu escrevesse igual ao Machado de Assis, e eu não queria, e não sabia” (2017, p. 120). E, aponta justamente quem são os impositores: ““Quem eram eles?” ‘Os caras que editam os livros, os suplementos literários, os jornais de letras. Eles queriam os negrinhos do pastoreio, os guaranis, os sertões da vida” (Idem, p.120).



Contudo, os próprios escritores rendem-se ao sistema editorial, demonstrando, em muitos casos, oscilação entre uma postura mais subversiva e outra mais oportunista. Uma prova disso está no início de “Intestino grosso”, em que se mostra o escancaramento dos bastidores de uma entrevista bem rentável: “telefonei para o Autor, marcando uma entrevista. Ele disse que sim, desde que fosse pago — “por palavra”. Eu respondi que não estava em condições de decidir, teria primeiro de falar com o Editor da revista.” (2017, p. 119). Dessa forma, o Autor se rende às exigências do mercado no intuito não só de ser reconhecido e famoso, mas também como forma de sobrevivência.

Interessante pontuar que, embora Rubem Fonseca assuma uma posição crítica ao longo de sua extensa produção literária em relação ao mercado editorial, ele é um dos autores mais populares e vendidos no Brasil, assim como um dos mais estudados entre os escritores contemporâneos. Rubem Fonseca tem plena consciência do panorama mercadológico e da crítica do seu tempo, isto é, de um mercado mais aquecido a partir da década de oitenta. Para além de visar o público de grandes massas, como uma proposta mais direta e coloquial, o autor tornou-se um ponto fora da curva por aliar boa literatura e popularidade, apesar de boa parte de seus críticos o enquadrar numa proposta mais voltada para best-seller. Por outro lado, por percorrer esse caminho entre a cultura de massa e a cultura erudita, não quer dizer que não tenha um complexo projeto literário digno do reconhecimento que alcançou.

Por isso, “Intestino grosso”, a meu ver, é uma narrativa emblemática dentro do conjunto da prosa fonsequiana. Isso porque, logo no título há sugestão da função excretora pela qual, parodicamente, falará acerca da literatura brasileira, em especial a de Rubem Fonseca. O discurso do autor é importante para entender sua prosa terrorista pornográfica.

Dentro dessa discussão, podemos introduzir, também, a dinâmica do discurso literário tradicional, que prioriza certos moldes e gêneros ditos oficiais ao mesmo tempo em que censura alternativas que não concordam com o discurso predominante. Desse





modo, o Autor-Personagem de “Intestino grosso” traz à tona uma narrativa institucionalizada do universo infantil para discorrer sobre sua prosa pornográfica. A narrativa em questão é de Joãozinho e Maria, que no contexto do conto fonsequiano deixa evidente os mecanismos de docilização do corpo e mecanismos de adestramento ideológico. Em síntese, essa narrativa para o Autor não passa de:

uma história indecente, desonesta, vergonhosa, obscena, despuorada, suja e sórdida. No entanto está impressa em todas ou quase todas as principais línguas do universo e é tradicionalmente transmitida de pais para filhos como uma história edificante. Essas crianças, ladras, assassinas, com seus pais criminosos, não podiam entrar dentro da casa da gente, nem mesmo escondidas dentro de um livro. essa é uma verdadeira história de sacanagem, no significado popular de sujeira que a palavra tem (Ibidem, p. 122)



Essa leitura serve para pensarmos a pornografia sob nova perspectiva que não àquela atrelada à moral e bons costumes dentro da literatura fonsequiana. A quebra de tabus também tem destaque, pois ela está relacionada com a inserção de elementos que normalmente não tem espaço na literatura institucionalizada. Deste modo, palavras e situações como: punheta, assassinatos, orgias, assaltos, ladrões, ricaços, marginais, tripas, sangue, estupro, são exemplos desse estilo obsceno, pornográfico e visceral que caracteriza a literatura brutalista. E para justificar, o Autor defende da seguinte forma:

“Quanto os defensores da decência acusam alguma coisa de pornográfica é porque ela descreve ou representa funções sexuais ou funções excretoras, como ou sem uso de nomes vulgares comumente referidos como palavrões. O ser humano, alguém já disse, ainda é afetado por tudo aquilo que o relembra inequivocamente de sua natureza animal. Também já disseram que o homem é o único animal cuja nudez ofende os que estão em sua companhia e o único que em seus atos naturais se esconde dos seus semelhantes”

“E as palavras são influenciadas por isso?”

“É claro. A metáfora surgiu por isso, para os nossos avós não terem de dizer — foder. Eles dormiam com, faziam o amor (às vezes em francês, praticavam relações, congresso sexual, conjunção carnal, coito cópula, faziam tudo, só não fodiam.” (Ibidem, p. 127)

Em síntese, a pornografia passa, então, a ser entendida num sentido mais abrangente da linguagem, sobretudo no que diz respeito às disparidades de classes sociais. Isso fica bem claro ao longo do livro *Feliz ano novo*, mas também nos três exemplos em forma de romance que o Autor traz à tona: “Cartas da duquesa de San Severino”, “O Anão que era negro, padre, corcunda e míope” e “Intestino grosso”. E é a partir do diálogo com o jornalista sobre esses três romances que se elucida o conceito de pornografia, assim como uma das questões mais importantes para a literatura de Rubem Fonseca, o conceito de verdade.





Isso porque, o importante não é a realidade propriamente, mas sim “a verdade, e a verdade é aquilo que se acredita”. (Ibidem, p. 122). Para ilustrar isso, temos uma das metáforas mais recorrente na prosa fonsequiana, os dentes, em particular os da jovem duquesa, de Cartas da duquesa de San Severino, que, embora não sejam verdadeiros, eram brancos e perfeitos. Essa narrativa se torna imoral tanto quanto a história de fadas das crianças à medida que apresenta aspectos de uma oligarquia defasada, de valores ultrapassados e de representações falsa assim como os dentes da duquesa.



Por outro lado, se pensarmos a pornografia pelo viés de uma sociedade regida por normas disciplinadoras, há outras significações que abarcam essas palavras consideradas chulas e proibidas como caráter contestatório da ordem estabelecida. Além da forte censura em que os palavrões são comumente submetidos, eles podem ser associados às classes menos favorecidas que geralmente não dominam a norma culta da língua. Pode ser, também, uma forma de abordar temas considerados marginalizados.

Nesse sentido, a literatura e as artes em geral são lugares estratégicos para abordar a pornografia, embora as diretrizes morais se encarreguem de torná-las inacessíveis, resultando, conseqüentemente, na criação de tabus. Isso explica também o porquê em regimes ditatoriais, ou até mesmo em democracias, a perseguição por obras artísticas sob a justificativa de atentado aos bons costumes ser tão frequente. O próprio livro *Feliz ano novo* foi alvo de censura sob mesmo argumento durante o regime militar e o próprio livro problematiza essa relação:

Há pessoas que aceitam a pornografia em toda parte, até, ou principalmente, na sua vida particular, menos na arte, acreditando, como Horácio, que a arte deve ser dulce et utile. Ao atribuir à arte uma função moralizante, ou, no mínimo, entretenedora, essa gente acaba justificando o poder coativo da censura, exercido sob alegações de segurança ou bem-estar público. (Ibidem, p. 126)

Em “Intestino grosso” (terceiro romance dentro do conto de mesmo título), a pornografia assume outros contornos, ou seja, um terceiro sentido, o da pornografia terrorista. Talvez seja esse sentido que mais se aproxime da literatura fonsequiana, não à toa esse romance do Autor-Personagem dá nome ao derradeiro conto de *Feliz ano novo*, que por sua vez é um conto singular por fazer essa reflexão metanarrativa.

Dentro de contexto da narrativa terrorista pornográfica que se insere narrativa policial fonsequiana. Diferentemente da narrativa tradicional desse gênero, em que o mistério é sempre resolvido pela resolução lógica dos fatos pelo detetive, em Rubem





Fonseca elege a cena urbana como força motriz da violência e a dissolução dos valores humanísticos. Além do mais, a subjetivação e o relativismo também tomam lugar da verdade única. Resta aos personagens eleger uma narrativa que justifique seu ponto de vista na tentativa, em vão, de atingir a verdade inatingível.

### **Mutações na prosa de Rubem Fonseca**

Em suma, Rubem Fonseca enveredou pelo romance, conto, roteiro de cinema e recentemente pela crônica, mas foi como contista que atingiu o ponto alto da sua genialidade. Seu primeiro livro de contos, *Os Prisioneiros*, de 1963, traz à tona relatos violentos em referência aos duros da década de 70.

Contudo, na década de oitenta, houve uma notável mudança na ficção brasileira, e as narrativas de Rubem Fonseca não se eximem disso. No lugar dos bordéis, favelas, presídios e delegacias, encontram-se galerias de arte, apartamentos, museus, restaurantes. Os personagens por sua vez mudam para escritores, cineastas, fotógrafos ao invés dos bandidos, delegados, prostitutas. Se antes tínhamos personagens que estavam à margem do sistema, ultimamente personagens mais elitizados, ricos e intelectuais ganham mais espaço deixando às claras certas mudanças na trajetória fonsequiana. Parece que aspectos da modernidade tardia se tornaram ponto importante para tecer os liames narrativos, oportunizando-se da cultura de massa e erudita.

Embora o romance policial ainda exista, é mera desculpa para soberbas do mundo luxuoso de vítimas e algozes. Sob a luz da cultura neoliberal avassaladora, são os ricos cariocas, em meio a uma urbanidade mais sofisticada, que tomam espaço na narrativa fonsequiana. O ápice desse contexto “pós-moderno” ocorre principalmente em três romances: *Bufo & Spallanzani* (1985), *A grande arte* (1983) e *Vastas emoções e pensamentos imperfeitos* (1988). Ao contrário de boa parte de seus contemporâneos, Rubem Fonseca parece ter encontrado uma tênue linha entre representações de uma cultura de massas e a cultura elitizada. Desta forma, deixam-se de lado, pelo menos momentaneamente, os temas relacionados à tortura, política e censura, e evidencia-se uma sociedade neoliberal e “pós-moderna”.

Assim, Rubem Fonseca seria o grande nome representativo deste novo momento na ficção brasileira nesse entre as décadas 80 e 90. O gosto pelo urbano, pela violência, pela historicidade e, principalmente, pelo contexto de modas efêmeras e cultura





de consumo do neoliberalismo torna o autor uma espécie de patrono dos escritores jovens que trazem a cultura pop para a literatura brasileira. A continuidade da cultura na modernidade tardia na literatura brasileira parece apresentar algumas mudanças significativas nas décadas seguintes, sobretudo no que diz respeito à obra fonsequiana. As narrativas curtas, secas e violentas de Fonseca retornarão como tentativa, talvez, de retomada da ficção das décadas de sessenta e setenta, porém sem abandonar os temas relacionados com a modernidade tardia.



### **Um autor indiferente e uma crítica tão frágil.**

Em uma publicação em Folha de São Paulo, o professor Luiz Augusto Fischer, da UFRGS, é categórico ao falar sobre uma coletânea de contos recém lançada, assim ele escreve: “todos fracos, vários muito ruins, um ou outro de dar dó” (FISCHER, 2015). Poderíamos imaginar se tratar de algum novo escritor na cena literária contemporânea, porém ele se referia a um dos maiores nomes da literatura brasileira, Rubem Fonseca. O livro em questão é *Histórias curtas* (2015), obra que, a meu ver, ainda possui a aguda ironia, o texto límpido e enxuto, porém com uma proposta totalmente diferente daquelas “eletrizante eletroencefalograma do País”, como pontuara o crítico José Onofre. Luiz Fischer continua o duro julgamento “As histórias são não apenas curtas, mas inacabadas. Parecem embriões, caricaturas, esboços, sem tensão ou enredo a sustentar o conjunto [...]”. E finaliza: “não se deixa de sentir constrangimento: de quem construiu obra forte e duradoura, não se esperava livro tão frágil.”. Em outra publicação, do mesmo jornal, a crítica é forte e negativa novamente, dessa vez pelo doutor em teoria literária pela USP e blogueiro literário Alfredo Monte:

O saldo final é depressivo: Fonseca parece imitar um jovem e ainda inábil escritor influenciado por sua obra. Mais do que a crueldade destilada (debilmente) pelas histórias, o leitor fica consternado com esse depauperamento avassalador de um universo autoral que já foi um marco e tanto. (MONTE, 2013)

Dessa vez o alvo era o recém lançado livro *Amálgama* (2013), que em 2014 ganhou um dos mais importantes prêmios da literatura brasileira, o 56º Jabuti, na categoria conto. Essa obra também se difere muito das produções das décadas de 60 e 70 do mesmo autor, apesar de muitos personagens de contos famosos reaparecerem.





Por outro lado, o escritor Sérgio Sant'Anna, contemporâneo de Rubem Fonseca, diz se agradar desses últimos livros, e reintera que a aparente displicência dos contos de *Historias curtas* e *Amálgama* são intencionais: "Há no livro uma certa nonchalance que me agrada muito, como se o autor não estivesse nem aí". Já o Francisco José Viegas também sai em defesa de Rubem Fonseca:

Dizem que os livros novos não são tão bons. Ok, que não sejam, mas é o Rubem, o homem que escreveu 'Feliz Ano Novo' e 'A Grande Arte'. Não é possível manter sempre aquele nível tão elevado. Para um escritor ser absolutamente genial é preciso estar sempre no fio da navalha, e alguns livros vão chegar lá, outros não." (COZER, 2015)



Nesse sentido, tendo em vista que Rubem Fonseca sempre foi ciente e crítico do seu projeto literário, não raras vezes proporcionando narrativas metaficcionalis em relação às suas obras e aos rumos da literatura brasileira, como vimos em "Intestino grosso", a indiferença parece fazer parte do projeto literário do autor no século XXI. Desse modo, acredito haver dissonância entre a recepção crítica e a proposta da obra.

Leyla Perrone-Moisés ilustra bem esse descompasso entre crítica e autores, uma vez que desde que crítica literária se firmou como instituição os escritores reclamam de seus praticantes. Com o tempo, com as mudanças da modernidade tardia, a crítica literária perdeu a área de outrora, apesar de ainda existir em grandes veículos de comunicação algum espaço, é, porém, bem diferente do que era em suplementos no século XIX.

Para autora existem três grandes categorias de crítica literária: a crítica universitária, que se manifesta na forma de artigos longos, destinada a leitores especializados; a crítica jornalística praticada nos meios de comunicação imediata, impressa ou eletrônica, que se manifesta em textos curtos e informativos; a crítica exclusivamente eletrônica dos blogs, que exprime opiniões sobre as obras publicadas. Sobre elas a autora elucida:

A crítica universitária se exime, cada vez mais, dos juízos de valor. Quando não é temática, privilegia análises minuciosas dos procedimentos empregados pelos escritores (preferivelmente os do passado), inserindo-os em seu contexto histórico. Ela é lida sobretudo por outros universitários, em revistas acadêmicas ou atas de colóquios. A crítica jornalística anuncia a publicação das obras, resume-as e julga seu valor, em textos quase sempre curtos, destinados à leitura rápida. A crítica dos blogs assemelha-se à jornalística por seu dinamismo e seu caráter judicativo, mas por ser individual e anárquica carece, frequentemente, de fundamentos sólidos. (2016, p.27)

As duas últimas parecem ser as mais impiedosas com as publicações de Rubem Fonseca do século XXI, referindo-se, saudosamente, às obras de outro contexto histórico.





Não que essas duas vertentes da crítica literária não sejam importantes, são sobretudo no que diz respeito a promoção e circulação da literatura. Porém, a crítica exige bagagem cultural e argumentos, e para isso, precisa-se de fundamentação teórica, algo que carece para compreender os rumos da prosa fonsequiana em tempos diversificados, complexos e fluidos.

Desse modo, Rubem Fonseca, então, seria o escritor que teria mais bem aproveitado as mudanças do seu tempo, sobretudo em relação as mudanças nos paradigmas literários nos anos sessenta e setenta. Depois aproveitou as mudanças proporcionadas pelo neoliberalismo, nos anos oitenta e noventa, com a abertura do mercado brasileiro ao mercado estrangeiro. E, atento às exigências desse mundo neoliberal e tecnocrático, conseguiu caminhar entre a cultura de massa e a cultura mais sofisticada, soube representar como ninguém o lado cosmopolita, violento e pop. Assim, propôs um novo direcionamento para a literatura brasileira que atendesse e aceitasse as condições do mercado e do mundo em novas proposta. Além das duas obras mencionadas neste trabalho do século XXI, *Amálgama* e *Histórias curtas*, o autor lançou mais duas intituladas *Calibre 22* (2017) e *Carne crua* (2018). Essas quatro obras parecem corroborar um projeto literário em que a indiferença seja uma constante intencional da proposta literária fonsequiana no século XXI, como se fosse um contraponto à narrativa brutalista e chocante de *Feliz ano novo*. Apesar disso temas como violência, sexo, crítica social estão presentes como reivindicava o Autor-personagem da prosa terrorista pornográfica do conto “Intestino grosso”. Mas isso, talvez seja assunto para um artigo de maior fôlego num futuro próximo.

## Referências

COZER, Raquel. Com quase 90, Rubem Fonseca escreve diariamente e puxa ferro na academia. **Folha de São Paulo**. São Paulo. <https://m.folha.uol.com.br/ilustrada/2015/05/1625506-com-quase-90-rubem-fonseca-escreve-diariamente-e-puxa-ferro-na-academia.shtml?cmpid=menutopo>> Acesso em: 10/02/2023.

FISCHER, Luis. De Rubem Fonseca, autor de obra tão forte, não se esperaria livro tão frágil. **Folha de São Paulo**. São Paulo. 07/05/2015. Crítica. Disponível em: < <https://m.folha.uol.com.br/ilustrada/2015/05/1625548-de-rubem-fonseca-autor-de-obra-tao-forte-nao-se-esperaria-livro-tao-fragil.shtml>> Acesso em: 10/02/2023.







FONSECA, Rubem. **Amálgama**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

FONSECA, Rubem. **Feliz ano novo**. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

FONSECA, Rubem. **Histórias curtas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

FOSECA, Rubem. **64 contos de Rubem Fonseca**. São Paulo, Ed. Companhia das letras, 2004, p. 612.

MONTE, Alfredo. Coletânea reúne lado fraco de Rubem Fonseca. **Folha de São Paulo**. São Paulo. 23/11/2013. Crítica. Disponível em: <  
<https://m.folha.uol.com.br/ilustrada/2013/11/1375157-critica-coletanea-reune-lado-fraco-de-rubem-fonseca.shtml>> Acesso em: 10/02/2023.



PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI: no loop da montanha russa**. São Paulo, Ed. Companhia da Letras, 2001, p. 80.





### **Um projeto ecofeminista**

Na condição de tema nos estudos literários, o ecofeminismo é um desafio, especialmente pela ausência de registros acadêmicos abundantes capazes de nortear e variar novas pesquisas na área. Ainda assim, algumas linhas de pensamento que o compõe em teoria e prática não são novidades, como é o caso da relação existencial entre os seres humanos e a natureza, muito cara à resistência indígena desde a colonização. O que destaca o ecofeminismo, portanto, é sua premissa básica de ligação entre o corpo e o território compreendidos como femininos e interpretados pelo feminismo.

Assim, ao entender o domínio da terra e do corpo das mulheres como uma das principais demandas para a manutenção do poder masculino, entende-se também que essa mesma dominação foi e ainda é um mecanismo fundamental nos processos de colonização e colonialidade, por isso, a articulação entre o ecofeminismo e o pensamento decolonial passa a ser imprescindível.

O projeto de pesquisa em andamento, intitulado *Cartografias ecofeministas na literatura latino-americana: leituras e travessias decoloniais*, começou a partir do raciocínio de articulação entre ecofeminismo e decolonialidade mencionado, entretanto, foi no decorrer da leitura de alguns romances que representavam a subjetividade da mulher atrelada à sua relação com a natureza que o projeto ganhou forma e o termo “representações ecofeministas”, tão presente e importante na trajetória, começou a ser delineado.

Um dos romances foi *Eva Luna*, publicado em 1989 sob autoria da chilena Isabel Allende, outro foi *Maria Altamira*, escrito pela brasileira Maria José Silveira e publicado em 2020, ambos escolhidos como objetos de análise por semelhanças narrativas – como o protagonismo feminino, a circulação frequente entre campo e cidade, as denúncias de projetos imperialistas – e diferenças contextuais – como a distância do tempo de publicação entre uma obra e outra – que se complementavam.

---

<sup>74</sup> Doutoranda de Estudos Literários, sob orientação do professor Dr. Carlos Henrique Lopes de Almeida - e-mail: [jessikalaranjeira94@gmail.com](mailto:jessikalaranjeira94@gmail.com)





Inevitavelmente, inúmeras questões e problemáticas importantes que demandavam uma análise ecofeminista decolonial foram notadas nos romances, por isso, a distância temporal de publicação foi um fator que definiu os objetos e o próprio objetivo da pesquisa: compreender os motivos que levam representações ecofeministas a funcionarem como resistência à colonialidade na construção do romance em contexto latino-americano mesmo em uma distância de décadas e em países diferentes, de idiomas diferentes.

A partir disso, o presente texto tem como objetivo apresentar e problematizar os primeiros passos do processo de pesquisa, ou seja, o primeiro estágio e a transição para o segundo, ao passo que, para isso, obedece à seguinte organização: 1) apresentação dos principais elementos temáticos e conceitos relevantes para a tese, 2) apresentação dos estágios e etapas do projeto de pesquisa, 3) apresentação das mudanças em torno do projeto e, por fim, 4) considerações quanto ao caminho pensado e executado da expectativa inicial do projeto ao momento atual.

### **Entre o ecofeminismo e decolonialidade**

O ecofeminismo é uma ramificação do pensamento feminista e abrange preocupações ecológicas que articulam a exploração do corpo e da terra interpretados como femininos. O termo foi alcunhado pela feminista francesa Françoise d'Eaubonne na obra *Le féminisme ou la mort* (1974), na qual argumenta que a destruição ambiental contemporânea seria o resultado do domínio da fertilidade das mulheres e da terra por governos patriarcais.

A partir de então, o conceito começou a ser expandido e reconhecido em sua relevância, especialmente após movimentos de proteção ambiental protagonizados por mulheres na década de 1970 – como o Movimento de Chipko, na Índia, e o Movimento Cinturão Verde, no Quênia. Assim, como uma temática que abrange duas frentes tão amplas como a ecologia e o feminismo, o ecofeminismo começou a ser discutido a partir de associações com diferentes estudos e percepções, dentre os quais se destacam quatro linhas de pensamento: a essencialista, a construtivista, a marxista e a decolonial.

A primeira é a linha a partir da qual o tema geralmente é apresentado e parte de uma perspectiva metafísica na relação entre a mulher e a natureza, a segunda parte da crítica aos papéis político-sociais estabelecidos enquanto a terceira parte de uma linha de





raciocínio semelhante, mas incisiva na crítica ao capitalismo, enquanto a quarta linha segue preocupações muito próximas às das linhas anteriores, mas tem como foco a crítica ao empreendimento colonial, motivo pelo qual é a linha em que a pesquisa está ancorada.

*Os objetos de análise, como mencionados anteriormente, são as obras Eva Luna (1987), da chilena Isabel Allende, e Maria Altamira (2020), da brasileira Maria José Silveira, dois textos do gênero romance que, por serem prosas longas, ampliam as possibilidades de análise de contextos latino-americanos e suas movimentações de espaço e tempo, bem como permitem reflexões relevantes sobre o gênero literário como uma possível subversão das influências europeias canônicas.*

*Eva Luna, narrado pela protagonista homônima, é um romance contextualizado majoritariamente na Venezuela entre 1930 e 1960, enquanto Maria Altamira, conduzido por um narrador observador, é um romance contextualizado principalmente no Brasil, mas que inicia em território peruano em 1970 e se desenvolve em vários outros territórios até a segunda década do século XXI, mas sempre com o território brasileiro em destaque.*

*Nas semelhanças narrativas, ambos apresentam o protagonismo feminino, características de romances de formação, duplas narrativas de mães e filhas, representações da ancestralidade indígena, contextualizações circulares entre o campo e a cidade, fortes representações de biomas que compõe o território latino-americano e denúncias de projetos desenvolvimentistas que colocam o meio ambiente e comunidades vulnerabilizadas em risco, sobretudo a partir de governos ditatoriais.*

*Nas diferenças contextuais estão a distância de tempo e espaço das ambientações narrativas e as diferenças nacionais, culturais e históricas relacionadas aos seus períodos de publicação. Esses elementos, sem dúvida, culminaram em um projeto guiado pela literatura comparada em que três conceitos, a princípio, se adequaram: 1) o rizoma, 2) o quilting ecofeminista e 3) a transculturação.*

*O primeiro conceito norteador é derivado dos argumentos dos franceses Gilles Deleuze, filósofo, e Felix Guattari, psicanalista e também filósofo, no primeiro volume de Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia (1995); resumidamente, a ideia de rizoma – um termo derivado da botânica – surge como uma grande rede de conexões que nunca para de se multiplicar e existe a partir de agenciamentos maquínicos – uma espécie de prévia enunciativa que dispõe as movimentações da linguagem e, portanto, da realidade.*





*De modo aproximado ao conceito de rizoma, o conceito metafórico de quilting – uma técnica de costura de retalhos – proposto pela filósofa estadunidense Karen Warren em Ecofeminist Philosophy (2000) considera uma rede de multiplicidades como parte de uma engrenagem que, nesse caso, evidencia as movimentações de resistência próprias da perspectiva ecofeminista, bem como não centraliza a questão apenas no contexto de sua origem.*

*Em Ética sensível ao cuidado: alcance e limites da filosofia ecofeminista de Warren (2012), a filósofa brasileira Daniela Rosendo explica a metáfora do quilting usado por Warren: “um quilt ecofeminista filosófico é formado por diferentes remendos (patches), por pessoas (quilters) de diferentes contextos (social, histórico, material) (p.67-68). Essa ideia dialoga com o conceito de transculturação proposto por Ángel Rama – em especial a partir de Transculturación narrativa en América Latina (1982).*



Para Rama, o conceito de transculturação partiu de diversos níveis de estudo de narrativas e sociedades da América Latina, bem como seus movimentos de ligação e transformação surgiram a partir do contato com outras culturas, em especial a cultura colonizadora. Transculturação, de forma muito breve, seria a complexa articulação dos contatos de culturas diferentes e seus efeitos no “novo mundo” colonizado, portanto, é um conceito capaz de aproximar a análise do contexto dos objetos da pesquisa.

*Por fim, apesar da relevância do conceito de rizoma, a ideia de articula-lo com os outros conceitos para analisar os objetos foi abandonada ao longo do primeiro estágio, o que será explicado posteriormente, ao passo que tomadas as decisões conceituais que os objetos demandavam e as abordagens estabelecidas, o projeto foi reorganizado a partir da necessidade de cumprimento em tempo hábil.*

### **Organização do projeto de pesquisa**

*Além de uma abordagem qualitativa de natureza básica e estratégica, o projeto de pesquisa também foi pensado para uma análise crítica em um entre-lugar das estabelecidas críticas materialista, decolonial, feminista e ecológica – também chamada ecocrítica –, porém ancorada na literatura comparada e norteadas pelos conceitos apresentados anteriormente.*

Assim, primeiro foram definidos estágios do processo de pesquisa até a versão final da tese: 1) levantamento de referências, 2) produção da primeira metade da tese, 3)





qualificação, 4) produção da segunda metade da tese e 5) defesa. Entretanto, algumas etapas dentro do segundo e do quarto estágio precisavam ser especificadas para melhor direcionar os passos ao objetivo geral, etapas essas referentes aos objetivos específicos.

A primeira e a segunda etapa fazem parte da produção da primeira metade da tese: 1) analisar as representações ecofeministas identificadas nos romances, 2) relacionar as representações ecofeministas a outros instrumentos de investigação que aprofundem questões pertinentes à temática; a terceira e quarta etapa fazem parte da segunda metade da produção da tese, após a qualificação: 3) comparar as relações desenvolvidas a partir do método cartográfico e 4) elaborar mapa estilizado que situe os resultados bibliográficos obtidos. Para a finalidade desse texto, *destacam-se o primeiro estágio e a primeira etapa para que se compreenda o momento atual de transição.*

*Destinado majoritariamente ao levantamento de referências, o primeiro estágio foi o momento correspondente ao ano de 2022, decorrido alternadamente com a participação em eventos, como o XIX Seminário de Pesquisas em Andamento, e cumprimento de créditos das disciplinas; depois de cumprido, esse estágio contribuiu para a visão atual do corpus teórico da pesquisa e possibilitou o início do segundo estágio, especificamente na primeira etapa.*

*A primeira etapa é destinada a analisar as representações ecofeministas identificadas em Eva Luna e Maria Altamira, tendo em vista que parte da concepção de que “representações ecofeministas” diz respeito à toda relação entre mulheres e natureza, entre a natureza e o feminino ou aos princípios de uma ética do cuidado, tópico recorrente no quadro teórico específico da filosofia ecofeminista, como os estudos da estadunidense Marthi Kheel (1993) e da australiana Val Ploomwood (1993).*

*A questão ética tem sido muito importante nesse momento de transição e dependerá do bom desempenho no primeiro estágio, tendo em vista que a apropriação dos conceitos norteadores e suas relações com o corpus teórico serão fundamentais para a qualidade das análises. Um ponto importante nesse processo também é considerar que a primeira etapa é um aprimoramento do que foi realizado na dissertação de mestrado, portanto, não é uma etapa de execução estreante como são outras a serem desenvolvidas.*

*Além disso, não são consideradas apenas filósofas anglófonas no corpus teórico, pois seus pensamentos são articulados aos de filósofas decoloniais e latino-americanas, como María Lugones (2008), afinal, trata-se de uma pesquisa sob perspectiva decolonial*





que precisa, como será apresentado a seguir, vigiar-se para não repetir o *modus operandi* de uma pesquisa atravessada pela colonialidade do saber.

### **Modificação, contribuição e outros substantivos**

O primeiro ano de pesquisa foi atravessado por inúmeras reflexões que culminaram em mudanças no processo da pesquisa. A que mais se destaca, no entanto, é a remoção do conceito de *rizoma* como norteador das análises, primeiro porque mesmo sob a condição de ser articulado aos outros dois conceitos norteadores, a complexidade do *rizoma* por si se tornou suficiente para tornar o projeto longo demais para ser cumprido em tempo hábil, além de que há possibilidade de influência dele no conceito pensado por Karen Warren, o *quilting ecofeminista*, tanto que ambos se assemelham na metáfora de construções múltiplas que desencadeiam novas construções, como *hiperlinks* na linguagem própria da internet.

Outro ponto que contribuiu na decisão de remover o *rizoma* das análises foi a participação na disciplina *Literatura e decolonialidade*, ministrada pelo orientador do projeto, Carlos Henrique Lopes de Almeida, no segundo semestre de 2022, em que a reflexão sobre as escolhas teóricas na academia quase inconscientemente recaem em referências europeias, como costume próprio de uma sociedade colonizada também em sua subjetividade e construção de conhecimento.

Obviamente, apesar da reflexão na disciplina, o conceito de *rizoma* não foi removido das análises simplesmente por ter sido pensada por europeus independente de seu valor para a pesquisa, na verdade, o conceito foi removido por ser o mais distante da produção de conhecimento do contexto latino-americano e por ser muito semelhante ao *quilting ecofeminista*, com a desvantagem de não ser um conceito próprio da principal temática do trabalho, o que só foi possível ter certeza devido ao estágio dedicado ao levantamento de referências e suas leituras, comparações e notas pertinentes.

Possivelmente o *rizoma* aparecerá na composição da tese, direta ou indiretamente, mas não será um norteador obrigatório que sujeitaria a pesquisa ao cansaço e à redundância sem necessidade. Por outro lado, algumas contribuições nos primeiros passos da pesquisa foram fundamentais para pensar a possibilidade de acréscimo de tópicos relevantes ao tema até então despercebidos.





Um deles, de relevância ímpar, partiu das contribuições no V Colóquio Internacional de Mídia e Discurso na Amazônia, realizado em novembro de 2022, em que a questão indígena presente no projeto foi apresentada e o uso de “Abya Yala” ao invés de “América Latina” foi recomendado sob a justificativa de que a alcunha indígena ao território condiz não somente com a perspectiva decolonial, mas anticolonial.

A recomendação é pertinente e conduz à reflexão sobre a própria ideia de uma literatura latino-americana, afinal, definir o que seria uma literatura da América Latina é uma tarefa complicada, a começar pela quantidade de países que a compõe seguida das distintas histórias, políticas e culturas de cada um deles. Há, nesse contexto, um imenso mosaico de possibilidades que, de fato, refletem na vasta produção literária já apresentada, entretanto, a crescente visibilidade das culturas marginalizadas no debate literário tem ameaçado as definições regionais, nacionais ou continentais da literatura e um exemplo desse movimento é a ocupação indígena em meios dominados pela socialização branca, pois, nessa ocupação, movimentos teóricos e práticos estimulam a repensar o território entendido como América Latina, como aconteceu no evento.

De acordo com o geógrafo social Carlos Porto-Gonçalves, no texto *Abya Yala* (2009), o termo homônimo tem sido usado para reforçar o sentido de pertencimento e unidade indígenas que se diferenciam das barreiras políticas e geográficas conduzidas pela história da colonização. Enquanto há, por exemplo, uma linha imaginária que divide Brasil e Venezuela em suas línguas, culturas, políticas e histórias diferentes, sobre essa linha vive o povo Yanomami, ocupando ambos os países, mas com outra cosmovisão.

A partir dessa reflexão, o termo a ser utilizado será repensado e a decisão virá do processo que ainda está por vir, entretanto, esse movimento foi importante para pensar na contribuição resultante da apresentação do projeto, como parte da construção do presente texto, no XIX Seminário de Pesquisas em Andamento, realizado em dezembro de 2022. No evento, participantes da comunicação opinaram acerca de um importante aprofundamento no ecofeminismo essencialista, descartado no projeto por seu caráter excessivamente metafísico – ao nível “espíritual” – que não condizia com a proposta inicial; a justificativa para considerá-lo era sua proximidade com a cosmovisão indígena destacada como uma das semelhanças mais latentes entre os dois romances.

Apesar de inúmeras críticas ao ecofeminismo essencialista – como a percepção sexista de gênero, certo estímulo à maternidade compulsória, uma provável superioridade







da identidade feminina e a falta de amplitude na perspectiva política –, é realmente importante compreendê-lo como um ponto fundamental de articulação com saberes dos povos tradicionais e suas religiosidades, tendo em vista que, em geral, a cosmovisão apresentada pelo ecofeminismo parte de conhecimentos e experiências ancestrais bastante plurais, mas focadas no entendimento de suas existências como *parte* da Natureza e não *a parte* dela.

O sagrado, portanto, pode ser interpretado como uma resposta crítica aos impactos destrutivos do antropoceno e, por conseguinte, de invenções sistêmicas que ascenderam ao longo do tempo – como a invenção da Modernidade. Desse modo, entende-se que a cosmovisão indígena precisa ser mais bem estudada e, mais do que isso, compreendida tanto em nível pessoal quando em nível de pesquisa, de análise de produções estéticas literárias, o que remete a alguns aprendizados na disciplina *Literatura e decolonialidade*, mencionada anteriormente, sobre a necessidade de descolonizar a estética.

Na obra *Estéticas decoloniales* (2012), especialmente nos primeiros capítulos, os estudiosos Pedro Pablo Gómez e Walter D. Mignolo discutem com propriedade os limites e desafios da descolonização da estética; no primeiro capítulo, intitulado *De la decolonialidad*, os autores afirmam que “la herida colonial influencia los sentidos, las emociones y el intelecto” (p.6), ao passo que as artes dos que vivem com essa ferida colonial não são validadas como artes e não se encaixam nas demandas dessa disciplina moldada pelo ocidente.

Percebe-se, portanto, que mesmo em uma pesquisa que parte da epistemologia decolonial para analisar obras literárias, obras de arte, a ferida colonial que influencia os sentidos, as emoções e o intelecto é percebida quando se desconsidera características culturalmente entendidas como menos científicas e, portanto, menos levadas a sério, como o sentido metafísico que permeia o ecofeminismo essencialista e caracteriza relevância em diversos pensamentos indígenas. Desse modo, as contribuições dos eventos e da disciplina foram fundamentais para refletir sobre os alcances e limites do tema, reorganizar prioridades no primeiro estágio e preparar os cenários para os desafios do próximo, a ser iniciado no primeiro semestre de 2023.





## Considerações finais

Nesse texto, em sua forma simples e acessível, foram considerados aspectos entendidos como relevantes para o compartilhamento em um seminário de pesquisas em andamento, tendo em vista a importância de evidenciar os processos de uma pesquisa do programa organizador do evento. As expectativas, até o momento, foram superadas, a mudança em relação ao *rizoma* não alteraram excessivamente os rumos do que foi pensado no projeto, na verdade, tornou-o mais coerente e sucinto na forma de pesquisa em andamento e as contribuições evidenciaram que os resultados ainda são incertos, mas as fissuras de uma pesquisa pensada – e também sentida – na contramão das tradições acadêmicas ainda precisam ser questionadas, justificadas, reorganizadas para além do pré-estabelecido, revisadas constante em seus métodos e compreendidas como parte de antigas e complexas tramas que entrecruzam prisões inconscientes e desejos de liberdade.

## Referências

ALLENDE, Isabel. **Eva Luna**. Tradução de Luísa Ibañez. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, [1987] 2019.

D'EAUBONNE, Françoise. **Le féminism ou la mort**. Paris: Pierre Horay Éditeur, 1974.

GÓMEZ, Pedro Pablo. MIGNOLO, Walter. **Estéticas decoloniales**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

KHEEL, Marti. From Heroic to Holistic Ethics: The Ecofemnist Challenge. In: GAARD, Greta. **Ecofeminism: women, animals, nature**. Temple University Presse: Philadelphia, 1993.

LUGONES. Colonialidade e gênero. 2008. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. 1.ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

PLUMWOOD, Val. **Feminism and the Mastery of Nature**. Londres: Routledge, 1993.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Abya Yala**. 2009. Instituto de Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/povos-origin%C3%A1rios/abya-yala>. Acesso em: 16 nov. 2022.

RAMA, Ángel. **Transculturación narrativa en América Latina**. Buenos Aires, 1982.

ROSENDO, Daniela. **Ética sensível ao cuidado: alcance e limites da filosofia ecofeminista de Warren**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.





SILVEIRA, Maria José. **Maria Altamira**. São Paulo: Editora Instante, 2020.

WARREN, Karen. **Ecofeminist Philosophy**: a western perspective on what it is and why it matters. Rowman & Littlefield Publishers, 2000.





## **Introdução**



A proposta do filme *Adaptação* (2002) de Spike Jonze é ilustrar os limites tênues que movem os processos de adaptação a partir de dilemas pontuais que estão fundamentados em situações que revelam o quanto a arte de adaptar um livro para o cinema requer mais que a batida discussão sobre fidelidade de um texto ao outro ou que elementos deverão ser priorizados entre a linguagem literária e sua consequente adaptação como texto de chegada. Conforme destaca Serelle, ao discutir o tema, uma adaptação pressupõe uma perspectiva genealógica, um texto-fonte – ou um hipotexto, na concepção de Genette (1982) – que vai ser transmudado em um novo produto midiático. (SERELLE, 2017, p. 150). Logo, o que vemos na feitura do filme é a revelação desses dilemas numa narrativa que brinca o tempo todo com a metalinguagem.

O longa de Spike Jonze explora de maneira quase didática os dissabores da jornada do roteirista como peça-chave para a formulação da categoria *infilmável*, quando, o senso comum, propõe a negação ou impossibilidade de adaptar obras literárias para o cinema. Sabemos, que a fortuna crítica propõe que, por motivos diversos, algumas obras são taxadas como “impossíveis” de realizar a tradução de certos textos literários para a linguagem fílmica.

Assim, seus dilemas, questionamentos, dúvidas sobre “fazer” arte a partir do roteiro ganham no filme uma explanação ilustrativa e pontual do quanto é doloroso o processo da escrita fílmica, bem como a condição subalterna que tem o roteiro nesse espaço mediador de tradução entre obra de chegada e partida. Para além da discussão que move a narrativa do longa-metragem, destacamos também como proposta discursiva alguns elementos-chaves de compreensão dos processos intersemióticos.

---

<sup>75</sup> Doutorando em Estudos Literários, sob orientação do Prof. Dr. Augusto Sarmento-Pantoja - e-mail: [joao.loureiro.84@hotmail.com](mailto:joao.loureiro.84@hotmail.com)





## Os dilemas da escrita e a tarefa de traduzir o *infilável*

Além da compreensão desse processo de tradução intersemiótica, o que podemos apreender desse mecanismo de trânsito entre o literário e o cinematográfico, é seu caráter de comparabilidade. O que não deve ser confundido com a transposição *ipsis litteris* que condiciona uma obra à famigerada fidelidade de um ao outro. Ainda que, na contemporaneidade, a fidelidade seja um pretexto artificioso bastante combatido, De Sousa Cavalcante faz questão de ressaltar que é no tratamento epistemológico que essas noções de fidelidade de um com relação ao outro se alimentam para disseminar preconceitos que ainda hoje se evidenciam nos estudos sobre o processo de tradução intersemiótica:

Essa herança linguística sobrevive em diversos discursos, acadêmicos e do senso comum, apesar dos estudos em tradução considerarem esses conceitos datados e ineficazes como categorias de análise de obras traduzidas, sobretudo em relação ao cinema que possui uma fortuna crítica considerável sobre adaptação fílmica, que tem como um dos marcos o ensaio de André Bazin, na década de 1950, intitulado Por um cinema impuro: em defesa da adaptação. No texto, Bazin (1991) se coloca diante da crítica de que as adaptações eram o ramo “vexatório” da arte, sobretudo por faltar-lhes a originalidade e a figura do gênio criador, ideias recorrentes no pensamento sobre arte ocidental. Bazin, contudo, reitera a periodicidade que as adaptações de um modo mais amplo aparecem na história da arte, e que uma arte moderna como o cinema vê-se necessariamente inflectida nas artes já consagradas. (DE SOUSA CAVALCANTE, 2019, p. 41)

Destacamos, porém, que essa necessidade de reduzir as discussões sobre esse processo de tradução à anacronismos discursivos são eclipsados por uma tendência a converter os processos analíticos das linguagens em ponto central para pensarmos o estatuto da literatura e do cinema, bem como o processo mediador efetivado pela construção escritural o roteiro e seus impasses necessários. Assim sendo, entre a aparente individualidade da escrita literária e a coletividade do cinema – temas que devem permear discussões mais aprofundadas a respeito da linguagem fílmica e literária –, a escrita se ergue como fundamento para essas composições artísticas, tornando o ato de escrever uma condição necessária entre o dom e a autoflagelação mencionada por Capote.

E no sentido de compreender os processos que fazem parte desse movimento de tradução entre um texto literário e um texto fílmico, destacamos a discussão a respeito das adaptações, como forma de compreender as aproximações e distanciamentos entre cinema e literatura e a possível concepção a respeito de uma categoria que vem a ser nosso foco de estudo: os aspectos da linguagem que convertem (ou não) um texto literário em





*infilável*. No afã de entender os mecanismos partícipes do processo de recriação entre literatura e cinema, a questão das adaptações se converte em um dos temas mais urgentes dos estudos que envolvem essa relação, afinal:

As relações entre literatura e cinema (...) são múltiplas e complexas e podem aproximar-se na fruição, no estudo e na pesquisa, principalmente quando se trata de despertar ou aprimorar a sensibilidade estética e as dimensões da leitura, pensando a leitura em nível transdisciplinar por abarcar diversos saberes (SARMENTO, 2008. p. 19)



Por isso, se torna relevante analisar a reconstrução da linguagem dos textos literários no cinema como tarefa árdua de tradução, tentando compreender a disseminação de debates em torno da perspectiva da “traição” enquanto condição inerente de todo texto literário *passível de adaptação* (se existir textos não passíveis a essa adaptação como pretendemos discutir), afinal, como antes mencionado, um dos pontos de maior polêmica em torno do campo das adaptações está relacionado a esse equívoco de mensurar uma obra literária – enquanto texto de partida – pela sua adaptação (obra de chegada), como se fossem tarefas e produtos semelhantes. Por isso é importante atentar-se para esse parâmetro de distinção tão necessário entre literatura e cinema:

A diferença entre as linguagens literária e fílmica reside no modo de representação: na linguagem literária, a representação do universo ficcional é estática, pois está presa à linearidade do discurso e ao próprio suporte; na linguagem cinematográfica, a representação é realizada em movimento e o suporte – a grande tela– deixa de existir durante a projeção do filme. Na literatura a representação está para ser contada, no cinema a representação é encenada (RODRIGUES, 2005, p. 7)

Além de analisar o texto fílmico enquanto resultado deste processo de adaptação, é necessário discutir os aspectos teóricos sobre a arte da adaptação, o cinema e a literatura como linguagens que se fecundam, bem como alguns elementos sobre as relações entre ambos, para que possamos compreender alguns elementos da obra adaptada a partir da análise da composição do roteiro como o grande primeiro passo no processo de transposição, afinal todo filme propõe um diálogo sem necessariamente ser uma tradução fiel, delineando assim a proposição antes mencionada de que cinema e literatura estão historicamente condenados a fecundar-se, a fazerem misturas que exploram seus próprios limites, mesmo que estes sejam rompidos, pelas diferenças entre suas formas *linguísticas*:

A relação entre literatura e cinema é antiga, e embora percamos as origens imemoriais da literatura na humanidade, sabemos que ela antecede historicamente ao cinema. O cinema está claramente fixado na história cultural da humanidade, no final do século XX. É a única arte com Certidão de Nascimento. (PEREIRA, 2009, p. 44)





E essa assertiva, mais que evidenciar o papel histórico inerente de uma arte no constructo de outra, tem por definição esclarecer que ainda que sejam artes independentes e díspares no que diz respeito a vários aspectos, prezam eminentemente, pelo teor narrativo (para o bem ou para o mal) como base de sua sustentação. Em especial quando consideramos o cinema como herdeiro da arte narrativa da literatura, posto que: “en cuanto narración, el cine no puede ser sino hijo de la tradición literária” (NORIEGA, 2001, p. 66).


E talvez a mesma característica narrativa possa ser o calcanhar de Aquiles dessa relação entre o texto literário e o cinema, visto que é mais do que sabido que grande parte das adaptações de textos literários sempre “pecam” na sua realização fílmica, não porque houve ou não a famigerada fidelidade, mas sim, por justamente acreditar que uma obra (o texto de partida) deve certa fidelidade a obra que lhe serviu de base (o texto de chegada). Se essa tentativa se evidencia na obra adaptada, a possível fidelidade às narrativas apenas confirma o quanto muitas vezes um filme que se baseia num texto literário perde sua marca identitária porque se propõe a ser tão-somente uma extensão literal do texto literário. Em outras palavras, há uma necessidade exacerbada em ser fiel ao texto que lhe deu origem, o que torna o resultado de tal trabalho perigoso, condenando a liberdade criativa a uma infidelidade que inexiste, posto que estamos diante de outra obra, distinta da que serviu de possível influência.

E a manutenção da fidelidade deste limite pode muitas vezes ser perigosa, pois muitas vezes esconde o não-desligamento ou nossa necessidade de não trairmos a narrativa de partida, convencionando o texto de chegada em uma obra que apenas cumpre a tarefa de adaptar, e não a de criar e subverter. Neste sentido, o roteiro como elemento de subversão da linguagem literária, pode ser resumido a nada mais que uma extensão que não se propõe a subverter sua própria construção artística enquanto linguagem, aprisionando-se aos limites do texto literário.


A essa relação angustiante da influência que o texto literário faz sobre a adaptação é vista numa perspectiva Freudiana tendo como base o conceito de Luto a partir da ideia do não-desligamento antes mencionada. Para De Sousa Cavalcante, em trabalho que relaciona o luto aos processos de tradução intersemiótica e ao filme “Adaptação” (nosso objeto de referência):

O luto consiste justamente no doloroso desligamento do sujeito desejante com os rastros do objeto de desejo, marcado por uma “psicose alucinatória de





desejo” (FREUD, 2012, p.29). O normal, diz Freud, é que a readequação da energia pulsional que empreende o luto seja vivenciada pouco a pouco, com grande dispêndio de energia, cumprindo um ciclo de ajuste psíquico, e uma vez concluído o luto, o ego fica novamente livre (DE SOUSA CAVALCANTE, 2019, p. 46-47)




Na esteira dessa reflexão, De Sousa Cavalcante vai além e nos faz considerar o luto a esse processo que, como veremos mais adiante quando analisarmos o objeto fílmico deste trabalho, está associado a tarefa do tradutor intersemiótico que se cristaliza a partir do dilema entre desprender-se do objeto de partida para dar forma ao novo que vem a partir da “superação” dessa perda do objeto literário. Neste sentido, ele pondera que:

Para Paul Ricoeur (2012), o trabalho do tradutor encontra correlato no processo do luto como entendido pela psicanálise freudiana, pensando a tradução como uma aceitação da perda, na qual ocorre uma incorporação do outro (a obra original) e criação do novo. (DE SOUSA CAVALCANTE, 2019, p.46)

A criação do novo a partir da aceitação da perda é a consequência da transgressão natural do “luto” e, por conseguinte, da ruptura total a qualquer eco de fidelidade tão evocado pelo senso comum. No que diz respeito ao aspecto em comum como marca necessária e preponderante que podemos destacar é a função narrativa que permeia tanto a narrativa fílmica como a literária. Assim, esse caráter narrativo condiz com o que destaca Noriega: “hacer una película es contar una historia y que para ello hay que dominar la narración mediante imágenes” (2014, p. 66) ou seja, a arte de narrar é basililar para entender a narrativa fílmica enquanto adaptação de uma obra literária, mas não deve ser pensada como condição essencial, pois deste reducionismo sobrevivem algumas crenças equivocadas a respeito do processo de adaptação.

É o que podemos confirmar a partir do uso equivocado do termo *infilável* para todo texto que tem no seu teor linguístico um certo grau de complexidade que o cinema não poderia exprimir. E neste caminho, abrimos margem para inserir em nossa discussão a tarefa de traduzir o infilmável e retomar a funcionalidade estética do roteiro como essencial para entender a ruptura com relação a fidelidade e outros componentes datados que permeiam de anacronismo a discussão sobre o que é ou não filmável do ponto de vista da adaptação intersemiótica.

É ponto comum que a manutenção desses anacronismos epistemológicos gera a repetição de lugares-comuns que se disseminam e tornam qualquer discussão sobre adaptação literária/cinema reduzidas a processos hierárquicos e manutenção de um *status*







quo que retroalimenta o cinema como uma arte inferiorizada ou marginalizada se a comparamos com a literatura. Entretanto, esse cenário já sofre mudanças significativas. E o maior exemplo é justamente o que nos trouxe até esse ponto da discussão: a condição de subalternidade dada ao papel do roteiro no processo de adaptação.

Ainda que persistam muitos olhares enviesados que delimitam o papel secundário dado ao roteiro, já se vislumbra, como observamos anteriormente, um horizonte mais alentador conforme sinaliza Figueiredo ao discutir o reconhecimento do roteirista enquanto produtor de arte, e conseqüentemente, um artista manipulando o roteiro como objeto estético. Ao promover a reflexão sobre o roteiro enquanto arte, ela cita Bráulio Mantovani e a importância do gênero quando o mesmo comenta sobre a publicação editorial do roteiro do premiado *Cidade de Deus*<sup>76</sup>, do qual Bráulio é o roteirista:

O cinema é uma arte do coletivo. E um roteiro só se completa no corte final do filme. Mas isso em nada diminui a condição autoral do roteirista. Somos nós os escritores, os responsáveis pela eficiência da narrativa cinematográfica. É, portanto, com um misto de humildade e vaidade que celebro o sucesso de *Cidade de Deus* e a publicação deste roteiro. (apud FIGUEIREDO, 2010, p. 40-41)

Ainda que celebrada como conquista recente como podemos observar pela fala de Bráulio Mantovani, a tarefa de ser este tradutor do infilmável (o papel do roteirista que aqui já dimensionamos para o processo intersemiótico analisado pelo trabalho) é contestada, inclusive, por quem caminha “livremente” nesse *entrelugar* da literatura e do cinema. Por exemplo, o escritor Marçal Aquino, que trabalha também como roteirista, evidencia inclusive sua posição enfática quando o tema é a *literariedade* do roteiro. Em um relato que foi publicado junto com o romance *O Invasor* (filme de Beto Brant e romance de Marçal Aquino), Aquino deixa bem explícita sua posição a respeito do roteiro:

Roteiro não é literário; não tem pretensão de ser literatura: se tivesse, teria largado de ser roteiro e tentado ser literatura de uma vez. Roteiro é uma bula, uma fórmula, uma receita. Você exibe o filme, não a fórmula. Mas é só uma opinião, não quer dizer nada. Como o Emediato resolveu juntar tudo, até achei legal porque se pode entender todo o processo, você vê aí a literatura, se tiver paciência de ler o roteiro (porque ler roteiro não é fácil) e quiser ver o filme então tem a comparação de como é o andamento de uma obra para outra linguagem. (FIGUEIREDO, 2010, p. 31-32)

---

<sup>76</sup> Ressalta-se que *Cidade de Deus* (o filme) também passou por um processo de adaptação do livro homônimo de Paulo Lins.





A indagação aqui não é apenas sobre os limites da *literariedade* do roteiro como este “molde” que da forma ao filme, mas sim como as fronteiras desse processo de escrita definem caminhos que nos levam a discussão de uma *literariedade* que se perde a medida em que as (im)possibilidades dessa fronteira entre o escrever cinema e literatura se modificam com o passar dos tempos.

Hoje, contrariamente ao que se vislumbrava às certezas de um momento anterior, a afirmação categórica da impossibilidade de dar vida a um texto literário se esvai por inúmeros motivos, afinal, como afirma Vera Follain “nos dias de hoje, quando a convergência dos meios torna ainda mais tênues as linhas divisórias entre os vários campos da produção cultural, as interseções entre filmes e textos impressos ganham novas proporções.” (FIGUEIREDO, 2010, p. 23). A estudiosa ainda assegura que:

A relação entre texto literário e roteiro, na contemporaneidade, é assinalada por Ricardo Piglia. O escritor argentino afirma que a novela do século XIX está hoje no cinema, e que quem quiser narrar como Balzac ou Zola deve fazer cinema, acrescentando, ainda, que quem quer narrar como Dumas deve escrever roteiros. Para ele, o roteirista seria uma espécie de versão moderna do escritor de folhetins, porque escreve por encomenda, por dinheiro e a toda velocidade uma história para um público bem preciso que está encarnado no produtor ou no diretor ou nos dois (2000, p. 30). (FIGUEIREDO, 2010, p. 33)

E essas novas proporções ganham a dimensão das possibilidades antes denotadas como pontos nevrálgicos daquilo que era tido como impossível no que concerne aos processos de tradução de um texto literário para o cinema. Os aparatos técnicos da modernidade nos legaram as possibilidades que tornaram a subversão do texto literário uma possibilidade mais acentuada em que linguagens de diversos moldes se amalgamam criando novas facetas tanto para o fazer literário quanto para o fazer cinematográfico.

Daí a importância que o roteiro ganha enquanto fronteira transponível de possibilidades, afinal se um filme necessita de um molde para adequar-se enquanto produto fílmico completo, este “molde” precisa entender as possibilidades imagéticas do texto em que se baseia, pois, ainda que a controvérsia permaneça em torno da validade literária que possuiu um texto da envergadura de um roteiro, ele não perde a maior de suas essências: aquela que Carriere afiançou dar ordem à confusão que é a vida cotidiana “confusa e até incoerente”.

Logo, o roteiro deveria ser (ou é) um divisor de águas no processo de construção fílmica a partir do hipotexto literário pois é a partir dele que se remonta a narratividade poética do literário num formato que recria, reforma, trascria (ou qualquer outra





nomenclatura equivalente) e dá vida a uma nova forma estética. Se *Cem anos de Solidão* de García Márquez se instaura num patamar literário de inviolabilidade quando a moldam sob o estigma do Infilável, cabe ao roteirista a função de dessacralizar (no bom sentido) essa aura intocável aplicada sobre o texto, e recriar o imaginário daquele mundo ficcional sob a forma estética visual que o cinema consolida com suas possibilidades. Assim deve ser pensado o processo de tradução intersemiótica, com suas infinitas possibilidades que vão das jornadas intensas de um James Joyce em *Ulisses* ao dinamismo cinematográfico de um Stephen King. O importante nessa jornada de transcrição, segundo a perspectiva benjaminiana é poder recompor os cacos mantendo o essencial de sua linguagem como forma de sobreviver pela força da construção artística. Daí a importância da ilustração dos cacos de um vaso proposta por Walter Benjamin em *A tarefa do tradutor* que dá a verdadeira dimensão simbólica a essa questão tão pertinente:

Assim como os cacos de um vaso, para poderem ser recompostos, devem seguir-se uns aos outros nos menores detalhes, mas sem se igualar, a tradução deve, ao invés de procurar assemelhar-se ao sentido do original, ir configurando, em sua própria língua, amorosamente, chegando até aos mínimos detalhes, o modo de designar do original, fazendo assim com que ambos sejam reconhecidos como fragmentos de uma língua maior, como cacos são fragmentos de um vaso. (BENJAMIN, 2008, p. 77)

Afinal, no processo de reconstrução dos cacos de vidro, para usar a ilustração benjaminiana, o roteiro configura sua própria língua, ou seja, sua própria maneira de ser, confrontando as impossibilidades técnicas e estéticas que reduzem muitas vezes o trabalho árduo de quem escreve como sua tarefa maior entre as fronteiras da imaginação. No capítulo seguinte, destacamos o longa-metragem *Adaptação* de Spike Jonze bem como fazemos uma análise do que expomos até o momento a partir da narrativa fílmica que flerta com os dilemas do roteirista-tradutor como forma de ilustrar o *infilável*.

### **A intraduzibilidade em “Adaptação” de Spike Jonze**

O filme *Adaptação* (2002) de Spike Jonze parte de uma premissa aparentemente banal para ilustrar talvez um dos dilemas mais comuns para quem, num processo criativo, escreve. Em especial quem escreve cinema. E ainda mais, para quem precisa escrever cinema a partir de um texto de origem. Neste último caso, estamos falando daquele que precisa “traduzir” para a linguagem fílmica o texto literário passando por todos os caminhos de uma tradução intersemiótica, bem como as angústias dessa jornada que no





filme de Spike Jonze, para além do seu título autoexplicativo, torna o protagonista o elemento central, pois foca na figura do roteirista e seus dilemas no processo de adaptação.

Ao tomarmos como ponto de partida a relação binominal traduzibilidade/intraduzibilidade observamos em *Adaptação*, como se dão as angústias de Charlie Kaufman, personagem que é um roteirista que sofre como sua baixa-estima, em lidar com as idiossincrasias e no trato com o processo de tradução intersemiótica, bem como os limites de ambos casos, o personagem precisa adaptar o romance *O ladrão de Orquídeas* (*The Orchid Thief*), mas vê que seu irmão gêmeo ao vir morar com ele poder se tornar um empecilho a mais na dura tarefa de realizar a adaptação do romance.

A respeito do filme, De Sousa Cavalcante define que:

Há algumas particularidades no filme que fazem ressoar antigos problemas das adaptações cinematográficas, que tem a literatura como fonte e que acionam de forma bastante vívida o debate sobre originalidade e cópia, bem como sobre processos criativos nas traduções. (DE SOUSA CAVALCANTE, 2019, p. 36-37)

Mas bem mais que discutir tão-somente essas particularidades sobre problemas relativos a adaptações, o filme de Spike Jonze que ir além, e faz do jogo conteúdo/forma uma estratégia singular que torna a narrativa bem mais atraente e, por isso, pontual no que diz respeito a alguns elementos que enumeramos a seguir, seja na forma de *frames* do filme ou fragmentos textuais do roteiro transcrito. Num primeiro momento, destacamos a problematização da escrita a partir da tarefa da tradução e suas (im)possibilidades. É o que o protagonista confessa a um produtor (Figura 1) em um momento em que o processo de adaptação se encontra num impasse tornando o dilema do protagonista mais urgente.

**Figura 1:** Charlie Kaufman - não sei adaptar



**Fonte:** Filme Adaptação (2002) – 48:26'



**Figura 2:** Charlie Kaufman e a responsabilidade

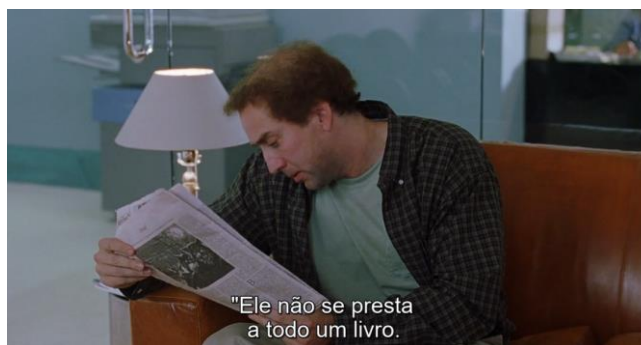


**Fonte:** Filme Adaptação (2002) - 49:37'

Essa aceitação do fracasso de Charlie (uma constante ao longo dos 1º e 2º atos do filme) revela não apenas o problema da adaptação e seus mecanismos de complexidade quanto a tradução, mas também como, na cena em questão, a solução pelo “original” (“escrever minhas próprias histórias”) se mostra aparentemente uma forma de escapar das angústias que assolam nosso protagonista. Um pouco mais adiante, nesse mesmo diálogo, Kaufman revela outro dilema pontual ilustrado pelo filme: Ele não pode simplesmente “inventar” coisas – a pedido do produtor - porque está trabalhando com o “material alheio”:

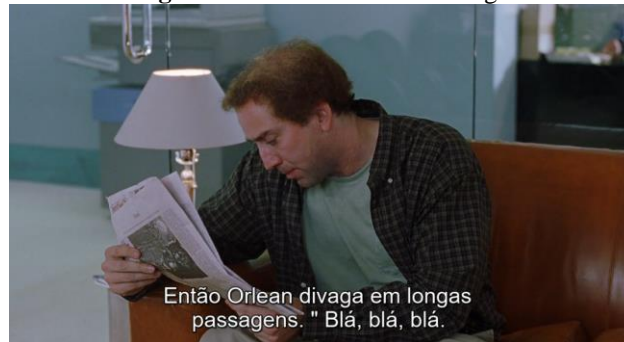
Quando o personagem afirma que “tem responsabilidade sobre esse material” (figura 2) ele retoma um dos pilares que sustentam os anacronismos sobre a tradução intersemiótica cinema/literatura. O problema da fidelidade surge aqui como um segundo ponto relevante a ser discutido no longa-metragem. Imbuído de um discurso sobre responsabilidade, o que vemos na verdade é um autor imerso na angústia de ter que ser fiel a uma obra de partida (*O ladrão de orquídeas*) que para ele não tem uma estrutura passível de ser traduzida narrativamente. Inclusive, na sequência dessas cenas que integram as figuras 1 e 2, Charlie utiliza uma crítica do *The New York times* para justificar a problemática de tradução da narrativa literária e toda a sua complexidade:

**Figura 3:** Charlie Kaufman e a crítica à adaptação



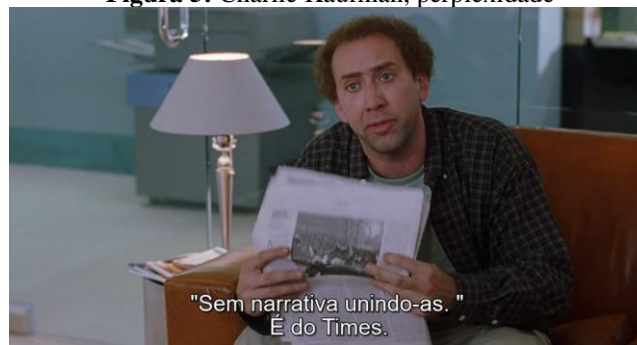
**Fonte:** Filme Adaptação (2002) – 49:05'

**Figura 4:** Charlie Kaufman divaga



**Fonte:** Filme Adaptação (2002) – 49:09'

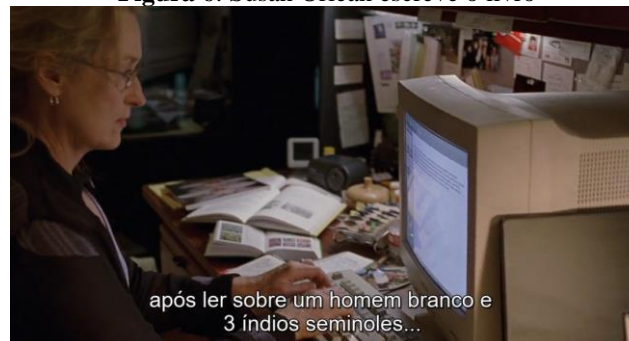
**Figura 5:** Charlie Kaufman, perplexidade



**Fonte:** Filme Adaptação (2002) – 49:13'

Um terceiro componente relevante para compreender melhor a proposta fílmica de Spike Jonze é o uso constante da metalinguagem como forma de elucidar a própria construção do filme que vemos (adaptação) como a via-crúcis pela qual passa Kaufman ao tentar adaptar um livro (que inclusive existe para além da narrativa fílmica). Nas Figuras seguintes, observamos o processo metalinguístico de construção do filme através do jogo entre adaptação, escrita do livro e materialização da cena:

**Figura 6:** Susan Orlean escreve o livro



**Fonte:** Filme Adaptação (2002) – 06:31'

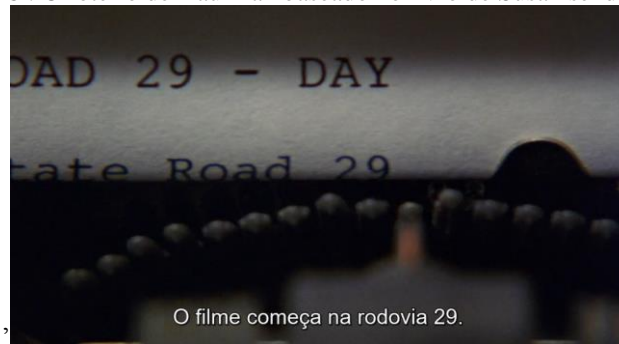


**Figura 7:** A cena do livro, descrita por Susan



**Fonte:** Filme Adaptação (2002) – 06:40

**Figura 8 :** O roteiro de Kaufman baseado no livro de Susan sendo escrito



**Fonte:** Filme Adaptação (2002) - 16:40'

Observem que sem uma aparente ordem cronológica, o filme usa a metalinguagem como uma forma de ilustrar os mecanismos de escrita e sua construção de realidade, seja ela escrita através do roteiro de Kaufman, seja através da escrita para o livro de Susan Orlean. Neste sentido, ainda que estejamos discutindo o uso do texto literário como base para a adaptação, no longa, o livro que serve de base para a escrita cinematográfica é um livro-reportagem.

Ainda sobre esses mecanismos de utilização prática entre conteúdo e forma proposto pelo filme, destaca-se um quarto elemento que é a relação realidade/ficção presente no longa. A começar pela presença do protagonista (textual) e pelo escritor do roteiro da obra fílmica (extratextual) que fica a cargo do verdadeiro Charlie Kaufman. Além do roteirista real e o ficcional, há dentro da narrativa fílmica um desdobramento desse Charlie que é seu irmão gêmeo Donald Kaufman (também roteirista): ficção e realidade se misturam num jogo metalinguístico que explora os limites entre o que é real e o que é ficcional:

O enredo joga com o espectador na medida em que na narrativa fílmica a metalinguagem é recurso para a construção da trama: é um filme que fala sobre a construção do roteiro, que critica a indústria do cinema, que se utiliza dos elementos criticados para compor a sua história e que no desenvolvimento



dessa história faz alusão ao processo de adaptação jogando mais uma vez com o espectador (RODRIGUES, 2005, p. 02-03)

Ao falar sobre esses elementos, a metalinguagem do filme ressalta o dilema da relação realidade/ficção de maneira pontual quando, numa fala de Kaufman em encontro com Valerie Thomas, a produtora do filme, ele afirma algo que direciona o sentido do processo de adaptação. No diálogo, Kaufman questiona o processo de feitura de filmes dentro de um padrão hollywoodiano que ele tenta fugir porque, ainda que adaptando uma obra, ele opta pela tentativa de ser original.

**Figura 9:** Charlie Kaufman, questiona a adaptação



**Fonte:** Filme Adaptação (2002) - 05:59'

**Figura 10:** Valerie Thomas, produtora



**Fonte:** Filme Adaptação (2002) - 06:02'

Há, nessa fala de Kaufman, um sentido filosófico interessante que nos faz refletir sobre a essência da intraduzibilidade enquanto projeto fadado a resistir, seja pelo viés da escrita malfadada do roteiro, seja pela tentativa vã de fugir da fidelidade, ou mesmo a angústia como um fardo da tradução intersemiótica. Em todos os casos, os dilemas de Kaufman são bem mais que a mera *Adaptação* evocada pelo título:

A despeito do título do filme, o que se desenrola na trama não é uma transposição narrativa coesa que reproduz os fatos presentes no livro da jornalista americana, mas sim, a própria feitura dessa adaptação, trazendo o foco narrativo para a figura do roteirista, que se depara com a intraduzibilidade inerente ao processo de adaptação da obra, evidenciando o duplo caráter das



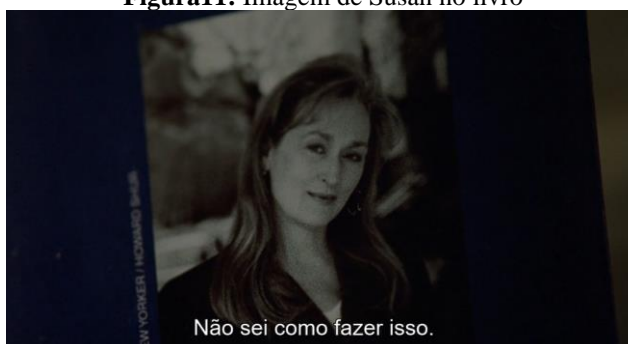


traduções intersemióticas: produto e processo do trabalho de tradução, bem como relação ambígua entre cópia e original, manifestos no par traduzibilidade/intraduzibilidade. (CAVALCANTE, 2019, p. 39)

E essa relação traduzibilidade/intraduzibilidade se torna o eixo central que permeia a narrativa fílmica, pois ela evidencia os embates e dilemas que tornam a tarefa do tradutor um caminho recheado de impasses, desde os morais explicitados por conversas como a já citada fala de Charlie Kaufman sobre necessidade de ter respeito ao material de partida: “É material alheio. Tenho responsabilidade com a Susan”; por asseverações de fracasso como a que acontece num momento peculiar de “intimidade” imaginativa de Kaufman como vemos nas figuras seguinte:

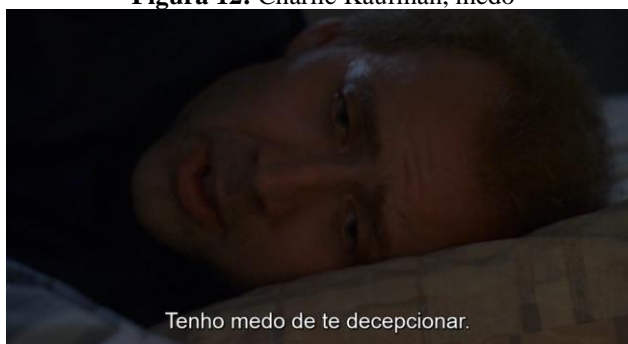


**Figura11:** Imagem de Susan no livro



**Fonte:** Filme Adaptação (2002) - 54:12'

**Figura 12:** Charlie Kaufman, medo



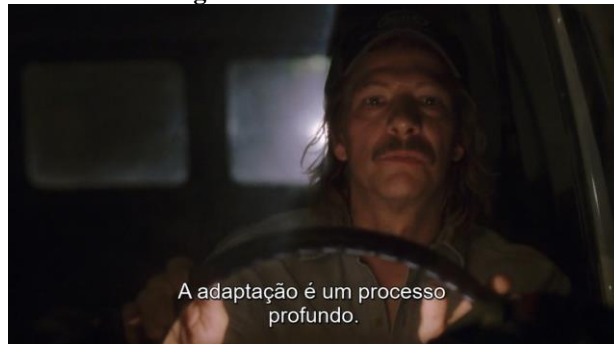
**Fonte:** Filme Adaptação (2002) - 54:14'

Alguns dilemas são propostos de maneira mais ambígua, e até filosófica, em falas como a de Laroche, ao relacionar o processo de adaptação das orquídeas ao próprio ato de adaptar proposto pelo filme.





**Figura 13 – John Laroche**



**Fonte:** Filme Adaptação (2002) – 35:30'

O “processo profundo” da adaptação surge aqui como uma metáfora para o labor da escrita, seja ela de cunho jornalístico, como de Susan Orlean quando reconstrói uma realidade a partir do contato com o cotidiano, seja ela a reescrita que ganha vida através da escrita do roteiro de Kaufman, que duplamente se faz presente quando assistimos ao filme (como espectadores) ou quando percebemos o processo de feitura do filme de maneira intratextual. É curioso observar que essa menção nos remete também a uma reflexão feita por Linda Hutcheon sobre o filme Adaptação quando ela nos faz pensar sobre a relação intersemiótica de uma perspectiva “darwiniana”. Serelle destaca que:

A seu modo, Linda Hutcheon (2006) também se refere à criação de uma mitologia cultural por meio da adaptação. A partir do filme *Adaptação* (2003), dirigido por Spike Jonze e com roteiro de Charlie Kaufman, Hutcheon (2006) recupera a imagem darwiniana da so-brevivência e da perpetuação da espécie. Conceitua a adaptação como “repetição sem repli-cação” (SERELLE, 2017, p. 153)

Hutcheon aprofunda sua reflexão, mas no sentido de pensar esse “processo profundo” da adaptação como algo inerente a condição *darwiniana* de sobrevivência das traduções intersemióticas:

A adaptação, tal como a evolução, é um fenômeno transgeracional. Algumas histórias obviamente têm mais “estabilidade e penetração no meio cultural”, como Dawkins (1976/1989, p. 193) diria. As histórias são, de fato, recontadas de diferentes maneiras, através de novos materiais e em diversos espaços culturais; assim como os genes, elas se adaptam aos novos meios *em virtude da* mutação - por meio de suas “crias” ou adaptações. E as mais aptas fazem mais do que sobreviver; elas florescem. (HUTCHEON, 2013, p. 59)

E esse processo profundo da adaptação ocupa um lugar central na narrativa e nos faz perceber que, mais que construir as pontes que nos levam de um ponto A (a obra literária) ao ponto B (o filme), o importante é perceber as agruras do caminho para entender o autoflagelo do roteirista. O caminho que é o espaço transitório do roteiro onde se ergue a essência e o coração da adaptação, pois é ela quem vai combater as vicissitudes





da intraduzibilidade e todo seu manancial de negação sobre o que é possível ou impossível. A aventura pelo caminho torna-se então, como a jornada de Kaufman, o entrelugar de descobertas e possibilidades que farão do processo de recriação de um texto literário a uma obra cinematográfica, uma viagem de enfrentamento contra a intraduzibilidade.

## Referências



BASTOS NETO, A. Estratégias de Enunciação na Construção de um Filme: o caso de Adaptação, de Charlie Kaufman. **Anagrama**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 1-12, 2009. DOI: 10.11606/issn.1982-1689.anagrama.2009.35414. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/35414>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BENJAMIN, Walter. **A tarefa do tradutor de Walter Benjamin**: quatro traduções para o português. (Org. Lucia Castello Branco). Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008 (tradução de Suzana Kampff Lages) p. 66–81

CARRIÈRE, Jean Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova. 2006.

DE SOUSA CAVALCANTE, J. V. A arte da boa morte: Luto, tradução e anacronismo em Adaptation. **Culturas Midiáticas**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 36–49, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.1983-5930.2019v12n1.43407. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/cm/article/view/43407>. Acesso em: 15 jun. 2022.

FIELD, Sid. **Manual do Roteiro**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1995.

FIGUEIREDO, Vera Lucia Foillain de. **Narrativas migrantes: literatura, roteiro e cinema** / Vera Lucia Foillain de Figueiredo - Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: 7Letras, 2010.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Tradução: André Cechinel. 2ª edição. Florianópolis, Editora da UFSC, 2013.

MARTIRANI, André Alves. Literatura e cinema: escrita literária e escrita fílmica. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

NORIEGA, José Luis Sánchez. **Las adaptaciones literarias al cine: um debate permanente**. 2001. Madrid.

PELLEGRINI, Tânia. Narrativa verbal e narrativa visual: possíveis aproximações. In. **Literatura, Cinema e Televisão**. São Paulo: Senac, 2003.

PEREIRA, Maylton. PINA 3D: **A tarefa do tradutor segundo Wim Wenders** / Maylton de Souza Pereira da Silva. – Niterói, 2017. 52 f.





RODRIGUES, Elisabete Alfeld. Adaptação: filme e desdobramentos. Semiótica da Comunicação, do V Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom. **XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação Rio de Janeiro, RJ - de 5 a 9 de setembro de 2005.**

SARMENTO, Rosemari. **À esquerda do pai:** a narrativa de lavoura arcaica na literatura e no cinema. Universidade de Caxias do sul pró-reitoria de pós-graduação e pesquisa programa de pós-graduação mestrado em letras e cultura regional. Caxias do Sul. 2008.



SERELLE, M. Crítica cultural da adaptação. **Revista Comunicação Midiática**, Bauru, SP, v. 12, n. 2, p. 148–160, 2017. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/comunicacaomidiatica/index.php/CM/article/view/4>. Acesso em: 16 jun. 2022.

### **Links / filmes**

**ADAPTAÇÃO.** Direção: Spike Jonze. Produção: Jonathan Demme, Vincent Landay, Edward Saxon. Interpretes: Nicolas Cage Meryl Streep, Chris Cooper, Cara Seymour, Tilda Swinton, Brian Cox. Roteiro: Charlie Kaufman, Donald Kaufman. Baseado em: The Orchid Thief, de Susan Orlean. Columbia Pictures. 2002. Cor. 114 minutos.





## **Introdução**

Como parte da pesquisa intitulada *Bildunngsromam Ex-cêntrico* que está sendo elaborada, o presente trabalho é um recorte da análise teórica que visa investigar e situar protanogismos distintos que se colocam ao centro das discussões para questionar os lugares que lhe foram impostos e a consequente reorganização no campo literário decorrente das movimentações de narrativas que tornam fluidas as posições de centro e margem. Os personagens ex-cêntricos – que, de modo genérico, são também denominados de marginais – estão em destaque nesta pesquisa, é a voz deles que ecoa.

Neste sentido, é basilar compreender que as mudanças vivenciadas e narradas pela sociedade, seja no âmbito real ou ficcional acontecem ao passo em que as perspectivas e posicionamentos sociais são reorganizados. Algumas questões, abordadas neste artigo – como atualizações propostas pela variabilidade de tempo, espaço ou grupo social – se mostram como reflexos latentes sentidos para além das estruturas dominantes que impõem o ritmo global. Nesse caso, devido ao protagonismo que é evidenciado, o trabalho propõe a observação de vozes que principiam de dentro para fora, do interior do ser humano ou do coletivo que se sente representado para que suas ânsias sejam expostas e que sejam também levadas em consideração.

Cabe aos estudos literários compreender os fenômenos de escrita não só da perspectiva narrativa, mas também como representação das gerações que produzem e consomem. Advindos de diversos eus líricos ou de narrativas com teor autobiográfico, são os desejos e processos desses narradores que se inserem na historiografia como vozes potentes das suas respectivas épocas. Sob a perspectiva da formação – matéria desta pesquisa em andamento - por exemplo, pode-se afirmar que o livro é objeto de aprendizados e diversos ensinamentos, alimento para o crescimento do leitor, além de ser potencialmente o lugar propício para expurgar inúmeras demandas do escritor ou escritora no mundo.

Seguindo este princípio de mútua relação (leitor-escritor), propõe-se pensar na

---

<sup>77</sup> Doutoranda de Estudos Literários, sob orientação da Profa. Dra. Tânia Sarmiento-Pantoja - e-mail: [mariaterezadeazevedo@gmail.com](mailto:mariaterezadeazevedo@gmail.com)





questão da identidade, como a representação de células sociais sob a ótica contemporânea, que corresponde temporalmente ao mundo pós-moderno, alinhado ao que afirma o pesquisador Stuart Hall, ao dizer que “Em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento” (2004, p. 39). Para o pesquisador, a identidade é definida historicamente e não biologicamente, deste modo, define o sujeito pós-moderno como aquele que vive na era em que as identidades são formadas e transformadas continuamente com influências e o contato com indivíduos provenientes de diversos sistemas culturais.

É sobre uma identidade em formação que trataremos neste trabalho e, neste recorte, será discutido o lugar dos protagonismos ex-cêntricos em seus mais variados contextos e processos dentro do período compreendido como pós-modernidade. Para isto, apresentaremos algumas obras da literatura brasileira a fim de observar como os mesmos são constituídos.

### **A epistemologia pós-moderna**

As questões que norteiam o pós-modernismo, por serem carregadas de ideologias e posicionamentos políticos, são atravessadas por um processo de crise constante, não somente com relação à identidade, mas também relacionada à quebra da hegemonia propagada pelas instituições que delimitaram e impuseram padrões de gênero, de raça, de classe, de cultura. A crise também pode ser interpretada como a força motriz do contexto literário e filosófico desde a modernidade e se acentuou na pós-modernidade, porque junto de sua atuação encontram-se questionamentos sobre o teor monolítico das imposições tidas como absolutas, inquestionáveis e apontam para mudanças no sentido da quebra de paradigmas e por conseguinte, a desconstrução de padrões até então impostos.

A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referências que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2005, p.7)

O que Hall defende como fragmentação tem relação direta com a descentralização do sujeito, pois, o indivíduo pós-moderno não possui identidade fixa e sim em constante elaboração. A noção de descentramento pode ser entendida como a negação de um exemplo a ser seguido ou, em muitos casos, herdados, como antes eram propagados os





modos de vida. A concepção de descentralização corresponde, acima de tudo, ao exercício de fragmentação das “paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (HALL, 2005, p.9).

Para o pesquisador e historiador Ciro Flamarion Cardoso, em seu texto *Epistemologia Pós-Moderna, Texto e Conhecimento: A Visão de um Historiador*, foi com o fim da segunda guerra mundial e as discussões filosóficas acerca do existencialismo, do marxismo e outras correntes filosóficas que os intelectuais foram “assimilando as consequências da descoberta do universo sígnico numa reconstrução do eu” (CARDOSO, 1999, p. 6)



nos domínios da literatura e da arte, tendências críticas também se opunham às correntes antes consideradas radicais, num mundo que assistia aos últimos estertores do colonialismo europeu, ao desenvolvimento rápido dos meios de comunicação de massa e à confluência de muitos fatores no sentido de tornar o planeta cada vez menor, mais unificado e menos diverso. Em todos os níveis, as certezas do passado entravam em crise: as do *establishment*, sem dúvida, mas também as das oposições ao menos como antes eram categorizadas. (CARDOSO, 1999, p. 7)

A estabilidade de determinados papéis sociais foi convencionalizada por questões de poder, um exemplo disso está diretamente ligado à condição da mulher, que por muito tempo teve que se calar e acatar as ordens diante de uma sociedade patriarcalista. Neste caso, pode ser citado também o tratamento dado aos negros por conta da diferenciação da cor em situações de subjugação; a homofobia que mata muitas pessoas por terem escolhas diferentes, entre outras violências que permeiam a condição dos mais diversos modos de vida. Assuntos estes totalmente relacionados à uma postura preconceituosa que segue engessada em parte da sociedade, mas que, no entanto, são amplamente discutidas na pós-modernidade, gerando sucessivas crises e reelaborações de discursos.

As lutas travadas por grupos sociais foram e seguem sendo as molas que propiciaram as mudanças e atualizações das identidades humanas. É possível afirmar que foram as ondas feministas<sup>78</sup>, que se deram em diversos momentos da história que puderam proporcionar às mulheres a consciência e aquisição de seus direitos, de que poderiam viver sua plenitude sem serem servas de seus maridos ou de homens mais próximos, como irmãos e pais. Pode-se confirmar a potência dessas lutas, sobretudo pelos direitos que

---

<sup>78</sup> Levantes liderados por mulheres em busca de igualdade. “A metáfora da onda possui uma força imagética capaz de criar conexões com o passado e com o futuro em meio à luta de variadas gerações de feministas, em sua grande diversidade, resistência, criatividade e força”. (MULHERES NA FILOSOFIA, 2021)





foram conquistados, do voto, do trabalho, do estudo, da igualdade de direitos. Ações que só são possíveis hoje, porque uma mulher acatou suas vontades e bradou ao mundo que também deveria ter direitos iguais, deste modo seu discurso foi também incorporado por outras que sentiam as mesmas angústias e buscavam objetivos afins.

Não somente as mulheres, mas todos os seres que habitam essa terra e que de alguma maneira se sentem desamparados pelas suas escolhas, que tem suas identidades e, em muitos casos, suas próprias existências abaladas. Indígenas, negros, homossexuais, transexuais, grupos que em algum grau se identificam entre si, por sua cultura, sua cor, seus costumes, suas peculiaridades, suas opções sexuais e estéticas, também são responsáveis pelas atualizações do que se entende por identidade, sua maneira de ver e estar no mundo.

É preciso dizer que os mais distintos perfis sempre existiram, mas é na pós-modernidade, terreno fértil para afirmação de grupos sociais historicamente marginalizados, que muitas atualizações tem se dado, pois é um período da história marcado pela fragmentação. Esta fragmentação, acontece devido as múltiplas possibilidades de existência, pois mesmo dentro de um grupo em que há grande afinidade, é possível que haja posicionamentos diferentes.

A pesquisadora Linda Hutcheon, em seu livro *Poética do Pós-modernismo*, trata a questão da descentralização relacionada às ideologias e aos posicionamentos dos personagens descritos nas obras literárias. Para a pesquisadora, é no pós-modernismo que começa a ruir uma noção de centro como fonte de poder, segundo Hutcheon (1991):

O centro já não é totalmente válido. E, a partir da perspectiva descentralizada, o "marginal" e aquilo que vou chamar de "ex-cêntrico" (seja em termos de classe, raça, gênero, orientação sexual ou etnia) assumem uma nova importância à luz do reconhecimento implícito de que na verdade nossa cultura não é o monólito homogêneo (isto é, masculina, classe média, heterossexual, branca e ocidental) que podemos ter presumido. (HUTCHEON, 1991, p. 29)

Para Hutcheon, o conceito de ex-cêntrico refere-se aos grupos que foram postos à margem pelas instituições de poder e que historicamente atuam em pautas relacionadas ao que antes era tomado como marginal, por estar excluído do "centro". Marginalizados pela cultura dominante que, com as diluições propostas pela pós-modernidade e as lutas pelo reconhecimento das diferenças culturais dentro da concepção de igualdade humana, puderam questionar as instituições que os colocaram neste lugar.

Ao afirmar que "todos esses ex-cêntricos marginalizados contribuíram para







adefinição do diferente heterogêneo pós-moderno e para sua natureza intrinsecamente ideológica” (HUTCHEON, 1991, p. 253), a pesquisadora foca na função social dos ex-cêntricos, que partem da margem para o centro do discurso a fim de indagar as organizações que são constituídas entorno das relações de poder, sem negar que o centro existe, mas para subvertê-lo.

Segundo Linda Hutcheon, a escrita pós-moderna tem o objetivo de questionar padrões hegemônicos e, também, revisá-los a partir da perspectiva de quem está dentro do fato. É na literatura que a ficção se une à realidade histórica. A confrontação entre as dicotomias ficcional e histórica, passado e presente podem ser entendidos como o exercício de revisão destes antigos padrões que por muito tempo estiveram cristalizados, entendidos como história única<sup>79</sup>.



Faz parte da postura pós-modernista de confrontar os paradoxos da representação fictícia/histórica, do particular/geral e do presente/passado. E, por si só, essa confrontação é contraditória, pois se recusa a recuperar ou desintegrar qualquer um dos lados da dicotomia, e mesmo assim está mais do que disposta a explorar os dois”. (HUTCHEON, 1991, p. 142)

A confrontação é entendida como contraditória, pois, a escrita pós-modernista não se limita a optar por um ou outro modelo ou teoria, nem estabelece uma única verdade, mais do que isso, discute-se a temática pela própria duplicidade que também é parte fundamental de qualquer posicionamento, principalmente relacionado aos paradoxos da representação. As dicotomias são vistas e revistas a fim de instaurar os questionamentos, sobretudo, com relação a comportamentos normatizados pela sociedade que foram estabelecidos historicamente baseados em preconceitos e predefinições.

O exercício de trazer os acontecimentos históricos e políticos para a escrita é também uma característica marcante dos escritores e escritoras pós-modernos. Por derrubarem as fronteiras entre a realidade e a ficção, tornou-se possível um gênero que une a dicotomia real/ficcional em uma única obra, teoricamente descrita como metaficção historiográfica.

A metaficção historiográfica proporciona a dupla experiência tanto para o escritor quanto para o leitor, “a dupla conscientização da natureza fictícia e de uma base no "real" (HUTCHEON, 1991, p. 142). Ao ficcionalizar os acontecimentos históricos, o autor

---

<sup>79</sup> Em referência à obra *O Perigo De Uma História Única* de Chimamanda Ngozi Adichie. Para a autora, “quando nós rejeitamos uma história única, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso” (ADICHIE, 2009)





contemporâneo busca revisar os fatos pelo ponto de vista do ex-cêntrico, que tem a oportunidade de contestar o pensamento totalizante de dentro do “fato”.

A epistemologia pós-moderna, então, pode ser compreendida pelo seu teor fragmentário, em que a própria epistemologia é questionada.

Os protagonismos ex-cêntricos não questionam o lugar de centro como foi com a burguesia na fundação do romantismo, ou mesmo com o desejo de uma identidade nacional como o modernismo se mostrou potente, inclusive no caso da literatura brasileira com os escritores vanguardistas. No pós-modernismo a fragmentação é apresentada de modo a considerar inúmeras demandas, sobretudo se observada pela perspectiva ex-cêntrica.

A pesquisadora Maria Lúcia Outeiro Fernandes em seu livro *Narciso no Labirinto de Espelhos: Perspectivas Pós-Modernas na Ficção de Roberto Drummond* (2011) indica que a escrita pós-moderna desafia os “limites entre o ficcional e o documental, incorporando inúmeros elementos recortados do real, como personagens, episódios e experiências do cotidiano (...) do contexto em que são produzidas”. (FERNANDES, 2011 p. 212)

Portanto, deve-se analisar uma obra literária observando os movimentos que se dão também fora da narrativa, sobretudo por conta das reorganizações pautadas nos mais diversos temas tratados. Os personagens contemporâneos são elaborados dentro do seu tempo e lugar.

### **Análise prévia das obras a partir dos pressupostos teóricos**

Deste modo, mostrou-se pertinente para esta pesquisa a análise de três romances brasileiros: *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo (2008); *Você Nunca Fez Nada Errado* de Felipe Cruz (2018) e *Oré Até roiru'a ma - Todas as vezes que dissemos Adeus* de Kaka Werá Jecupé (2002). No intuito de investigar as construções ideológicas em diferentes dimensões trazendo três protagonismos distintos.

O romance de Conceição Evaristo, *Ponciá Vicêncio*, narra as desventuras de uma mulher negra, homônima à obra, que sai da fazenda onde morava com a família - local carregado pela penumbra da amarga escravidão vivida hereditariamente pelos seus ancestrais – em busca de condições melhores para viver. Nascida de ventre livre, busca





viver esta liberdade plena e encontra uma cicatriz tão profunda em si mesma e nos seus, que se perde nessa procura.

Cansada da luta insana, sem glória, a que todos se entregavam para amanhecer cada dia mais pobres, enquanto alguns conseguiam enriquecer a todos os dias. Ela acreditava que poderia traçar outros caminhos, inventar uma vida nova.” (EVARISTO, 2008, p. 30)

Em *Você Nunca Fez Nada Errado*, o escritor paraense Felipe Cruz rompe com seus próprios silêncios, externalizando os questionamentos de um narrador que se descobre soropositivo, que busca se entender e construir sua identidade dentro de uma sociedade enredada por preconceitos e que construiu uma visão totalmente estigmatizada sobre o vírus do HIV. Uma obra que expõe reflexões profundas acerca da condição dos portadores da doença – mesmo que seja sobre um indivíduo, traz consigo um coletivo – e que debate com os leitores as questões que perpassam o caminho das pessoas que buscam se compreender, lutando contra o estado que é muitas vezes omissivo na distribuição dos medicamentos, além de questionar o que teria feito de errado para ser tratado com preconceitos e estigmas pela sociedade. “O silêncio sobre ser soropositivo nada mais foi do que um desdobramento do silêncio sobre ser homossexual. Foi isso o que quase me matou”. (Cruz, 2018, p. 186) Kaka werá Jecupé, escritor de *Oré Até Roiru’a Ma - Todas As Vezes Que Dissemos Adeus* narra a sua experiência pessoal indígena desde a infância no norte do Brasil até sua vivência em São Paulo onde amadureceu junto ao crescimento desenfreado da cidade. A obra mostra o quanto este crescimento interferiu nos costumes na vivência indígena tanto na perspectiva individual, quanto coletiva. Jecupé se coloca como centro do discurso para mostrar sua vivência “atípica” de acordo com os padrões e também incorpora seu discurso à própria formação da nação.

Eu curumim, em que pai e mãe iam na dureza do chão que acabávamos de chegar (...) Me olhavam sempre com um silêncio pesado, evitando contar qualquer coisa dessas amarras. A teimosia em saber de mim levou-me a descobrir as ruínas. A revolta me levaria a cavar mais. A indignação acabou por levar a lutar. (JECUPÉ, 2002, p. 27)

Em prévia comparação, é possível levantar a hipótese de que estas três referidas obras têm em comum uma construção que diverge dos padrões canônicos de escrita. A perspectiva ex-cêntrica pode ser considerada, em muitos casos, como a busca por uma experiência que possibilite ao indivíduo emancipar-se dos moldes hegemônicos. Deste modo, cabe, também, levantar questionamentos sobre este processo que principia da sua consciência, de seu esclarecimento com relação a sua própria condição.





Para Immanuel Kant, “Esclarecimento (Aufklärung) significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável” (KANT, 1783, p. 1). A saída da minoridade, desta dependência, sobretudo ideológica, dada pelo pensamento hegemônico é o que o esclarecimento proporciona, servir-se do seu próprio entendimento e assim emancipar-se em relação às imposições dos sistemas que insistem marginalizar os indivíduos que diferem do pensamento dominante.

Os negros e as feministas, os etnicistas e os gays, as culturas nativas e do "Terceiro Mundo" não formam movimentos monolíticos, mas constituem uma diversidade de reações a uma situação de marginalidade e ex- centricidade percebida por todos (HUTCHOEN, 1991, p.90)

É preciso estar consciente de seu lugar no mundo para justamente poder subvertê-lo, para anunciar que as diversas construções identitárias são possíveis e aceitáveis, que a fragmentação pode ser positiva do ponto de vista histórico e social, já que a diversidade sempre foi uma realidade. Questionar padrões e imposições hegemônicas é o exercício dos sujeitos ex-cêntricos na pós-modernidade.

### **Resultados preliminares**

A partir da discussão levantada neste artigo é possível afirmar que uma das principais hipóteses desta pesquisa é de que a tomada de consciência, advinda dos questionamentos levantados pelos ex-cêntricos na pós-modernidade, é o que propicia as fragmentações, as constantes atualizações ideológicas, evidenciando as diferenças de posicionamentos, culturas e costumes.

Ao contrapor presente/passado, real/ficcional, estes grupos expõem a organização social ao longo do tempo, mas também lançam mão de uma instabilidade pertinente à variedade posta no “mundo” pós-moderno.

O pós-modernismo é um empreendimento fundamentalmente contraditório: ao mesmo tempo, suas formas de arte (e sua teoria) usam e abusam, estabelecem e depois desestabilizam a convenção de maneira paródica, apontando auto conscientemente para os próprios paradoxos e o caráter provisório que a elas são inerentes, e, é claro, para sua reinterpretação crítica ou irônica em relação à arte do passado”. (HUTCHEON, 1991, p.43)

Retomando a concepção de Hutcheon, em que afirma que as metaficções historiográficas incorporam a autoconsciência teórica sobre a história e a ficção como criações humanas e essas passam a ser “a base para seu repensar e sua reelaboração das formas e dos conteúdos do passado” (1991, p. 22). Ao contrapor estas questões, os ex- cêntricos compõem novas maneiras de pensar as construções sociais também pelo viés da





fragmentação, expondo que as outras maneiras de vida não foram possíveis ou consideradas antes por conta da imposição de padrões e relações de poder, hoje negados e ao mesmo tempo refeitos, transformados, reelaborados.

Como afirma o pesquisador Ciro Flamarion Cardoso ao tratar da epistemologia pós-moderna, “O surgimento da humanidade num campo de discurso corresponde a uma nova maneira de existência social em que as pessoas são, concomitantemente, transformadas em sujeitos e reificadas como objetos do conhecimento, como “corpos” situados num campo de forças constituído por *estratégias de poder* que se constituem também em *estratégias do conhecimento* tendentes a instituir uma integração do sujeito no campo mencionado”. (CARDOSO, 1999, p. 8)



Talvez seja justamente esta a finalidade do labor narrativo dos ex-cêntricos, ascender a condição de consciência, sobretudo de que unidade não é um caminho, posto que cada ser humano tem suas próprias demandas e que a multiplicidade deve ser acatada em todas as esferas sociais. Contestar o centro para mostrar a nocividade da própria condição de centro, entendido como provedor de padrões, sejam estéticos, religiosos, comportamentais, que se entendem, de acordo com essa perspectiva, enquanto regras para a aceitação social. Há necessária urgência em legitimar estes questionamentos mais do que válidos para gerações que estiveram à mercê das imposições feitas pelas instituições de poder.

## Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi (2019). **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Revista Diálogos**, DHI/UEM, v. 3, n. 3: 1-28, 1999

CRUZ, Felipe. **Você Nunca Fez Nada Errado**. São Paulo: Monomito editorial, 2018.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza, 2003.

FERNANDES, Maria Lúcia. **Narciso no labirinto de espelhos: perspectivas pós-modernas na ficção de Roberto Drummond**. 1º Edição. São Paulo: Cultura acadêmica, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.



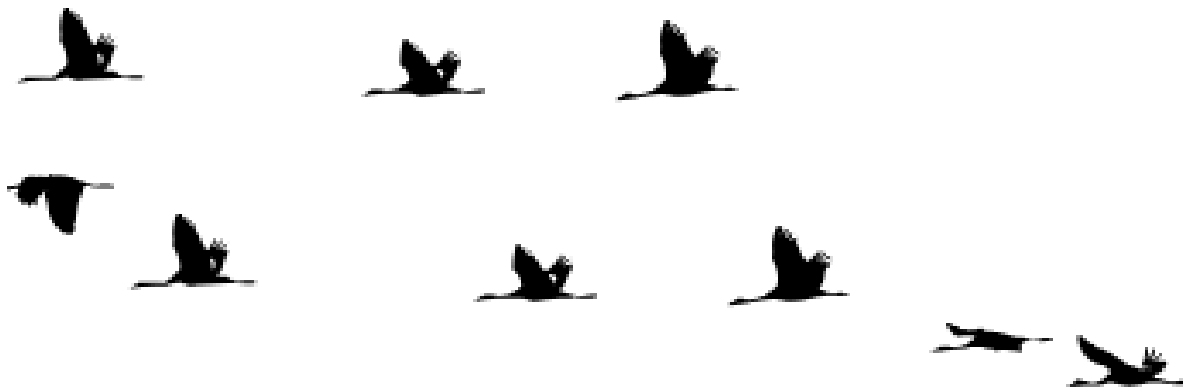


HUCTHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo**: história, teoria e ficção. Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

JECUPÉ, KakaWerá. **Oré Até roiru'a ma - todas as vezes que dissemos adeus**. São Paulo: Fundação Phytoervas, 2002.

KANT, Immanuel. **O que é o Esclarecimento?** Tradução de Luiz Paulo Rouanet.

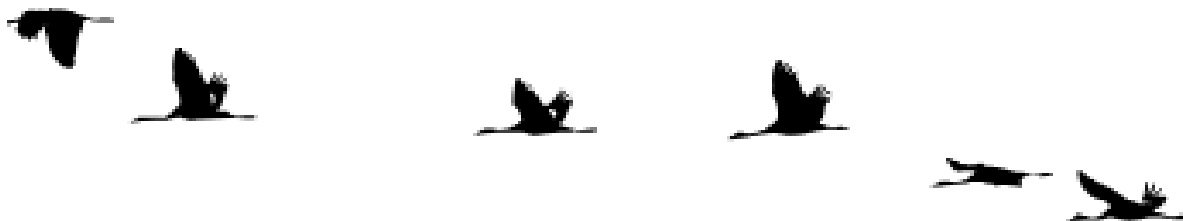




## LITERATURA: INTERPRETAÇÃO, CIRCULAÇÃO E RECEPÇÃO

A linha de pesquisa *Literatura: Interpretação, Circulação e Recepção*, vinculada à área de concentração de Estudos Literários se propõe a estudar:

Estudos literários em seu escopo crítico, teórico e historiográfico. Interpretação e tradução de obras de diferentes gêneros literários. Literatura como campo expandido e sua relação com outras linguagens/artes/mídias. Análise de obras sob diferentes perspectivas teóricas e filosóficas. Reflexões meta-teóricas e meta-críticas. Estudo dos processos de produção, recepção e circulação de textos literários nacionais e estrangeiros no Brasil, com ênfase na Amazônia.





## **Introdução**

256

Não há melhor fotografia da poesia, concebida a partir do enlace entre arte e cultura nos anos 60 e no início dos anos 70 do século XX no Brasil, do que a oferecida por Torquato Neto. Nascida da deglutição da ideia de antropofagia oswaldiana, podemos dizer que a poética de Torquato Neto aproximou, de modo horizontalizado: campos, artes, mídias e linguagens diferentes. Por meio de decupagens, que conseguiam provocar questões, reflexões e intervenções na concepção de poesia da época, esta forma de dizer foi tudo, menos específica e, por este motivo, também marginal por vontade própria.

À maneira das instalações de artes plásticas, por acobertar uma certa obsessão pela experimentação da loucura e significação do mal em poemas-canções da Tropicália, poemas contraculturais, textos jornalísticos, atuações e direções em Super 8, o poeta assombrou e alterou o destino da poesia brasileira com seus fluxos e desenredos, captando tudo ao redor através de uma linguagem que nomeamos, em nossa pesquisa em andamento, vampírica. Seria como se, de certa forma, Torquato Neto quisesse intuitivamente construir, com sua linguagem poética, um *nosferatu* latino-americano antes mesmo de sua atuação no filme de Ivan Cardoso *Nosferato no Brasil* de 1972.

Entendemos que as insubmissões de Torquato Neto às tradições, à arte engajada e aos apelos ao novo como valor de atualidade, se deram na contramão da concepção de que a literatura é o que ela diz e seus significantes. Por isto, não querendo se ater à nenhuma forma pré-estabelecida de concepção das artes, até mesmo o comportamento, propositalmente, destutelado do artista serviu-lhe como condição para transformar em ateliê de “in forma ações” os próprios poemas, as colunas de jornais, seu corpo filmado e fotografado, bem como o seu olhar, através da câmera, percebendo as palavras- cenários, palavras-armas etc.

---

<sup>80</sup> Doutoranda de Estudos Literários sob orientação da Profa. Dra. Izabela Guimarães Guerra Leal - e-mail:







## O poeta contemporâneo e sua linguagem vampírica

Em função de uma linguagem que deglutiua tudo o que lhe chegava pelas ruas, praças, músicas, espetáculos, filmes e muito mais, encontramos no conjunto da obra de Torquato Neto um gesto performático de vampiro que identificamos com o tratamento dado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2012) em *Mil Platôs* Vol 4, ao devir-animal do vampiro. Para os pensadores, o vampiro é um anômalo que se insurge contra a semelhança, já que não nasce de uma relação edipiana e prolifera por contágio ou transfusão, somando ao seu corpo as experiências de uma multiplicidade de ratos, morcegos, lobos, existências e culturas de vidas humanas que lhes serviram de alimento.



Sem nunca poder integrar instituições, o vampiro é a imagem da não mimesis, do anti-édipo e da liberdade individual. O que não causa estranheza alguma em se tratando de Torquato Neto, posto que em sendo o poeta como o anômalo de Deleuze e Guattari (2012), ou seja, aquele que contagiou outros artistas de sua geração, através de seu “beijo frio” e de seus “dentes quentes” feitos de linguagem, foi também capaz de contagiar e fazer surgir novos vampiros na poesia contemporânea, todos diversos e múltiplos tanto quanto as experiências e existências daqueles autores e obras que os alimentaram, com seus fluidos vitais, para escapar de classificações e categorizações com seus devires, trânsitos e desterritorializações.

Por se portar e fazer sua linguagem se manifestar através da imagem do vampiro, que entrou no país pelas traduções de *Drácula* de Bram Stoker (do século XIX) e pelas suas antropofágicas adaptações literárias, cinematográficas e de cordel (do século XX), podemos dizer que Torquato Neto, sem negar suas experiências-limites, deglutições e aproximações entre linguagens artísticas, autores, precariedades e campos diferentes, conseguiu dialogar com a poesia de épocas e lugares diversos em pé de igualdade. Postura insubmissa que o ajudou a desenvolver, em sua linguagem, uma espécie de cosmopolitismo feito de errâncias, cujo diapasão é responsável por fragilizar os limiares tênues entre Europa e América Latina, ao dar origem a uma poética que conseguiu escapar de todo tipo de captura, a fim de torna-se intersemiótica e inespecífica.

Ao escrever sobre a capacidade da literatura brasileira de se colocar dentro do amplo debate acerca do multiculturalismo, Silviano Santiago (2019) no ensaio “O cosmopolitismo do pobre” tece reflexões acerca do redimensionamento dado pela





América Latina para as raízes greco-latinas, ao mostrar que as manifestações artístico-culturais brasileiras são universais a partir da ideia de que existe um tipo de cosmopolitismo vivido no dia a dia da cultura. Algo que a linguagem vampírica torquatiana foi capaz de perceber, ao revitalizar a antropofagia oswaldiana a partir da percepção das tensões que só estavam presentes no interior das artes, porque já eram realidade no cotidiano dos brasileiros desde o período colonial. Tensões operadas através de um tipo de deslocamento temporal que permitiu ao poeta reagir às fontes e influências do cânone, realizando uma antropofagia e autofagia em sua experiência criativa com o comum, para apresentar suas palavras-armas, palavras-cenários etc., desmantelando a compreensão de que existe uma linguagem idealizada na poesia.



Por se originar do trânsito entre América Latina e Europa como sintoma do mal-estar nascido da crise da modernidade, a poesia do poeta vampiro escrita no Rio de Janeiro, em São Paulo e, no período em que se autoexilou para fugir da ditadura, na Europa, foi marcada por um certo grau de transitividade. Algo que Marcos Siscar (2010) em *Poesia e crise: ensaios sobre a “crise da poesia” como topos da modernidade*, ao escrever acerca da poesia como um tipo de saber que se identifica com uma não autorização de agenciamentos, considerou como sendo o motivo pelo qual a história da literatura a mostrou como um flagrante e uma condição de contemporaneidade.

### **Deglutições, o comum e o inespecífico**

Tudo indica que Torquato Neto sabia que a poesia precisava ser encontrada no cotidiano e fora dos muros das instituições com seus múltiplos sentidos, intensidades e ritmos vindos de diferentes materiais descartados que conseguiam ser vistos, fora de seus contextos utilitários, como palavras-cenários a partir de cores e sons que permitiam o reconhecimento de novas geometrias em tudo o que a sociedade jogava fora. Assim, a comunhão entre a letra e a música em seus poemas-canções ou entre a poesia e a imagem cinematográfica em seus poemas visuais, por exemplo, podiam se colocar no lugar entendido por Umberto Eco (2016) em *A Definição da arte* como arte intersemiótica.

Podemos dizer que a poesia de Torquato Neto constituía uma formatividade, já que toda aproximação entre campos, artes e linguagens diferentes na contemporaneidade acabaria resultando na ampliação da experiência simbolista da poesia, ao quadrado, que





segundo o semiótico conseguiria fazer a obra escapar da função de objeto, levando o artista ao flagrante da morte da arte, na recusa da condição de objeto desta, que não anseia possuir uma linguagem feita de uma forma ideal, posto que surge do entendimento do artista de que o processo de construção e de fruição é parte formativa da obra e o que permite que ela seja aberta e possa se reconhecer dentro das culturas e de uma poética do comum. Em “Pessoal intransferível” encontramos algumas provocações, nesse sentido, de Torquato Neto:

Escute, meu chapa: um poeta não se faz com versos. É o risco, é estar sempre a perigo sem medo, é inventar o perigo e estar sempre recriando dificuldades pelo menos maiores, é destruir a linguagem e explodir com ela. Nada no bolso e nas mãos. Sabendo: perigoso, divino, maravilhoso (NETO, 2018, p.23).



Ao realçar a postura do poeta plural, que não precisa e nem deve se apegar a uma ideia de forma, gênero, genialidade ou originalidade específica ou idealizada, Torquato Neto macula a linguagem valorizada pela tradição literária com o que Célia Pedrosa compreende em “Poesia contemporânea: Crise, mediania e transitividade (uma poética do comum)” como “promiscuidade entre o antropológico, o artístico e o mercadológico” (PEDROSA, Célia, 2008, p.42). É essa necessidade de intervenção na tradição e nas atualidades que permite a Torquato Neto não ficar restrito aos versos e defender a possibilidade de sua poesia ser prosaica, respondendo politicamente à repressão e ao estatuto do pertencimento trazido pelas fontes e influências, repleta de uma astuta precariedade vocabular e de apelos à ocupação de espaços fora do poema. Encontramos em dois poemas de Torquato Neto presentes na revista *Navilouca* (1974):

### Poemas Visuais - *Navilouca*





No primeiro poema visual, sem título, encontramos um exemplo de autofagia praticada pelo poeta em seu poema “Literato Cantabile”. Nesta versão, o poeta mãe das artimanhas de hoje e de amanhã, também é aquele que permite que haja um amanhã, porque mantém-se vivendo sempre o hoje, sem deixar-se fisgar por nenhum instrumento de controle. No segundo poema visual, sem título, encontramos um exemplo de autofagia de fotografias que compõem o filme autoral de Torquato Neto “O terror da vermelha”. Fotografias que aparecem agregadas ou separadas por uma cruz no centro, na qual consta a parte verbal do poema. A cruz como símbolo cristão, que além de espantar o vampiro também permite que os túmulos cristãos identifiquem a morte, traz em seu centro a sugestão de que ali e aqui quem pode viver é quem pode ver e ouvir a morte de corpos anônimos desaparecidos ou apropriados por instrumentos de controle do estado que durante a ditadura enchiam de sangue o close das notícias. Através do que Mario Câmara (2008) chama de agenciamento entre palavra e corpo em seu artigo intitulado “Torquato Neto: poesia concreta y cuerpos em movimento”, percebemos uma amostra da tão desejada explosão da linguagem da qual falou o poeta, em seus poemas, com o desejo de mostrar que as palavras explodidas produzem formas em ações, ou seja, informações, posto que nem todas estão no dicionário.

Florencia Garramuño (2014) em *Frutos Estranhos* sinaliza, por meio de suas reflexões acerca das artes contemporâneas, todo o itinerário deixado por diferentes obras e artistas que além de questionarem as especificidades da tradição (sujeito, lugar, nação e língua), passaram a se constituir como intervenções no cotidiano. Para a crítica das artes contemporâneas, usando como estratégia de sobrevivência a linguagem do comum que redimensiona o não artístico dentro do artístico e vice-versa, a partir dos anos 60 e 70, os artistas mostraram, como questões das artes, o caráter rarefeito das fronteiras entre as diferentes linguagens artísticas, entre o artístico e o não artístico e entre as artes e os outros campos.

Por sua vez, Luís da Costa Lima (1986) em *Sociedade e Discurso Ficcional* mostra que a ideia de especificidade literária foi empreendida pelos escritores do século XIX e retomada no século XX, por autores mais conservadores, com o objetivo de que a escrita ficcional conquistasse o mesmo prestígio dos textos documentais. Neste aspecto, as consequências da interpretação da linguagem literária à luz de uma determinada teoria,





para Costa Lima, tornou até a crítica um tipo de ficção produzida pela história. Circunstância, esta, que trouxe dificuldades para o escritor e para o crítico (da estilística ao estruturalismo) no sentido de ver a linguagem literária como algo apartado de uma pretensa veracidade, que só poderia existir como “miragem historicamente datada” (LIMA, 1986, p. 235). Será essa questão da especificidade do literário, norteadora do que Luís da Costa Lima (1986) chamou de “domesticação do ficcional”, ou seja, um empreendimento dos europeus na América, para sustentar o teatro mental da associação do progresso à ciência como o grande responsável pela legitimidade das literaturas que poderiam ser percebidas como referência de determinados estados nacionais. Compreensão que será desconstruída pela linguagem maldita, escolhida por Torquato Neto para mostrar ao mundo seu “beijo frio” e seus “dentes quentes”, como a melhor fotografia das relações entre arte e cultura.




### **A desconstrução de Drummond em “Poema de Natal”**

Para que a linguagem do poeta possa ser notada com toda a sua contemporaneidade, fiquemos, com “Poema de Natal” (precedido por um pedido de perdão a Drummond), o mais longo poema de Torquato Neto (o único com a palavra vampiro escrita por extenso), no qual podemos encontrar deglutições de “No meio do caminho”. No referido poema, através de decupagens, são estabelecidas conexões entre imagens criadas por Drummond e símbolos da literatura, do cinema, da religião, da indústria cultural, do senso comum, da cultura popular e da própria experiência de vida torquateana. Leiamos a espécie de prólogo do referido poema:


(com o perdão de C.D.A)

faço que chuto as pedras no caminho  
mas sei que elas persistem  
ou se adiantam  
e vão me esperar na frente  
para que eu novamente faça que as chuto.  
(...)  
não trazem nunca mensagens  
nem me contam aquelas coisas que me embalam.  
as pedras que eu chuto  
(chuto?)  
se integraram já ao vento  
ao pó  
à réstia de caminho





que é o caminho que eu trilho  
(NETO, 2018, p. 48).



É possível notar que Torquato Neto reconhecendo-se consciente de que a deglutição e decupagem do verso imortal de Drummond, “no meio do caminho tinha uma pedra”, se configura como o caminho trilhado por ele, finge chutar as pedras, sem o cansaço e a seriedade das “retinas tão fatigadas” de Drummond. Se a pedra no poema drummondiano, se repete como um acontecimento do qual não é possível fugir, no poema de Torquato Neto ela é só uma “réstia de caminho” deglutida e desintegrada ao vento. Um caminho percorrido pelo poeta vampiro sem nenhuma ilusão de que a pedra drummondiana possa repercutir alguma mensagem transcendente.

Nem mesmo a infância, protegida pelas garras dos pais (que ambigualmente também sufocavam a liberdade do poeta) e os heróis que vieram de outras culturas povoar o imaginário de Torquato Neto menino, podem repercutir na experiência, do adulto poeta, alguma aposta na ideia de um bem maior ou de um mundo melhor (no futuro) pelo qual valha apenas lutar. O poema sugere que, desde a infância de Torquato Neto, a pedra drummondiana já se confundia com o caos despercebido pelo menino, como se o desejo de insurreição contra todos os Édipos, através de suas futuras matilhas, já estivesse à espreita querendo fugir da antiga casa grande da infância e da paisagem de Teresina que lhe exigiam as convenções sociais, espelhadas na condição edípica. Encontramos em outras partes de “Poema de Natal”:


1

no começo as garras  
eram mãos imensas que me protegiam,  
(...)  
as mãos imensas que me orientavam  
e que me amedrontavam  
com o caos que eu nunca via.

(...)

2

não havia coqueiral  
(...)  
não havia a roça  
a mãe doente  
nem a casa – grande –  
à rua São João  
... antiga pacatuba...  
número mil e quarenta e dois  
havia a pedra que era rochedo  
e na cozinha  
se chamava das dores.





(...)  
O burro chega à janela  
e espia a manjedoura  
lá dentro dorme o menino  
(...)

o burro espia e presente  
que aquele menino vive  
chutando José e Maria  
como pedras imprestáveis  
pedras agora sem uso  
no meio do seu caminho.  
(...)

Carlito velho de chapéu coco,  
amigo antigo dos salões escuros,  
parco bigode que chacoalha o mundo.  
Não imaginas  
(...)  
Garoto triste sempre de bengala,  
inexplicavelmente afoito!  
É tão meu esse teu desamparo  
(NETO, 2018, p.49-51).



A pedra deglutida de Drummond em “Poema de Natal” não representa um repetitivo acontecimento de uma esperança anunciada pelo nascimento de um salvador. Para o artista, que encontra nela uma réstia de caminho para percorrer, sua matéria bruta desintegrada torna-se uma trilha, ou em outras palavras, um aspecto do devir-animal pressentido e flagrado na realidade. Em “Lembranças de um planejador”, tópico de *Mil Platôs* em que Deleuze e Guattari (2012) refletem acerca do processo de “*involução*”, “onde a forma não para de ser dissolvida para liberar tempos e velocidades” (DELEUZE e GUATTARI, 2012, p. 58), não há nas artes e nem no olhar artístico inespecífico, matéria organizada, nem desenvolvida e muito menos transcendente. Neste caso, toda matéria é dotada de movimentos e repousos, velocidades e lentidões que somente o artista é capaz de perceber através de sua imanência na realidade.

A imanência da imagem da pedra drummondiana, vampirizada no poema de Torquato Neto, é prova de que ela possui uma mobilidade capaz de atravessar textos e de surpreender o poeta, em seu devir-animal, que pode deglutir uma forma aparentemente tomada pela inércia como a que aparece no poema de Drummond, alterando o estado de repouso desta para um estado de movimento, que por sua vez se torna político, posto que intervém no modo de recepção dos afetos dele pelo pai, pela mãe, pela secretária da família (coincidentemente e ambigüamente chamada de “das dores”), estendendo-se à





paisagem de Teresina da infância. Afetos ressignificados, mediados e catapultados por devires-animais do poeta adulto, que transforma a multiplicidade que carrega, em si, em uma poética que não se submete a nenhuma hierarquia social e moral, respaldada pelo pensamento ocidental espelhado na hierarquia das relações edípicas.

“Poema de Natal” é imenso e as decupagens de Torquato Neto alinhavam a imagem do burro do estábulo, que assistiu os primeiros chutes dados por Jesus, em Maria e José (tratados como pedras edípicas), com a de Carlitos, o mendigo mais lorde, alegre e amoral do cinema mudo inglês criado e imortalizado por Charles Chaplin. Imagens estas, sugestivas de que a pedra drummondiana jamais impediria o poeta de caminhar, posto ter ele, em si, uma multiplicidade de experiências de bem e mal oriundas de todas as personas deglutidas pela sua linguagem feita de retalhos. Algo que torna seu coração mais forte, em razão da pedra que está em tudo lhe batendo, com sua “convivência inumana” (Deleuze, Guattari, 2012, p.68), já ter assumido uma zona de vizinhança com o animal que, em seu corpo, produz movimento e repouso a partir de ébrias “paisagens invisíveis”, ou seja, o vampiro. Encontramos nas últimas partes do poema:

11

rangem as portas e se insinuam as mãos  
que me sufocam.  
quase que sonho.  
(a pedra: o sonho)  
(...)

13

montava a besta (besta-fera que nunca esquecia)  
e saía assim ao ermo pasto das desgraças.  
e que allah nos visse!  
o vampiro do dia cavalgava em sereno corcel  
e tudo o mais  
a besta – o caminho  
o pasto – a vida  
o vampiro – a sombra,  
e tudo o mais se transformava em negras noites  
com esquinas  
e com guardas caminhando pelos becos.  
(...)

14

mas ainda é dia...

16

nas pedras que se exalam das estradas  
a derradeira impressão ficou.  
calada.  
no caminho que se trilha a vida inteira  
a impressão ficou.  
morrendo.  
e o corpo que se dane...







e que se exale  
calado  
e que caminhe  
ficando  
e que persista  
morrendo  
(NETO, 2018, p.57)

A pedra drummondiana, como o sonho no qual se dar a aproximação entre o corpo humano do poeta e o corpo de animal da fera, que lhe transforma em vampiro, é quase uma sugestão de arma contra a realidade opressora, na qual os guardas da ditadura vigiam os becos, ou seja, é o que lhe permite enfrentar o que Deleuze e Guattari (2012) chamam de corpo programado. Tal como a criança brincando que os pensadores dizem fazer corpo com o animal sem, contudo, se transformar em um, o poeta assume com o animal feroz (a besta-fera) uma zona de vizinhança e intensidade toda feita de múltiplos animais que formam os corpos dos vampiros.

É possível que a noveleta inglesa anônima *O cavaleiro vampiro e seu corcel enevoadado*, de 1831 (adaptada de um poema de Lord Byron), tenha fornecido a imagem do cavaleiro vampiro deglutido por Torquato Neto a partir da popular literatura de cordel que povoou o nordeste da sua infância com adaptações da obra. A noveleta, ambientada no domínio da Grécia pelos Turcos, conta que um cristão, após raptar uma odalisca por quem se apaixonara, de um harém de um sultão, é transformado em vampiro pela maldição do tropel que o perseguia, enviado para matá-lo. De acordo com a maldição anunciada, o cavaleiro que raptou a odalisca do sultão voltaria, depois de morto, como um vampiro para matar os próprios familiares até ter seu coração consumido pelo fogo no inferno. Coincidências ou não, a imagem do cavaleiro vampiro, amaldiçoado como um poeta do mal, pouco importa para aquele que tem no corpo e na linguagem uma multiplicidade para dizer a pedra drummondiana com a pedra através da pedra.

É por isto, que o corpo do poeta ganha, ao final de “Poema de Natal”, uma centralidade múltipla, própria de todo devir-molecular, que Deleuze e Guattari (2020) dizem dar origem a vários tipos de devir, inclusive o devir-animal. Como o vampiro representa, em si mesmo, uma matilha que abriga em seu corpo lobos, morcegos, ratos e outros seres e humanos que o alimentaram, não há uma semelhança buscada por ele nos animais existentes na realidade. O que ocorre é uma relação de convivência entre homem e animais. Algo que não pode ser encontrado na história da evolução das espécies.





Para além de uma convivência inumana com o corpo, o que caracteriza o devir-animal são as linhas de fuga da condição edipiana e de suas hierarquias sociais, traçadas pelo próprio corpo, para encontrar no “animal algo de comum, muito mais do que qualquer domesticação, qualquer utilização, qualquer imitação: ‘a Besta’” (DELEUZE, GUATTARI, 2012, p.76). Neste caso, a persistência buscada na significação do mal como um bem, é condição para que a imagem do corpo do vampiro no poema, e no caso de Torquato Neto, também no conjunto da linguagem de sua obra, não sofra castração e possa existir a partir de uma automarginalização, enquanto potência individual e artística, em função de sua morte moral social.



### **Considerações finais**

De posse do entendimento de que a linguagem inespecífica da poesia de Torquato Neto é própria da crise da modernidade, compreendemos que seus poemas aprofundaram o dismantelamento do discurso literário, sustentado pelas fontes e influências do cânone. Logo, consideramos que a opção do poeta de revitalizar a antropofagia oswaldiana, com experiências que não existiam na primeira metade do século XX, foi crucial para que a presença do comum na obra dele, bem como a deglutição da imagem do vampiro, passassem a funcionar como uma percepção do não poético dentro do poético e vice-versa. Algo que não apenas enriqueceu a poesia que se colocou à margem das grandes editoras, por escolha de seus poetas, como introduziu um debate acerca do contemporâneo, como sendo aquele que é fruto de um não agenciamento e de uma busca por uma não semelhança com nenhum discurso específico, colocando-se em diálogo com a multiplicidade, ao fazer as palavras escaparem da linguagem verbal e dos clichês das categorizações em geral.

Como todo processo de construção da poesia antropofágica implica em diálogos entre diferentes e na materialização do comum, existente na cultura dentro da linguagem poética, podemos dizer que a busca pela aproximação entre culturas e artes permitiu às palavras potencializarem, ao máximo, suas possibilidades de sugestão e de ação nos poemas de Torquato Neto, repletos de informações. O que explica a capacidade de viver e de criar em trânsito de artistas latino-americanos contemporâneos. Neste sentido, importa dizer, sobretudo, que é como vampiro no sentido do múltiplo que se recusa a ser





capturado e limitado a uma escola ou a qualquer outra definição institucionalizada, que o poeta das palavras-cenários e armas, repletas de críticas e significações, vai impactar a história da poesia contemporânea com o que Agambém (2009) entendeu como sendo uma capacidade de deslocamento temporal que implicaria em uma liberdade, só experimentada por artistas que não estavam presos às suas atualidades ou tradições.

Podemos dizer que Torquato Neto, através de sua linguagem vampírica, aproximada dos processos de formatividade de leitores, ouvintes e expectadores de sua linguagem, contribuiu para que poetas, também aceitos pela tradição como Drummond, por exemplo, passassem a ser lidos e potencializados por novas gerações. Ademais, fiquemos com alguns trechos de “Sugesta” de Torquato Neto, que traduzem um pouco da atmosfera e das inquietações de sua poesia, que muito bem compreendeu a necessidade da linguagem poética manter-se atenta a tudo, sem desprezar a poesia como uma forma em ação, já que segundo o poeta, “linguagem em crise, igual a cultura e/ou civilização em crise – e não reflexo da derrocada. O apocalipse (...), uma espécie de caos no interior tenebroso da semântica” (NETO, 2018, p. 26).



## Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Trad: Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ANDRADE, Oswald de. Manifesto Antropófago. In: **Antropofagia Hoje? Oswald de Andrade em Cena**. Org: João César de Castro Rocha & Jorge Ruffinelli. São Paulo: É Realizações, 2011.

CÂMARA, Mário. “Torquato Neto: Poesia concreta y cuerpos em movimento”. In: **Subjetividades em Devir: Estudos de Poesia Moderna e Contemporânea**. Org: Célia Pedrosa e Ida Alves. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia V.4**. Trad: Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia V.3**. Trad: Aurélio Guerra Neto et alii. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

ECO, Humberto. **A Definição da Arte**. Trad: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2016.





GARRAMUÑO, Florencia. **Frutos Estranhos: Sobre a inespecificidade da estética contemporânea**. Trad: Carlos Nougué. Rio de Janeiro: Rocco digital, 2014.

LIMA, Luiz Costa. **Sociedade e Discurso Ficcional**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

NETO, Torquato. **Melhores Poemas**. Seleção: Cláudio Portella. 1ª ed. São Paulo: Global, 2018.

NETO, Torquato. **Torquatália (Geleia geral)**. Org: Paulo Roberto Pires. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

PEDROSA, Célia. “Poesia contemporânea: crise, mediania e transitividade”. In: **Subjetividades em Devir: Estudos de Poesia Moderna e Contemporânea**. Org: Célia Pedrosa e Ida Alves. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

SANTIAGO, Silvano. “O Cosmopolitismo do Pobre”. In: **35 Ensaio de Silvano Santiago**. Seleção e introdução Ítalo Moriconi. 1ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

SANTIAGO, Silvano. “A democratização no Brasil (1979-81): Cultura versus arte”. In: **35 Ensaio de Silvano Santiago**. Seleção e introdução Ítalo Moriconi. 1ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

SISCAR, Marcos. **Poesia e Crise: Ensaio Sobre a “Crise da Poesia” como Topos da modernidade**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.





*A família do comendador (1854): uma análise do romance da escritora Juana Manso*

Carolina de Novaes Rêgo Barros<sup>81</sup>

## Introdução

Nos últimos anos, é nítido o avanço no processo de recuperação de autoras femininas que produziram durante o Oitocentos no Brasil. Autoras como Maria Firmina dos Reis (1822-1917); Maria Benedita Câmara Bormann, conhecida como Délia (1853-1895); Emília de Freitas (1855-1908) e Júlia Lopes de Almeida (1862-1934) estão ganhando mais espaço dentro das pesquisas acadêmicas, conseqüentemente suas obras estão sendo recuperadas e analisadas por mais pesquisadores. As narrativas dessas mulheres ultrapassam a linha do simples romance, composto por herói e heroína e tragédias que comumente ocasionam um final infeliz, modelo este apresentado por diversos autores do período; nas obras delas, podemos identificar temáticas como o divórcio, educação feminina formal, adultério, crítica à sociedade da época, o fantástico, o gótico/terror e, principalmente, os temas da escravidão e do abolicionismo.

Dessa maneira, pensando na recuperação das obras de autoria feminina do século XIX, trazemos para análise o romance **A Família do Comendador** (1854), da autora argentina Joana Paula Manso de Noronha (1819-1875), erradicada no Brasil. Assim, para o catálogo *As Mensageiras*, organizado pela Câmara dos Deputados, a escritora está no hall das pioneiras das “nossas letras que não nasceram no Brasil, mas viveram quase toda a vida no país e aqui publicaram (p. 49, 2018)”. Além disso sua trajetória de vida foi marcada por diversos eventos internos e externos que acabaram por influenciar sua carreira e vida pessoal.

Juana Paula Manso de Noronha nasceu em 26 de junho de 1819, em Buenos Aires, e faleceu em 24 de abril de 1875. De acordo com Luiza Lobo (2009), Regina Silva (2020) e Barbara Souto (2020), Juana Manso chegou ao Brasil junto de seus pais, ambos fugiam da ditadura na Argentina do então ditador político Juan Manoel de Rosas. No Brasil, a escritora casou-se com o violinista português Francisco Sá de Noronha, em 1844. Após o casamento, viajaram para os Estados Unidos, visando principalmente a carreira musical

---

<sup>81</sup> Mestranda em Estudos Literários, sob orientação da Profa. Dra. Juliana Maia de Queiroz - e-mail: [carolinanrb@gmail.com](mailto:carolinanrb@gmail.com)

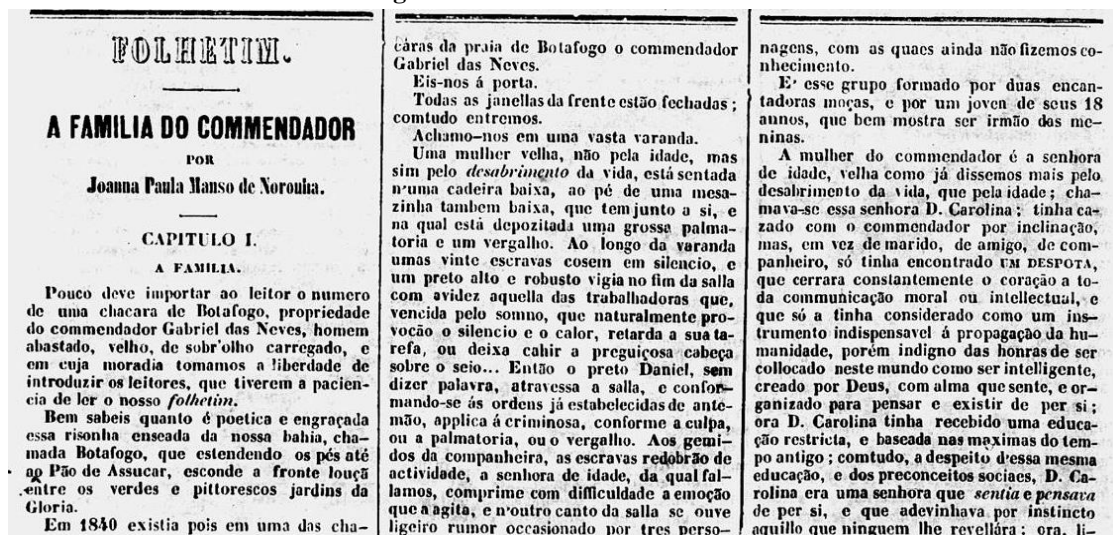


do violinista. O casal teve duas filhas, a primeira nasceu nos Estados Unidos e a segunda em Cuba, em 1848; neste mesmo ano eles retornaram ao Brasil e Juana Manso naturalizou-se brasileira, com o intuito de estudar medicina, entretanto, foi recusada na Escola de Medicina, já que era mulher e nesse período só aceitavam estudantes homens. Ainda de acordo com as pesquisadoras, Francisco Sá abandonou Juana Manso e as filhas no Brasil e retornou para Portugal com outra mulher, em 1853. Logo, para alguns estudiosos, os seguintes fatores favoreceram a partida da autora para a Argentina: pois, “O retorno de Juana Manso à Argentina provavelmente deveu-se a três fatores: o término do seu casamento, o fato de ter sido recusada na Escola de Medicina e, principalmente, por ter chegado ao fim a ditadura de Juan Manuel de Rosas” (1829-1852). (LOBO, p. 48, 2009).

No Brasil, Juana Manso (1819-1875) fundou o periódico **O Jornal das Senhoras**, em 1852, no qual publicou um de seus romances mais famosos: **Misterios del Plata**<sup>82</sup> (1852), que retratava a ditadura na Argentina e hoje é considerado um romance histórico contemporâneo, uma vez que mostra cenas reais da ditadura do seu país natal.

Já o romance que pretendemos analisar, **A Família do Comendador** (1854), foi publicado em dois periódicos: primeiro em **A Imprensa**, em 1853, de janeiro a fevereiro do mesmo ano, contendo apenas os quatro primeiros capítulos.

**Imagem 1: A Família do Comendador**



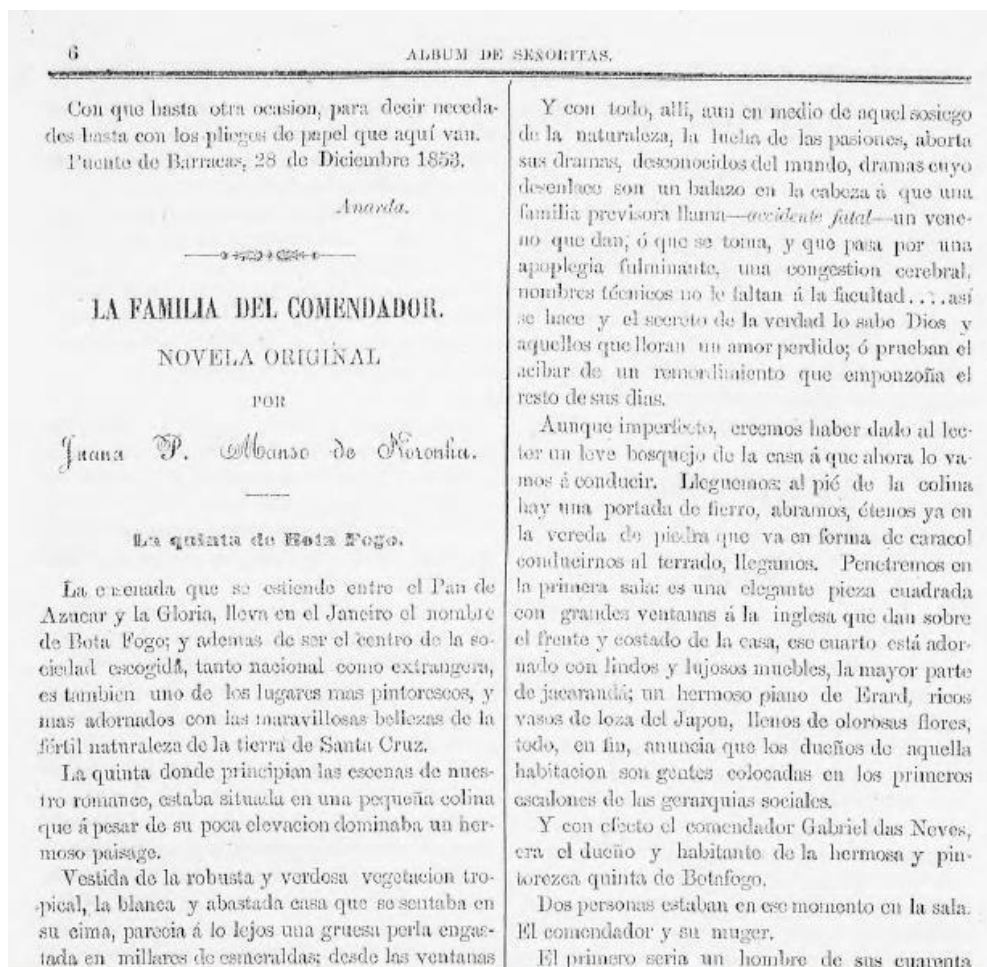
Fonte: Jornal A Imprensa (1853).

<sup>82</sup> Atualmente o livro *Mistérios Del Plata* possui uma nova edição resgatada pela Editora Delirium, a obra foi publicada em 2022 e possui textos de apoio escritos pela autora deste artigo. O romance pode ser comprado no seguinte endereço: [Mistérios del Plata - Delirium editora: um amontoado de ideias alucinantes vestindo histórias.](#)

Acima pode-se ver a publicação do romance no periódico **A Imprensa**, em 1853, no Brasil a imagem encontra-se no site da Hemeroteca Digital do Brasil

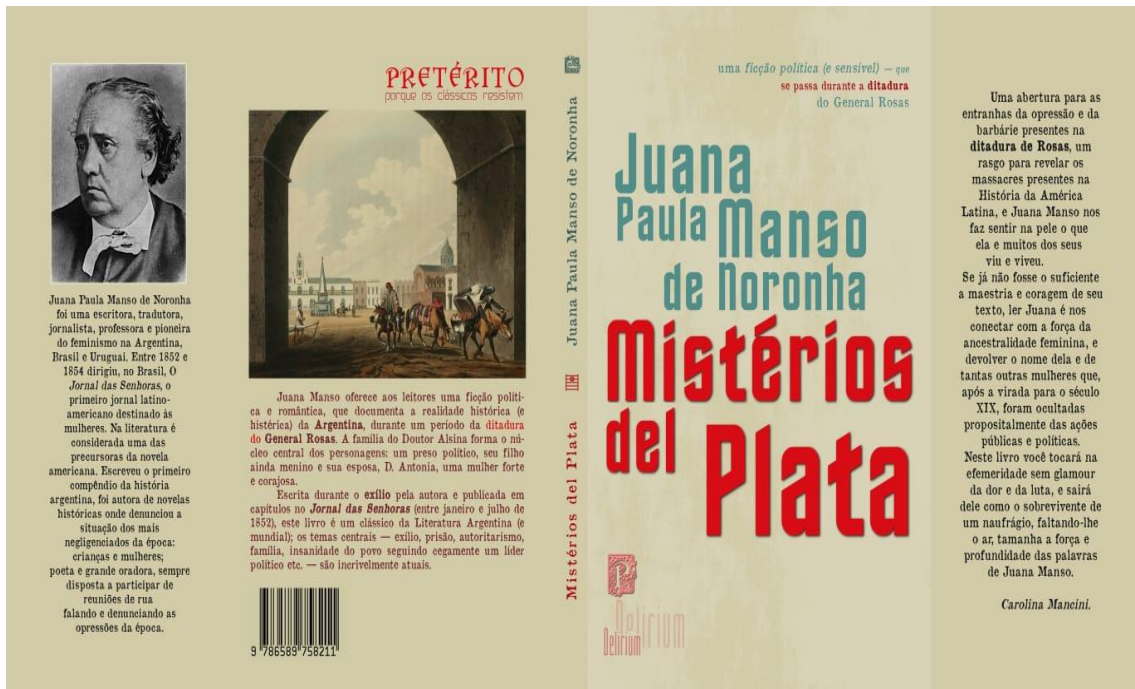
Posteriormente no **Álbum das Senhoras**, na Argentina, em 1854, de 01 de janeiro até 17 de fevereiro, ambas as publicações foram interrompidas. O periódico **Album de Sênhoritas**, em 1854, pode ser acessado no site da Biblioteca Nacional Mariano Moreno, na Argentina.

Imagem 2: La Família del comendador



Fonte: Jornal **Álbum das Senhoras** (1854)

Imagem 3: Mistérios del Plata



Fonte: Editora Delirium (2022)

### Alguns aspectos do romance *A Família do Comendador* (1854)

No Brasil, o regaste da obra ocorreu por meio de uma campanha de arrecadação promovida pela editora latino-americana Pinard, no site da Catarse, sendo traduzido pela professora Regina Silva e suas alunas do curso de Letras – Espanhol, todas integrantes da Universidade do Rio Grande do Norte, sendo oficialmente publicado em 2020 e atualmente encontra-se disponível no site da Catarse para vendas. Além do mais, a romancista também está presente no catálogo *As Mensageiras*, organizado pela Câmara dos Deputados, em 2018, que nos apresenta diversas escritoras que foram esquecidas pela historiografia literária brasileira, e que de alguma forma contribuíram com o Brasil durante o século XIX. Para Zahidé Muzart (2003), o número de escritoras mulheres esquecidas ou ignoradas ainda é subestimado, a pesquisadora afirma que se deu:

conta do quanto ainda elas foram e são ignoradas e subestimadas, pois o número de mulheres no século XIX que escreveram, tanto em periódicos como em livros, é enorme e seu campo de atuação, também muito amplo: habitaram diversas regiões no Brasil, pertenceram a mais de uma classe social, da mais alta à bem pobre, foram brancas arianas ou negras africanas. (MUZART, p. 2, 2003)





O romance **A Família do Comendador** (1854), como anteriormente dito, foi publicado em dois periódicos, um no Brasil e outro na Argentina, não foram reproduzidos de forma completa em nenhum deles, pois a escritora retornou para a Argentina, o que ocasionou a interrupção da publicação do folhetim. Atualmente, sua versão completa está disponível de forma gratuita, em espanhol, no site oficial da autora<sup>83</sup>.

O romance, que foi esquecido pela história literária brasileira, retrata aspectos da nossa sociedade, que vão desde a escravidão no Brasil até o matriarcado, as relações familiares, as diferenças sociais e a formação da sociedade brasileira no século XIX. É importante destacar que um dos primeiros romances brasileiros que buscou retratar cenas de denúncia da escravidão foi **Úrsula** (1859), da escritora Maria Firmina dos Reis (1822-1917). Contudo, Juana Manso anos antes já buscava denunciar em seu romance o retrato da escravidão no Brasil. A pesquisadora Regina Silva (2020) destaca a não abordagem do assunto na literatura brasileira do período, diferentemente do índio que foi destaque em romances como **O Guarani** (1857) e **Iracema** (1865), ambos do escritor José de Alencar. Para a estudiosa, é mais comum vermos a denúncia acerca da escravidão nos relatos dos viajantes, do que na própria literatura brasileira “Embora nos relatos dos viajantes sejam constantes as cenas que denunciam uma acentuada presença da escravidão e dos maus tratos de que eles eram vítimas, o mesmo não acontece na literatura, principalmente nos romances brasileiros desse período” (SILVA, 2020, p. 211).

Logo, os romances do século XIX, que buscam abordar o assunto e foram esquecidos pela historiografia literária, são importantes para o resgate da história brasileira dentro e fora da literatura.

Outro aspecto importante dentro da narrativa é a presença constante de personagens femininas que decidem todo o rumo da narrativa. O que ocorre é uma predominância de poder no que tange às personagens femininas, enquanto os personagens masculinos estão ao redor dessas mulheres, escutando e obedecendo as ordens vindas delas. Para Cíntia Schwantes, “em uma sociedade patriarcal que depende do silenciamento do Outro para se manter funcional, os espaços de expressão pessoal reservados às mulheres são escassos e restritos” (p. 11, 2006), o que não acontece na narrativa, visto que o poder dos homens é um mero enfeite social para fora do seio familiar, pois são as mulheres que determinam o futuro da família.

---

<sup>83</sup> O site oficial sobre vida e obra de Juana Manso é o seguinte endereço eletrônico: [Início – Juana Manso](#).





Também de acordo com Regina Silva (2020), os leitores do século XIX não estavam preparados para um romance que buscou retratar assuntos substanciais como a escravidão e a formação das relações familiares brasileiras baseadas no abuso de poder. Assim, resgatar o romance que, como afirma Regina Silva (2020), possui o Brasil como personagem principal, nos apresentará novas informações acerca da nossa formação tanto no ambiente privado, familiar, como na esfera pública, a sociedade brasileira do século XIX.

Em consequência de uma visão tão revolucionária para a época, o romance, assim como sua autora, foram esquecidos pelo público argentino, e o Brasil não chegou a conhecer essa obra – da qual é personagem principal – no momento de sua publicação. Essa situação está sendo revista com o resgate da obra de escritoras que foram relegadas pelo cânone literário, como é o caso de Juana Paula Manso, entre outras (SILVA, p. 220, 2020).

Pode-se afirmar que Juana Manso ousou ao trazer questões até mesmo revolucionárias para o período, já que os leitores não estavam acostumados a lidar com assuntos próximos da sua realidade. É o que Cíntia Schwantes (2006) afirma sobre a aceitação e representação do público sobre uma obra:

Uma coisa que não pode ser ignorada é que toda a representação tem como horizonte um público que vai recebê-la e que vai aprová-la ou não – e as representações que estão em dissonância com o meio muito provavelmente serão malditas, *outsiders*, escandalosas (SCHWANTES, p. 12, 2006).

O romance **A família do Comendador** (1854) retrata aspectos sociais do Brasil e a sua história se passa ao redor da família de Neves que é comandada por duas mulheres: Carolina e sua sogra D. Maria das Neves e que tinham o objetivo de casar Gabriela com o tio Dom João das Neves, considerado como louco. As duas determinam o destino de três jovens: Gabriela, Mariquinha e Pedro. O tio, João das Neves, que perdeu a razão por ter sido açoitado pela própria mãe por ir contra as ideias escravistas e o comando dela em todos os aspectos de sua vida, acaba se relacionando com Camila, escrava que sempre foi apaixonada pelo rapaz e da relação nascem duas crianças: Maurício e Emília. As duas crianças crescem com todas as regalias da família Neves, Maurício se forma como médico na Europa, entretanto, continuam sendo vistos como filhos ilegítimos e escravos pela sociedade brasileira, além de viverem nas sombras, escondidos dos demais membros da família.

No decorrer das brigas familiares, Juana Manso, tenta denunciar as cenas da escravidão; o poder dominante do patriarcado, visto que as mulheres, apesar de dominarem as famílias, possuem uma visão limitada da liberdade feminina; o retrato





moralista e falso da religião católica e o poder que ela possui dentro das famílias burguesas. Além do mais, um dos principais objetivos da família é a dominância das terras, dos escravos e do dinheiro apenas entre pessoas do próprio sangue. O que podemos pensar é que a autora poderia estar denunciando o poder da monarquia, já que, nessa época, era comum monarcas de parentesco próximo virem a se casar para dar continuidade a manutenção dos seus próprios poderes econômicos e familiares. A pesquisadora Mary Del Priori (2016) diz em seu livro **Histórias da Gente Brasileira - volume 2 Império** que “nesse momento do século XIX, o que se tinha era o casamento por interesse, era um negócio sério e que não se envolvia gostos pessoais e as mulheres eram escolhidas na paróquia, na família ou na vizinhança. (PRIORE, 2016, p. 379)” e é justamente o que podemos verificar na formação da família Neves.

No trecho abaixo temos o primeiro exemplo da construção familiar da família Neves, no qual é baseada em relações entre parentes, ou seja, o arranjo de casamentos entre tio e sobrinha e primas e primos, com o principal intuito de continuidade na herança familiar. Nesse primeiro exemplo o pai, o Comendador Gabriel da Neves, conta a sua esposa, Carolina, que sua mãe D. Maria da Neves desejava casar a neta, Gabriela, com o tio D. João das Neves, o louco: “Vou te dizer-te, mas não te assustes: o namorado que ela quer dar a Gabriela não é outro senão meu irmão João!” (MANSO, 2020, p.19).

Nesse segundo trecho podemos verificar a construção da relação dita como “errada” entre o D. João das Neves e Camila, que era escrava da família e foi designada para cuidar do rapaz depois que ele entrou em processo de loucura. A personagem de Camila é descrita como “resignada, mas não submetida à escravidão; desde pequena se diferenciava pela sua inteligência, sobriedade, asseio e estrito cumprimento de suas obrigações (MANSO, 2020, p. 30). Camila desde o começo do romance possui uma paixão por D. João das Neves e não mediu esforços para dedicar toda sua vida em cuidar do enfermo. Assim, dessa paixão nascem dois novos personagens: Maurício e Emília, como podemos seguir: “sem lembranças do passado, sem consciência do presente, um dia seu sangue jovem ferveu em suas veias e Camila foi mãe. Dois filhos foram frutos dessa união incompreensível da escrava apaixonada e do insensato que a inspirava” (MANSO, 2020, p. 31).

A terceira construção é a relação de amor entre Gabriela e Ernesto de Souza, que se conhecem nos salões de bailes oferecidos pela, e para, a sociedade burguesa. A





personagem de Gabriela é destinada a se casar com o tio, D. João das Neves, no entanto se apaixonou por Ernesto, jovem médico de família nobre, mas não nobre o suficiente para casar-se com Gabriela. Na citação abaixo podemos visualizar como os jovens se sentiam quando se encontravam nos bailes, “Nesse turbilhão de bailes e festas, Gabriela havia encontrado um jovem cujo nome e procedência ignorava, seus olhares se cruzavam algumas vezes, ela tinha vergonha, e ele se empalidecia e a contemplava de longe”. (MANSO, 2020, p. 48).



Po último, temos o relacionamento de Pedro e Anita, vale ressaltar que eles são primos dentro do romance. O casamento é pensado e idealizado por sua mãe e avó, Carolina e D. Maria das Neves; na chegada do rapaz em Minas Gerais ele é bem recebido por seu tio e, também é de seu conhecimento e agrado o futuro genro, no entanto sua relação com a prima é construída aos poucos, visto que ela tem uma relação amorosa com outro rapaz da cidade. Assim, em dois capítulos é narrado a relação de indiferença, cortesia entre parentes, amizade e um amor, na citação abaixo há a declaração de amor de Anita pelo primo depois de viagens, ciúmes e indiferenças de ambos:

Anita passou seus braços em volta do pescoço do primo e, escondendo a cabeça em seu peito, murmurou soluçando:  
- Não partas não, meu pedro, porque eu te amo!  
Pedro apertou-a contra o peito e não conseguiu articular uma palavra de tão comovido que estava. (MANSO, 2020, p. 131).

A pesquisadora Mary Del Priori (2016) diz que no Brasil durante o Império o poder patriarcal era algo extremamente importante para as decisões familiares, era o que definia os limites dentro e o que poder chegar de fora no seio familiar. Logo, temos a seguinte afirmação “a honra patriarcal era um capital simbólico da maior importância. Atacá-la ou reivindicá-la consistia em atitude corrente em todas as classes sócias e definia limites no cotidiano das pessoas.” (PRIORI, 2016, p. 353). Apesar de que no romance a família Neves ser comandada por mulheres, podemos visualizar esse comportamento brasileiro que a pesquisadora relata nos personagens na obra, visto que as personagens femininas possuem esse poder simbólico de permitir ou restringir relações ou comportamentos dentro de sua família.

Outro aspecto importante levantado por Mary Del Priori (2016) é a escolha do cônjuge, uma vez que no romance as personagens Gabriela e Mariquinha escolhem se casar com Ernesto e Maurício (o primo renegado), respectivamente. A pesquisadora afirma que nesse momento na sociedade brasileira a escolha por seus parceiros estava





apenas nos romances e que na vida real a escolha era oriunda da família: “O que se observa na literatura romântica desse período são propostas de sentimentos novos, onde a escolha do conjugue passa a ser vista como condição de felicidade. Mas isso fica para os livros ou para os novos códigos amorosos que lentamente se instalavam”. (PRIORI, 2016, p. 383).

À vista disso, podemos perceber que as relações familiares, brevemente aqui explicitadas, foram construídas a partir da observação, da escritora argentina Juana Manso, durante sua morada no Brasil. Pois, lendo o romance e buscando informações sobre a formação da nossa sociedade é possível perceber a que a autora constrói sua obra de forma factual, verdadeira e integrada com a realidade daquele período da sociedade brasileira.

Por fim, no geral julgamos dizer que a escritora argentina, que estava no Brasil fugindo de uma forma de poder ditatorial na Argentina, possuía uma visão de liberdade e igualdade entre as pessoas, não apenas no romance aqui apresentado, mas em todos os seus escritos ela buscava denunciar as formas de poderes dominadoras da sociedade, nos seus romances, nas peças de teatro, na sua poesia, e no seu periódico o Jornal das Senhoras (1852) escrevia textos que versavam sobre igualdade entre crianças e mulheres. Portanto arriscamos dizer que a escritora Juana Manso (1819-1875) ousou em escrever a formação das relações familiares no romance A Família do Comendador (1854), pois ela tentou revelar como acontecia as construções sociais e familiares brasileiras, criticava a influência da igreja católica, das relações de poder e do patriarcado no Brasil.

## Referências

**A Imprensa.** Rio de Janeiro, 1853. Disponível em: [A Imprensa \(RJ\) - 1852 a 1853 - DocReader Web \(bn.br\)](#). Acesso em: 23 nov. 2021.

**Album de Senhõritas.** Buenos Aires, 1854. Disponível em [https://catalogo.bn.gov.ar/F/func=direct&doc\\_number=001285935&local\\_base=GENE R](https://catalogo.bn.gov.ar/F/func=direct&doc_number=001285935&local_base=GENE R). Acesso em: 10 out. 2022.

CANDIDO, Antonio et al. **A personagem de ficção.** São Paulo: Perspectiva, 2018.

CENTRO CULTURAL CÂMARA DOS DEPUTADOS. **As Mensageiras:** Primeiras Escritoras do Brasil. Série Histórias Não Contadas. Brasília, 2018. (Catálogo de Exposição).





FILHO, Domício Proença. A Trajetória do negro na literatura brasileira. In.: **Estudos Avançados**. n. 18, v. 50, 2004.

JOSIOWICZ, A. J. Juana Manso no Brasil: cidadania, educação e cosmopolitismo. **Revista Brasileira de História da Educação**. v. 18, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e010>.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Editora ática, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

LOBO, Luiza. Juana Manso: uma exilada em três pátrias. In.: **Gênero**. Niterói. v.9, n. 2, p. 47-74, 2009.

MANSO, Juana. **A Família do Comendador**. São Paulo: Pinard, 2021.

MANSO, Juana Paula. **La familia del Comendador y otros textos**. Buenos Aires: Colihue; Biblioteca Nacional de la República Argentina, 2006.

MUZART, Zahidé Lupinacci. Uma espiada na imprensa das mulheres no século XIX. In.: **Revista Estudos Feministas** [online]. 2003, v. 11, n. 1. p. 225-233. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2003000100013>. Acesso em: 28 nov. 2021.

PRIORI, Mary Del. **Histórias da Gente Brasileira**: volume 1: Império. São Paulo: Leyla editora, 2016. PRIORI, Mary Del. **Histórias da gente brasileira**: volume 2: Império. São Paulo: Leyla editora, 2016.

REIS, Maria Firmina. **Úrsula**. São Paulo: Penguin & Companhia das Letras, 2018.

SILVA, Regina Simon. La Família del Comendador: um retrato do Brasil do século XIX, por Juana Manso. In.: **Contexto**. n. 37, p. 202-223, 2020.

SOUTO, Bárbara Figueiredo. Juana Manso: uma intelectual feminista transnacional (Rio de Janeiro e Buenos Aires, (1852-1855)). In.: **Dimensões**. v. 45, jul.-dez. 2020, p. 53-83.

SOUTHWELL, Myriam. Juana P. Manso (1819–75). In.: **UNESCO, International Bureau of Education**. v. XXXV, n. 1, mar. 2005, p. 117-132.

SCHWANTES, Cíntia. **Dilemas da representação feminina** . OPSIS - Revista do NIESC, Vol. 6, 2006.





**Para início de conversa...**

De acordo com o pronunciamento que consta no livro *Inglês de Sousa (1º centenário de seu nascimento)*, do biógrafo Rodrigo Octávio Filho – realizado na Academia Brasileira de Letras, no dia 28 de outubro de 1954, em comemoração ao primeiro centenário do nascimento de Inglês de Sousa, ocorrido em 28 de dezembro de 1953 –, Herculano Marcos Inglês de Sousa percorreu a vida e “deixou uma obra, que, um século decorrido [em 1953] de seu nascimento [em 1853], merecem ser lembradas. Vida e obra irmanadas no sentido do trabalho e da dignidade” (OCTÁVIO FILHO, 1955, p. 9).

O biógrafo não economizou adjetivos para qualificar o escritor: honesto, trabalhador, inteligente, culto, austero e bom. Além disso, foi “político no Império e na República, jornalista, escritor, romancista, advogado, professor de direito, jurisconsulto e exemplar chefe de família” (OCTÁVIO FILHO, 1955, p. 10).

Vicente Salles (2007) ratifica que o escritor “nascido em Óbidos, província do Grão-Pará, em 1853, foi o primeiro romancista da Amazônia” (SALLES, 2007, p. 19). Certamente Inglês de Sousa foi um homem de letras, um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras. Nessa instituição, foi por anos e desde o início, o diretor tesoureiro, e escolheu, para patrono de sua cadeira, de número 28, Manuel Antônio de Almeida, autor das *Memórias de um Sargento de Milícias*.

As três primeiras obras do romancista Inglês de Sousa, *História de um Pescador* (1876), *O Cacauleta* (1876) e *O Coronel Sangrado* (1877), publicadas sob o pseudônimo Luiz Dolzani, receberam do autor o título geral de *Cenas da vida do Amazonas*. Ainda publicou *O Missionário* (1891) e *Contos Amazônicos* (1893).

Outrossim, Inglês de Sousa (Luiz Dolzani) afirma, no prefácio de *História de um Pescador*, batizado de “Ao leitor”, que essa obra é um episódio que pertence a *Cenas da vida do Amazonas*, porém adverte que o romance “forma uma ação distinta, embora ligada à dos outros romances da série” (DOLZANI, 2007, p. 41).

---

<sup>84</sup> Doutorando em Estudos Literários, sob orientação do Prof. Dr. Antônio Máximo Gomes Ferraz. É bolsista CAPES - e-mail: [meslisboa@gmail.com](mailto:meslisboa@gmail.com)





A obra *História de um Pescador* foi publicada em 1876, mesmo ano de *O Cacaulista*, que possui um alongamento da narrativa em *O Coronel Sangrado*<sup>85</sup>, de 1877, assim os dois romances constituem uma obra única. No mais, Paulo Inglês de Sousa, filho do escritor, ressalta no seu relato que compõe o livro *Retratos de família* (1954) o percurso profissional, pessoal e lembranças do esgotar da vida do seu pai:

Alma limpa, Inglês de Sousa chegou à velhice o mesmo homem íntegro, fiel a si mesmo. [...]

Morreu no dia 6 de setembro de 1918. Foi sepultado no cemitério de São João Batista, com “um dos maiores acompanhamentos de que há memória”, segundo registrou *O País* no dia seguinte (SOUSA, 1954, p. 155).

Assim, o escritor de Óbidos abandonou a vida terrena e como legado deixou uma plural e plástica prosa ficcional que se despreendeu do século XIX, período em que foi escrita e lançada, e atravessou século adentro, atraindo leitores e pesquisadores contemporâneos, que caminham sobre as pegadas do passado e mergulham nas águas amazônicas da vida cultural oitocentista restabelecendo fôlego poético ao respirarem o ar do pretérito que se presentifica nas obras.

### Travessia poética em *Cenas da vida do Amazonas*

Em *História de um Pescador*, o narrador nos traz o protagonista, José, logo na primeira linha, inaugurando assim a narrativa de insistência pela vida e travessia poética na Amazônia. Diante disso, de cara ficamos sabendo que o menino José ingressou no colégio interno “S. Luís Gonzaga, em Óbidos, e era especialmente recomendado ao padre José” (SOUSA, 2007, p. 45).

Apontamos que aquilo se deu pelo fato de o menino ter causado prejuízo ao capitão Fabrício<sup>86</sup>, atirando fogo em uma palhoça sua. Por isso, o pai de José, Anselmo

---

<sup>85</sup> É preciso sublinhar que *O Coronel Sangrado* foi publicado em 1877 na *Revista Nacional de Ciências, Artes e Letras* e a primeira edição do romance no suporte livro ocorreu somente em 1882, pela Tipografia do *Diário da Manhã*. No entanto, a data de publicação do romance ficou fixada pela história literária oficial como sendo em 1877. Cf. Ferreira (2017).

<sup>86</sup> O capitão Fabrício Aurélio “era este um rico proprietário, em cujas terras vivia Anselmo, e a quem se sujeitara por toda a vida, em razão de lhe dever uns oitocentos mil réis” (SOUSA, 2007, p. 51). Ainda o narrador pontua que “o capitão Fabrício, homem de maior influência naqueles lugares, era rei e senhor de toda a gente pobre. Além da importância que lhe dava o dinheiro tinha a que lhe dava o apoio do governo, pois, além de capitão da Guarda Nacional, fora já uma vez subdelegado, era inspetor do seu quartelão e recrutador em tempo de guerra. À vista disto, concebe-se a grandeza do seu poder” (SOUSA, 2007, p. 155).







Marques<sup>87</sup>, o pusera sob os cuidados do vigário de Alenquer – padre Samuel –, que o mandou para o colégio.

O menino não se familiarizou com a escola, a vida livre no sítio em nada se comparava a ter que viver delimitado entre as paredes daquele lugar. Foi definhando aos poucos, além de não revelar inteligência aos estudos. José “esteve quatro anos assim” (SOUSA, 2007, p. 45). O narrador manifesta-se paradoxalmente sobre o aprendizado de José, “Nenhum progresso fazia o menino nas aulas, e o padre José não estava contente com ele. Em quatro anos apenas aprendera a ler e a escrever sem dificuldade. Contava também sofrivelmente. O rapaz ardia por sair do colégio” (SOUSA, 2007, p. 45).



Em uma tarde recebeu, inesperadamente, a visita de sua mãe “ao chegar à sala, encarou com a mãe que não via coisa de quatro anos. Antes de refletir, atirou-se-lhe aos braços chorando e, doido de alegria, beijou-lhe a face enrugada, os ásperos cabelos negros, corredios, com um transporte imenso” (SOUSA, 2007, p. 45-46, grifo nosso).

Mãe e filho separados por quatro longos anos que se responsabilizaram em acumular uma progressiva saudade distribuída naqueles dois corações. Ao recuperar o equilíbrio das emoções, José notou o ar triste e as vestimentas de luto que compunham a imagem da pobre mulher. Com a voz entrecortada, a mãe de José explicou que “O pai, Anselmo Marques, tapuio pescador do Igarapé de Alenquer, morrera afogado em uma viagem que fizera a Santarém por ordem do capitão Fabrício Aurélio” (SOUSA, 2007, p. 46).

Diante da morte do pai do menino, sublinhamos que o ser humano possui a incrível capacidade de regeneração de forças defronte das mais desafiadoras provações até mesmo perante apunhalada da morte que ceifa um ente querido. Antes de tudo, é preciso resistir, viver não é tarefa fácil, é para quem tem coragem de viver para além do simples existir. De acordo com Manuel de Castro (2011),

Entre o horizonte de origem e o horizonte de chegada é que se coloca a questão do *sentido*. Sentido é “isso”: o *entre* um *de* e um *para*. Sem o *de* e o *para* é impossível *pensar* o *sentido*. De imediato e de uma maneira muito evidente para todos, em qualquer momento, época e cultura, o *entre acontece* enquanto vivências e experiências de vida. Mas dizer vivências e experiências de vida quer dizer o mesmo que vivências e experiências de *morte*, pois umas não *acontecem* sem as outras. A *medida* do *entre* tanto é a *vida* quanto a *morte*. Na *medida* está o *sentido*, no *sentido* está a *medida* (CASTRO, 2011, p. 214-215, grifo do autor).

---

<sup>87</sup> O narrador esclarece que: “Fora José nascido e criado no sítio do pai, pobre homem que vivia da caça, da pesca e de algum cacauero” (SOUSA, 2007, p. 51).





O existir é a medida certa entre o horizonte de origem e o de chegada, entre a vida e a morte. A vida e o seu sentido ocorrem na travessia, nunca na partida nem na chegada, José resistiu diante da horrível notícia – a morte do pai –, por isso reuniu forças e esperanças para conceber ainda no mesmo dia um projeto de fuga. De acordo com Martin Heidegger (2005),

Quando um homem morre e é arrebatado deste ou daquele ente aqui embaixo, diz-se: “Ele deixou o temporal”. O temporal significa o transitório, o que passa no decurso do tempo. Nossa língua di-lo ainda mais precisamente: temporal é aquilo que passa *com* o tempo, pois o tempo mesmo passa. Mas, enquanto o tempo constantemente passa, permanece como tempo. Permanecer quer dizer: não desaparecer, portanto, pre-sentar-se (HEIDEGGER, 2005, p. 252).

Em virtude de o homem ser temporal, deixa de ser no tempo, contudo o próprio tempo permanece, “pois o tempo mesmo não é nada de temporal, assim como tampouco é algo entitativo” (HEIDEGGER, 2005, p. 260). O tempo não é entitativo e permanece constantemente em seu fluir ininterrupto, sem possuir nada de temporal, ao contrário de como é o homem no tempo.

Benedita havia prometido ver o filho novamente no dia seguinte, então ele sabia que ainda não havia partido para o sítio. Após escapar do colégio, encontrou-a nas imediações do fortim e receava que a irritasse com a empreitada que acabara de realizar. De acordo com o narrador,

A pobre velha, porém, recebeu-o com os braços abertos. Chorou-lhe sobre o rosto, beijou-o por vezes repetidas na testa e, depois, tomando-o pela mão, levou-o para o lugar em que estava a montaria e fê-lo embarcar. Em seguida, ela própria desencalhou a canoa e impeliu-a para o largo, saltando ligeira dentro (SOUSA, 2007, p. 47).

Um reencontro movido pela coragem de José e pela mais sincera saudade entre mãe e filho. O amor entre os dois, conservando-se em suas memórias, não desidratou diante de tamanha distância e lapso temporal, antes resistiu e esteve sempre presente. Aquele nobre sentimento que tem sua origem no coração também é chamado em português de saudade.

Os noturnos viajantes seguiam para o sítio, lugar que fora quatro anos antes ponto de partida, mas agora é o de chegada para José. Em meio à árdua e precipitada fuga por meio de uma canoa e com um único remo, pois Benedita viera do sítio à Óbidos remando sozinha.

O romance *O Cacaulista* também revela uma separação entre mãe e filho. Segundo o narrador, quando se deu a partida de Miguel Faria para Óbidos sob os cuidados





do tio José Fernandes, a pobre mãe D. Ana sofria de saudades do menino: algumas vezes as lágrimas corriam-lhe a fio pela face ao lembrar-se do pequeno; *mandava buscar o arco e as flechas do filho e deitava-se horas e horas a contemplar aqueles mudos companheiros dos prazeres do seu querido*” (SOUSA, 2004, p. 33, grifo nosso).

O tempo para D. Ana alongava-se: à medida que contemplava o arco e as flexas que eram objetos de diversão do filho, o tempo dilatava-se, e, neste processo em que o tempo estava em suspensão, as horas de contemplação da saudosa mãe de forma alguma coincidiam com as horas que se esgotavam em qualquer relógio, que, por invenção e engano humano, servem para marcar a passagem do tempo.

A distância entre mãe e filho durou mais de três anos, que foi o período durante o qual Miguel esteve na companhia do tio. Por outro lado, nem distância efetivamente era, já que esse lapso temporal e a própria separação estreitaram ainda mais os laços entre D. Ana e o garoto. Heidegger (2002) nos ajuda a pensar que

Proximidade não é pouca distância. O que, na perspectiva da metragem, está perto de nós, no menor afastamento, como na imagem do filme ou no som do rádio, pode estar longe de nós, numa grande distância. E o que, do ponto de vista da metragem, se acha longe, numa distância incomensurável, pode-nos estar bem próximo. Pequeno distanciamento ainda não é proximidade, como um grande afastamento ainda não é distância (HEIDEGGER, 2002, p. 143).

Ao que tange a proximidade e distância, Castro (2011) nos auxilia a compreender que “nunca haverá uma anulação da distância nem uma plenitude total na proximidade, simplesmente porque é impossível tanto a distância total quanto a proximidade total” (CASTRO, 2011, p. 307).

Por isso, a distância entre D. Ana e Miguel não se completou e acolheu-os na proximidade, sendo essa um caminhar que incessantemente exige novos passos e nunca se completa. Logo, a proximidade será constantemente distância, e a distância continuamente proximidade.

Por conseguinte, o passado em Miguel sempre vigora e não passa. É importante mencionar que, apesar de todo cuidado e esforço do padre, o menino sentia-se deslocado em Óbidos e cultivava o sentimento de voltar a morar com a mãe na fazenda São Miguel. Arelado a isso, o narrador atreve-se a apontar que “não há prazeres duradouros nesta vida, e mesmo a opa mais bonita e os sinos mais sonoros aborrecem por fim” (SOUSA, 2004, p. 33). Foi essa sensação de desgaste que Miguel experimentou. Com isso, “o





pequeno recaiu na tristeza” (SOUSA, 2004, p. 33) e nada conseguia distraí-lo dela. De acordo com Heidegger (2003),

quanto mais alegre a alegria, mais pura é a tristeza nela adormecida. Quanto mais profunda a tristeza, mais a alegria que nela repousa nos convoca. Tristeza e alegria tocam e jogam uma com a outra. O jogo que afina tristeza e alegria entre si, aproximando a distância e distanciando a proximidade, é a dor. Por isso, tanto a alegria mais intensa como a tristeza mais profunda são, cada uma a seu modo, dolorosas (HEIDEGGER, 2003, p. 186).

De fato, a tristeza de certa forma encurtou a distância entre o menino e a mãe,

conectando-o cada vez mais com a atmosfera da São Miguel. O narrador diz que “dominado pelas saudades do sítio; uma grossa lágrima rolou-lhe pela face morena” (SOUSA, 2004, p. 33-34). A saudade que o pupilo do padre sentia era o próprio vigorar do tempo em sua vida, o passado vivido na São Miguel permanecia no presente, já que o tempo pretérito continuava sendo no tempo e no agora do filho de D. Ana, por isso a saudade por ele experienciada, igualmente vivida pela mãe, como, ratifica o narrador: “D. Ana [...] preferia chorar só no fundo da maqueira e sofrer saudades” (SOUSA, 2004, p. 38).

Já em *O Coronel Sangrado* o nosso fio condutor será o já conhecido protagonista de *O Cacaulista*, Miguel, que, juntamente com outros personagens, transportou-se para a narrativa daquele romance.

As linhas finais de *O Cacaulista* reportam a partida de Miguel da cidade de Óbidos para Belém, e as páginas primeiras de *O Coronel Sangrado* aludem a seu retorno para Óbidos.

O protagonista Miguel pergunta a si mesmo o que fora buscar em Belém; já que a essência do questionar habita no perguntador, a resposta, conquanto provisória, origina-se dele mesmo. A resposta da pergunta de Miguel é revelada algumas linhas à frente pelo narrador, esse que conhece intimamente os pensamentos do personagem e desoculta o seguinte: “Por aquela que recordava agora quase a medo teria feito em outro tempo as maiores loucuras. Pelo desprezo com que ela [Rita] o tratara mais do que por outra qualquer razão, abandonara a mãe, o sítio, a terra natal, e fora viver entre estranhos, do suor do seu rosto” (SOUSA, 2003, p. 67).

A recordação que se manifesta em Miguel está atrelada à mulher que o rejeitara e a qual ele, conseqüentemente, pretendia esquecer. Então, abandonou Óbidos no dia em que embarcou no vapor Ligeiro rumo à capital. Porém, esquecer e recordar não são





processos antagônicos e vigem harmonicamente na memória de Miguel. De acordo com Angela Guida (2013), “neurocientistas e filósofos preconizam que o esquecimento é uma questão necessária à vida, a fim de que possamos sobreviver a ela” (GUIDA, 2013, p. 45).

De fato, o jovem buscou no esquecimento um alívio, como qualquer outro ser humano que se cansaria da labuta diária e do desdém da pessoa amada. Assim, se fizemos alusão ao mito grego, Miguel bebeu a água do *Lethe*, a forma que ele encontrou para resistir ao baque da vida: esqueceu para viver.

No entanto, uma vez que esquecer e recordar são semelhantes na diferença, sabemos que só é possível esquecer aquilo que permanece na memória. Entre outras, uma recordação cristalina persistia no pensamento de Miguel: “O moço pensava na afilhada do tenente Ribeiro, na mulher do alferes Moreira, na sua companheira de infância. E o seu pensamento podia resumir-se em um nome: – Rita” (SOUSA, 2003, p. 67).

Com isso, Guida (2013) ressalta que “no espaço da memória o tempo não fica confinado a um eterno passado” (GUIDA, 2013, p. 48). Por isso, o tempo atrelado à memória do filho de D. Ana se desloca, e ele experiencia o que viveu com Rita quando menino no Paraná-miri. Para tomarmos de empréstimo a expressão da referida autora, o passado do jovem não possui “medidas cerzidinhas” (GUIDA, 2013, p. 48). Ainda segundo Guida (2013), “No espaço da memória não há linearidade, daí, ser o espaço para se pensar o *tempo poético*, aquele que não se permite amarrar a engrenagens mensuráveis. [...] a memória se dá como um diálogo entre passado, presente e futuro” (GUIDA, 2013, 48-49, grifo nosso).

Logo, é inegável a comunicação entre passado, presente e futuro. Além disso, fatiar o tempo nessas três dimensões é se afastar mais ainda da possibilidade de compreendê-lo. Henri Bergson (2010) nos adverte: “para evocar o passado em forma de imagem, é preciso poder abstrair-se da ação presente, é preciso saber dar valor ao inútil, é preciso querer sonhar” (BERGSON, 2010, p. 90).

Assim, o tempo pretérito pulsa na vida do nosso personagem-questão, interroga-o constantemente, assim como o tempo sempre serviu de inquietação para os homens e motivo de muita investigação filosófica, segundo a História da Filosofia nos mostra. Não se confinando ao esquecimento, o passado desvela-se diante de Miguel, ao passo que seu desvelar sempre resguarda o horizonte de seu desvelo.





## Considerações finais

A trilogia *Cenas da vida do Amazonas* centraliza personagens, como José Marques e Miguel Faria, que são demasiado instigadores ao nosso pensamento, travessia e aprendizagem poética.

É válido enunciarmos ainda que José, lançado no tempo, colheu os encaixos de uma vida acolhida pela rede do presente conflituoso, que o lançou para um futuro que conversava com o pretérito, que também não escapou das dores que impregnaram o presente do filho de Benedita, mas, paradoxalmente, ao menos no passado houve momentos de felicidades e que às vezes respingaram no presente.

O certo é que, desde que José se conheceu como sendo aquilo que pôde chamar de “eu”, a passagem do tempo imprimiu para ele seus sinais de inquietação, de mudança, de conciliação, declínio e simultaneidade. Afora isso, nunca livre da ordem do tempo.

Já Miguel ensaiava protagonismo da própria vida de mãos dadas com o tempo poético, em que o ponteiro do relógio da memória apontava em todas as direções – passado, presente e futuro –, e deslocava o tempo pretérito de Miguel, apresentava-o diante de seus olhos, pois, de acordo com Castro, “O passado só é silêncio sem voz para os que só escutam os falatórios das circun-stâncias e do que não passa de brilhos aparentes e do aqui e agora transitórios. O passado é o vigorar do que não cessa de ser e nunca passa, pois é o permanecer de tudo que muda” (CASTRO, 2011, p. 256).

Então, mesmo quando o personagem estava em Belém, longe de Paraná-miri, o passado atrelado às experienciaces realizadas nesse lugar nunca deixou de ser, mas  vivo e sempre presente. No presente de Miguel, fazem-se presentes as vozes que se tornaram passado e vigoram como voz ativa em sua vida presente, ainda que como possibilidades da ausência.

## Referências

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Trad. Paulo Neves. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CASTRO, Manuel Antnio de. **Arte**: o humano e o destino. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2011.





DOLZANI, Luiz [Inglês de Sousa]. Ao leitor [Prefácio]. In: **História de um pescador** (Cenas da vida do Amazonas). 2. ed. Belém: EDUFPA, 2007, p. 41.

FERREIRA, Marcela. **Inglês de Sousa: imprensa, literatura e realismo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

GUIDA, Angela. **A poética do tempo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2013.

HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e conferências**. Trad. Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel e Marcia Sá Cavalcante Schuback. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Trad. Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

HEIDEGGER, Martin. Tempo e ser. In: HEIDEGGER, Martin. **Conferências e escritos filosóficos**. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 2005.

OCTÁVIO FILHO, Rodrigo. **Inglês de Sousa** (1º centenário de seu nascimento). Rio de Janeiro: Companhia Brasileira de Artes Gráficas, 1955.

SALLES, Vicente. Introdução. In: SOUSA, Inglês de. **História de um Pescador** (Cenas da vida do Amazonas). 2. ed. Belém: EDUFPA, 2007, p. 19-29.

SOUSA, Inglês de. **O Missionário**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.

SOUSA, Inglês de. **O Coronel Sangrado** (Cenas da vida do Amazonas). 2. ed. Belém: EDUFPA, 2003.

SOUSA, Inglês de. **O Cacauleta** (Cenas da vida do Amazonas). 2. ed. Belém: EDUFPA, 2004.

SOUSA, Inglês de. **História de um pescador** (Cenas da vida do Amazonas). 2. ed. Belém: EDUFPA, 2007.

SOUSA, Inglês de. **Contos amazônicos**. 3. ed. São Paulo: Martin Claret, 2012.

SOUSA, Paulo Inglês de. Inglês de Sousa. In: BARBOSA, Francisco de Assis. **Retratos de família**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1954.

