

André Conforte
Maria Teresa Tedesco V. Abreu
Thiago Wallace R. S. Lopes (orgs.)

ENCONTROS ENTRE A LÍNGUA PORTUGUESA E AS TEORIAS LINGUÍSTICAS

ensaios reunidos



André Conforte | Maria Teresa Tedesco V. Abreu
Thiago Wallace R. S. Lopes
(Orgs.)

ENCONTROS ENTRE A LÍNGUA PORTUGUESA E AS TEORIAS LINGUÍSTICAS

ensaios reunidos

VOLUME II

Rio de Janeiro • 2025



AGRADECIMENTOS

Às professoras orientadoras e aos professores orientadores do Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ, por incentivar, uma vez mais, suas orientandas e seus orientandos a fazer parte desta publicação;

às jovens pesquisadoras e aos jovens pesquisadores, egressas e egressos do PPG Letras UERJ, pelo cuidado com seus textos, pela excelência em suas pesquisas e pela disposição para participar deste projeto coletivo;

à Coordenação-geral do Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ, por nos dar todo apoio e por disponibilizar os recursos financeiros que possibilitaram a publicação desta obra tão importante para todos nós que contribuímos, cada qual com seu quinhão, para a construção de uma universidade a cada dia mais inclusiva e emancipadora;

à Acaso Cultural, especialmente ao Pedro Sasse, pelo capricho e cuidado com o nosso livro;

à Capes, por tornar este livro financeiramente possível.



APRESENTAÇÃO

UERJ 75 anos: é tempo de celebrar

2025 é um ano de comemorações. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a nossa UERJ, completa 75 anos de existência, o que pode se considerar uma vitória num país em que as instituições de ensino e de pesquisa ainda estão longe de ter o seu valor institucional devidamente reconhecido. A nossa Pró-Reitoria de Pós-Graduação, por sua vez, comemora seus 45 anos. O PPG-Letras, sediado em nosso Instituto de Letras, que abriga as diferentes especialidades da Literatura, consolida sua vocação de formação de profissionais nessa área. E o PPGLILP, programa que concentra os estudos em Linguística e em Língua Portuguesa, inicia de forma muito bem-sucedida sua caminhada, em seu primeiro ano de existência, na formação de profissionais tanto na descrição e no ensino da língua materna quanto no ensino de língua não materna, bem como na Língua Brasileira de Sinais, vocacionado que está para a formação nas diferentes práticas discursivas, para o discurso e para a aquisição das línguas, além dos estudos de linguagem e das tecnologias.

A presente obra, intitulada **Encontros entre a Língua Portuguesa e as Teorias Linguísticas – II**, reúne ensaios de alunos egressos dos anos de 2023 e 2024, demonstrando a sinergia existente entre os dois Programas. Por isso, temos muitos motivos para comemorar.

Para fazer jus a essa comemoração, não podemos deixar de destacar a importância da UERJ no contexto acadêmico e educacional da Região Sudeste, ao colocar em relevo sua importância para a formação de docentes e pesquisadores e seu papel institucional como uma das principais universidades do país. Mas é igualmente importante destacar que esse percurso se iniciou no ano de 1950, por meio da promulgação da lei municipal nº 547. A UERJ que conhecemos hoje foi criada a partir da fusão da Faculdade de Ciências Econômicas do Rio de Janeiro, da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, da Faculdade

de Filosofia do Instituto Lafayette e da Faculdade de Ciências Médicas. O crescimento de nossa UERJ ocorreu, ao longo deste tempo, de duas formas: com a criação de novas unidades com o passar dos anos e com a incorporação de novas unidades.

Às faculdades fundadoras uniram-se instituições como a Escola Superior de Desenho Industrial (Esdi), o Hospital Geral Pedro Ernesto e a Escola de Enfermagem Raquel Haddock Lobo; novas unidades foram criadas para atender às demandas da Universidade e da comunidade, como o tão importante Instituto de Aplicação, o nosso CAP-UERJ. Após a fusão, com suas atribuições ampliadas para todo o Estado do Rio, a UERJ definiu sua vocação para a interiorização, incorporando instituições educacionais e científicas do antigo Estado do Rio de Janeiro (Duque de Caxias, São Gonçalo, Nova Friburgo) e ampliando suas ações para Angra dos Reis (Ilha Grande), Resende e Teresópolis. Nessas sete décadas e meia de história, a Universidade cresceu em tamanho, estrutura e importância nos cenários regional e nacional. Hoje, de acordo com os dados do DataUERJ, Anuário Estatístico da UERJ/Ano 2024/ Base de dados: 2023), a UERJ conta com 32746 discentes, 67 cursos de Mestrado e 46 cursos de doutorado, sendo que 10 desses cursos têm avaliação com notas 6 e 7 da CAPES, no último quadriênio.

Desde sua fundação, a UERJ destaca-se por seu pioneirismo: foi a primeira universidade pública do Brasil a oferecer o ensino superior noturno, permitindo a qualificação de estudantes trabalhadores; foi a segunda instituição universitária a possuir um hospital de clínicas voltado para o ensino; é a universidade brasileira com maior número de projetos de interação com a sociedade (extensão universitária); foi a primeira a implantar o sistema de cotas, com importantes programas de inserção acadêmica dos alunos ingressantes por reserva de vagas, até hoje referências no país; destacou-se na implantação de programas de qualificação docente da rede pública do estado; foi inovadora no estímulo à produção acadêmica (Prociência), responsável pela formação, em seis décadas, de recursos humanos qualificados para o Estado do Rio de Janeiro e para o país.

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro tem como missão promover e disseminar o conhecimento da ciência e da tecnologia, da cultura e das artes, através do ensino, da pesquisa e da extensão, dentro de referenciais de excelência em todos os campos do saber, mantendo um ambiente de respeito à diversidade e ao livre debate das ideias, formando profissionais capazes de constante aprendizado crítico, preparados para atuar com base nos princípios éticos e com vista ao exercício pleno da cidadania, contribuindo, assim, para o desenvolvimento sustentável da sociedade.

A UERJ, seus Programas de Pós-Graduação e a Agenda 30

Nesse sentido, a UERJ e os dois Programas de Pós-Graduação da área de Letras e Linguística estão plenamente coadunados com a inovação e com a Agenda 30. Temos, portanto, mais um motivo de comemoração. Estamos recebendo, no Brasil, a COP 30, evento de grande importância por ser a primeira conferência climática realizada na Amazônia. Como sabemos, trata-se de um bioma vital para o equilíbrio do planeta. Além disso, coloca o Brasil como anfitrião de um debate global sobre as mudanças climáticas, reforçando a cooperação internacional para combater o aquecimento global. Por que a UERJ e seus dois Programas de Pós-Graduação estão em consonância com a Agenda 30?

Desde sua fundação, a UERJ é exemplo de pioneirismo, agregando em seu fazer a formação de trabalhadores. Logo, deve-se ter a clareza de que não é possível se pensar em sustentabilidade, sem que se pense em formação de professores, o que se articula à vocação primeira de nosso fazer acadêmico como docentes desta Universidade, vinculados que estamos a nossos Programas de Pós-Graduação. O docente é peça fundamental para a implementação efetiva da Educação para o desenvolvimento sustentável (EDS). Como atuantes da sala de aula, seja na formação básica seja no ensino universitário, nossos pós-graduandos devem estar preparados para inspirar práticas pedagógicas que promovam a sustentabilidade e a equidade, alinhadas aos princípios dos ODS.

Não se pode promover essas práticas sem que se conheçam os diferentes discursos que entrecruzam a sociedade, pois a EDS requer uma mudança de posturas tradicionais de ensino para uma pedagogia orientada para a ação, que promova a autoaprendizagem, a colaboração, a solução de problemas e a interdisciplinaridade. Trata-se de ações de linguagem, que nos constituem como seres humanos. Nesse sentido, os/as docentes precisam adquirir e, subsequentemente, ensinar competências como o pensamento crítico, a capacidade de lidar com a complexidade, a sensibilidade às diversidades e o compromisso com o bem viver coletivo, competências essenciais que precisam trazer à tona a sensibilidade pelo outro, pelo planeta, pela vida. Postulamos que somente o domínio da linguagem, materializada nos diferentes textos que circulam socialmente, só a literatura, só o discurso nos podem oferecer subsídios fundamentais para atuarmos em sala de aula e formarmos os cidadãos críticos tão necessários para a construção deste mundo melhor.

Por fim, defendemos que a Educação é um Motor fundamental dos ODS, especificamente o ODS 4, que busca garantir uma “educação inclusiva, equitativa e de qualidade”, reconhecida como transversal a toda

a Agenda 2030, pois capacita os indivíduos a compreender e a promover a sustentabilidade em suas múltiplas dimensões (social, ambiental e econômica). A Meta 4.7 do ODS 4 destaca a necessidade de garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e as habilidades para promover o desenvolvimento sustentável, incluindo cidadania global, direitos humanos, igualdade de gênero, diversidade e cultura. No nosso caso, essas metas se concretizam nas atividades de formação de pesquisadores e docentes, respectivamente, no PPG-LETRAS e no PPGLILP.

A função dos Programas PPG-Letras e PPGLILP

A missão do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Letras (PPG LETRAS) da UERJ é a formação de recursos humanos para a pesquisa e a docência universitária, com o objetivo de dinamizar a investigação científica numa perspectiva transdisciplinar. O Programa inaugurado em 1988 objetiva capacitar profissionais para o exercício da docência em nível superior, estimular a pesquisa e a produção de conhecimento na área de Letras e promover a crítica e a investigação em um contexto que valorize a transdisciplinaridade.

Por seu turno, a missão do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa (PPGLILP) da UERJ, em seu ano de funcionamento, que carrega os trinta anos de experiências dos/das docentes que migraram do PPG-LETRAS para o PPGLILP, é a formação de recursos humanos qualificados para a pesquisa e para a docência universitária, com foco específico nas áreas de Linguística e Língua Portuguesa. Para tanto, o Programa visa a promover a formação de pessoal apto a realizar pesquisas aprofundadas sobre a língua portuguesa e seu ensino, com o intuito de qualificar profissionais para o exercício do magistério em nível universitário, incorporando contribuições de campos de estudos da linguagem relacionados. Por fim, visa a atualizar, a ampliar e a especializar conhecimentos na área de Letras, em uma perspectiva transdisciplinar.

Sem dúvida, os dois programas se alinham à missão da UERJ, como dito anteriormente, visando promover e disseminar o conhecimento da ciência, da tecnologia, da cultura e das artes, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, dentro de referenciais de excelência e de respeito à diversidade.

O que pesquisam nossos egressos

Assim, os ensaios aqui reunidos, de autoria dos pós-graduados egressos de nossa Universidade, refletem a formação de seus

mestrandos e de seus doutorandos, demonstrada na diversidade autorral reunida nesta coletânea. Congratulamo-nos com os autores não só pelo aceite em fazer parte desta obra, mas também por todo o esforço envidado na função de pesquisadores de nossos Programas. Congratulamo-nos, igualmente, com seus professores orientadores, pois sabemos que muito do que se lerá nos textos aqui apresentados é resultado de longas e profícuas conversas entabuladas na parceria orientando-orientador. Repetimos, a exemplo do Livro I, que creditamos todo o empenho ao longo do processo de orientação, entendendo-o como um verdadeiro *continuum* de formação de professores-pesquisadores, que pensam, em perspectiva dialógica e dialogal nossos objetos de estudos, nossas práticas discursivas, nossos textos, literários e não literários, com suas múltiplas possibilidades de abordagem.

O leitor desta obra coletiva encontrará doze ensaios que tratam de temas os mais diversos, tendo como traço comum a preocupação com a pesquisa que busca, nos meandros do texto e do discurso, propor novas questões que influenciarão as discussões acadêmicas no âmbito da descrição e do ensino de língua portuguesa. Resumiremos brevemente cada um dos capítulos, para que o leitor, conforme seus interesses, possa lê-los na ordem que lhe for de interesse.

Ana Cristina Andrade dos Santos, no estudo intitulado *Discursividade em Djamilia Ribeiro: o “eu” e o silêncio em “Quem tem medo do feminismo negro?”*, elabora uma composição guiada pela Análise do Discurso e busca demonstrar a maneira como a obra da filósofa Djamilia Ribeiro utiliza o campo semântico do silêncio para problematizar e construir efeitos de sentidos em torno do silenciamento da mulher negra. Para tal, vale-se dos estudos em torno da teoria de AD ligada a corrente pêcheutiana, encabeçada no Brasil por Eni Orlandi, e da Análise Cartográfica do Discurso proposta por Deusdará e Rocha (2021).

Escrito por Ana Paula Oliveira Macri Rodrigues, o capítulo *O empenho estilístico do artigo definido em A árvore* elabora uma análise do livro *A árvore*, de Bartolomeu Campos de Queirós, buscando apontar seu valor estético por meio dos elementos estilísticos empregados na construção do texto, de modo a levantar reflexões de natureza variada. A autora opta, particularmente, por observar o modo como os artigos definidos são utilizados como recurso expressivo para a obtenção de efeitos na obra literária em estudo. Para isso, entre outros procedimentos, recorre às definições que as gramáticas dão para os artigos definidos, fazendo uso, ainda, de pressupostos da Estilística como suporte teórico.

No capítulo intitulado *Análises cartográficas de discursos sobre a educação pública do Rio de Janeiro durante a pandemia de Covid-19*, Bibiana

Campos, apoiada na Análise Cartográfica do Discurso, escreve um ensaio, quase em tom de relato pessoal (mas apoiado num consistente arcabouço teórico) sobre as pesquisas que desenvolveu junto em parceria com o Movimento de Mães, Pais e Responsáveis pela Escola Pública Municipal Carioca (MovEM-Rio). Dessa forma, questões sensíveis, como, por exemplo, a da alimentação durante o período da pandemia, proporcionaram à pesquisadora um contato direto com mães de alunos, o que lhe permitiu pensar os chamados “campos problemáticos”, e que a levaram a elaborar, de próprio punho, esquemas e mapas em forma de desenho como forma de melhor esquematizar esses campos.

Os estudos sobre as relações entre a linguagem e a música popular são contemplados no capítulo escrito por Júlio Teixeira, *Discurso do e sobre o negro em letras de sambas-enredo*, em que, numa abordagem discursiva ancorada na Análise Semiolinguística de Patrick Charaudeau, defende que “todo texto de samba-enredo faz nascer um sujeito de identidade discursiva proposto pelas intenções do compositor”. Seu trabalho, fruto de uma pesquisa de anos, é um exemplo representativo do crescente interesse da academia pelos diversos gêneros musicais. O autor, assim, defende que a representação da identidade do negro no gênero letra de samba-enredo pode, no âmbito do chamado *modo enunciativo de organização do discurso*, se dar de forma elocutiva, alocutiva ou delocutiva, formas pelas quais esse modo se comporta. A partir desse posicionamento teórico, analisa diversas letras de samba-enredo, tendo como norte justamente a forma como o negro é retratado nessas letras.

No capítulo *A (re)categorização de imagens mentais no processo ensino-aprendizagem de alemão*, Marianna Luiza da Costa Lima Queiroz lança mão dos conceitos da Linguística cognitiva, principalmente da noção de *frames*, para compor um estudo que busca investigar o processo de ensino-aprendizagem da língua alemã como L2. A proposta da autora é investigar como as salas de aula são construídas a partir de um estereótipo e buscar meios de elaborar uma metodologia de ensino que leve em consideração aspectos culturais com o objetivo de construir uma competência intercultural.

O capítulo *O desempenho narrativo e o Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem (TDL)*, escrito por Raquel dos S. Brandão, compõe uma análise que investiga o processo de construção de narrativas de crianças que apresentam atraso no processo de aquisição da linguagem em decorrência do TDL. Assim, aliando as teorias gerativas e psicolinguísticas, a autora discorre sobre um conjunto de testes que foram aplicados ao grupo de crianças em idade escolar, bem como apresenta as habilidades narrativas e as relações delas com o

desenvolvimento linguístico de crianças com Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem.

Em *Uma breve exposição do estatuto das partes da oração em gramáticas racionalistas do Brasil oitocentista*, Rayssa Marinho elabora um debate acerca das partes do discurso, isto é, das classes de palavras, e de que maneira elas são trabalhadas e definidas dentro das gramáticas e da tradição linguística. Com um olhar histórico e privilegiando a tradição gramatical brasileira, analisa gramáticas produzidas no século XIX para compor um estudo que visa a compreender as bases utilizadas para conceituar as categorias dentro da gramaticologia do Brasil.

Renata D’Aguila Júnior, no capítulo *Variação linguística na EJA: análise dos parâmetros de reconhecimento em materiais didáticos*, vale-se da sociolinguística para tratar e analisar materiais didáticos voltados para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, a autora recorre ao conceito de variação linguística com a finalidade de compor um estudo que visa a pensar a educação linguística quando esta é destinada a indivíduos que estão acima da idade escolar e que, por isso, precisam de uma modelo voltado às suas necessidades e particularidades.

O artigo escrito por Thamiris S. Halasz de Farias, *O uso dos verbos modais poder, ter que e dever na aquisição do português brasileiro*, investiga o processo de aquisição desses verbos segundo a idade em que ocorre esse processo e também segundo as interpretações atribuídas pelas crianças a esses verbos. Baseando-se nos pressupostos de base teórica gerativista, a autora discute a ampla categoria da modalidade, introduz uma breve revisão de literatura, recuperando importantes estudos sobre a questão, e relata um estudo longitudinal realizado que realizou, ao longo de 71 sessões de interação espontânea entre uma criança e seus responsáveis. Parte dos resultados se mostram em confluência com estudos de outros autores, como Lunguinho (2014) e Cinque (1999).

Victor Hugo do Nascimento Vasconcelos, no texto intitulado *Livros sob vigilância: controle da leitura e disputas políticas no Brasil contemporâneo*, toca num ponto sensível das recentes transformações políticas em nosso país: a censura à publicação e circulação de obras literárias que incomodam instâncias de poder situadas no espectro reconhecido como de extrema-direita. Construído a partir das vivências do próprio autor, e em tom abertamente político, o artigo discute casos como o veto à comercialização, pelo então prefeito do Rio de Janeiro, Marcelo Crivela, de livros que abordavam a temática LGBTQIA+ na Bienal do Livro, assim como a tentativa do então Ministro da Fazenda do Governo Bolsonaro de aumentar os impostos sobre os livros, sob o argumento de que “pobre não lê”, entre outras ocorrências.

O autor lembra, portanto, que “o gesto de censura (...) não é acidental nem fruto da ignorância”; é “profundamente estratégico”, pois “visa criar um ambiente de medo e de empobrecimento cultural”.

Por fim, Viviane Alves Caldas e Leonardo Jovelino Almeida de Lima, em *Odô iyá, humor e crítica nas águas de Iemanjá: análise de charges sob viés cognitivo*, baseiam-se na Semântica de *Frames* de Fillmore, bem como em teorias como a da Integração Conceptual de Fauconier e Turner, e nos conceitos de Metáfora e Metonímia Conceptual de Lakoff e Johnson, para analisar charges em que a imagem de Iemanjá, entidade cultuada no candomblé e na umbanda, é retratada. Os autores também lançam mão da chamada Teoria da Incongruência do Humor para verificar de que forma o humor se manifesta no gênero. Por meio da integração de todas essas teorias aplicadas à análise das charges, concluem que o humor é um mecanismo eficiente para que, por meio dos processos cognitivos descritos no artigo, o leitor possa ser sensibilizado por bandeiras como a da preocupação com o meio-ambiente.

Concluindo...

Já dizia o conhecido samba de Paulinho da Viola (mote aproveitado, aliás, por um dos eventos organizados no seio de nosso programa¹): “Quando penso no futuro, não esqueço do passado”. A presente publicação, a segunda desta natureza, refraseando o verso do compositor, busca integrar passado, presente e futuro como um processo em devir, e não haveria como ser de outra maneira, uma vez que a esfera acadêmica se concretiza por meio de atividades dinâmicas, dialéticas, em cotidiana transformação e evolução. O artigo científico de hoje trará à existência a dissertação e a tese de amanhã, que, por seu turno, darão origem a novos artigos, capítulos de livros, e assim por diante.

Sendo assim, pôr em relevo a produção dos egressos da pós-graduação em Letras da UERJ não é senão consequência da constatação acima, do entendimento de que não compete à academia apenas formar teóricos e profissionais para, enfim, lançá-los ao mercado e desejar-lhes boa sorte em suas carreiras; antes pelo contrário: cabe a nós – tanto em face de uma filosofia de trabalho quanto de uma demanda originária dos órgãos de fomentos – acompanhar e mesmo resgatar a produção científica dos mestres e doutores que se formaram nas salas de nossos programas. Este conjunto de ensaios pretende ser

1 Foi o lema do XIV FELIN (Fórum de Estudos Linguísticos), realizado em outubro de 2022, e organizado pelo Mestrado e Doutorado em Língua Portuguesa do PPG - Letras da UERJ.

a consubstanciação, ainda que por amostragem, desse trabalho de acompanhamento e resgate.

Não se pode dissociar, entretanto, essa atividade da concepção social sobre a qual se funda a própria universidade que abriga o PG-Letras e o PPGLILP, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que tem se destacado, ao longo das últimas décadas, em âmbito nacional e internacional, por uma forte orientação social, de modo que se tem mostrado, na prática cotidiana, como uma instituição que vai para muito além da mera formação acadêmica e profissional de seus estudantes – o que já não seria pouco, mas, ainda assim, insuficiente. De posse dessa consciência de responsabilidade social, nosso programa construiu sua história partindo das mesmas premissas. Na apresentação do primeiro volume de ensaios dos egressos (Abreu e Cianconi, 2024)², as organizadoras refazem detalhadamente essa bem-sucedida trajetória, ao longo de muitas reformulações e transformações, assim como da realização de um sem-número de eventos científicos, de publicações, de diálogos interinstitucionais etc.

Entendemos, por fim, que uma das tantas formas de celebrarmos com alegria e orgulho os 75 anos de caminhada de nossa querida UERJ é prestigiar a produção científica, não só de nossos professores e alunos pesquisadores, mas também daqueles que já fizeram parte de nossos programas de pós-graduação (muitos dos quais já de volta a nossos bancos), os chamados *egressos*, agentes indispensáveis nos processos de avaliação dos programas, dado que constituem um forte indicativo dos resultados produzidos por nossa universidade.

Temos certeza de que o leitor encontrará nos textos que compõem a presente obra os assuntos de seu interesse acadêmico e que certamente enriquecerá seu repertório teórico. Boa leitura!

André Conforte
Maria Teresa Tedesco V. Abreu
Thiago Wallace R. S. Lopes

Organizadores

2 O texto pode ser acessado em <https://acasocultural.com.br/produtos/encontros-entre-a-lingua-portuguesa-e-as-teorias-linguisticas-e-book-gratuito/>

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
<i>UERJ 75 anos: é tempo de celebrar</i>	
DISCURSIVIDADE EM DJAMILA RIBEIRO: O “EU” E O SILÊNCIO EM “QUEM TEM MEDO DO FEMINISMO NEGRO?”.....	17
<i>Ana Cristina Andrade dos Santos</i>	
O EMPREGO ESTILÍSTICO DO ARTIGO DEFINIDO EM A ÁRVORE.....	29
<i>Ana Paula Oliveira Macri Rodrigues</i>	
ANÁLISES CARTOGRÁFICAS DE DISCURSOS SOBRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19.....	44
<i>Bibiana Campos</i>	
DISCURSO DO E SOBRE O NEGRO EM LETRAS DE SAMBAS-ENREDO.....	59
<i>Julio Teixeira de Souza</i>	
A (RE)CATEGORIZAÇÃO DE IMAGENS MENTAIS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALEMÃO.....	71
<i>Marianna Luiza da Costa Lima Queiroz</i>	
O DESEMPENHO NARRATIVO E O TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM (TDL).....	86
<i>Raquel dos S. Brandão</i>	
UMA BREVE EXPOSIÇÃO DO ESTATUTO DAS PARTES DA ORAÇÃO EM GRAMÁTICAS RACIONALISTAS DO BRASIL OITOCENTISTA.....	103
<i>Rayssa Marinho</i>	

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA EJA: ANÁLISE DOS PARÂMETROS DE RECONHECIMENTO EM MATERIAIS DIDÁTICOS.....	118
--	------------

Renata D'Aguila Júnior

O USO DOS VERBOS MODAIS PODER, TER QUE E DEVER NA AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO	135
--	------------

Thamiris S. Halasz de Farias

LIVROS SOB VIGILÂNCIA: CONTROLE DA LEITURA E DISPUTAS POLÍTICAS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO.....	151
---	------------

Victor Hugo do Nascimento Vasconcelos

ODÒ ÌYÁ, HUMOR E CRÍTICA NAS ÁGUAS DE IEMANJÁ: ANÁLISE DE CHARGES SOB VIÉS COGNITIVO	167
---	------------

Viviane Alves Caldas

Leonardo Jovelino Almeida de Lima

AUTORES	184
----------------------	------------

ORGANIZADORES	187
----------------------------	------------



DISCURSIVIDADE EM DJAMILA RIBEIRO: O “EU” E O SILÊNCIO EM “QUEM TEM MEDO DO FEMINISMO NEGRO?”

Ana Cristina Andrade dos Santos

Palavras iniciais

Este capítulo é resultado de uma pesquisa desenvolvida no mestrado em Linguística do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), entre 2023 e 2024, sob orientação da Professora Doutora Alejandra Josiowicz. A partir de uma perspectiva discursiva antirracista, decolonial, interseccional e feminista, investigamos os discursos sobre o silêncio/silenciamento e termos relacionados na obra *Quem tem medo do feminismo negro?* (Ribeiro, 2018), e como a problematização do silenciamento pode produzir diferentes efeitos de sentido (Orlandi, 2007) nos dizeres de uma intelectual mulher negra do Sul Global.

A intelectual Djamilia Ribeiro (1979-) está inserida no campo de debates sobre raça, gênero, feminismo negro, memória e herança colonial do Brasil, que ainda produz tensões e conflitos sociais, principalmente no que diz respeito ao racismo e ao sexismo em uma sociedade que vivencia o “mito da democracia racial” (Gonzalez, 1984, p. 228), dado que a população negra ainda sofre consequências do colonialismo, manifestado na dinâmica de nossa sociedade, que enfrenta desafios e conflitos perpassados por essas opressões.

Entendemos fundamental a compreensão do conceito de “lugar de fala”, popularizado pela ensaísta em sua obra *O que é lugar de fala?* (2017). Nesse livro, a urgência é refletir sobre o lugar social de quem fala, ou seja, quais são as interseções de raça, gênero e condição socioeconômica que interferem nos modos de existir e enunciar no Brasil. A partir da identificação desse lócus social e das interfaces opressoras, torna-se possível entender como se opera a tentativa de

deslegitimação de vozes subalternizadas no Brasil, que pode ser traduzida também como silenciamento.

Para as análises dos sentidos do silêncio nos dizeres de Ribeiro, optamos pela perspectiva da Análise Cartográfica do Discurso (Deusdará; Rocha, 2021), a qual possibilitou o mapeamento da produção do *corpus*: análise dos itens lexicais “silêncio”, “silenciamento” e expressões relacionadas, do livro *Quem tem medo do feminismo negro?* (2018), em uma perspectiva discursiva. Também investimos na busca pelas suas significações no discurso, entendendo que a palavra não opera e não significa sozinha. Com ela, emergem sentidos outros, para além do linguístico, campo de investigação do(a) analista do discurso, que busca “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (Orlandi, 2015, p. 13). O trabalho, então, assume a palavra como parte constitutiva da realidade, isto é, quando Ribeiro menciona o campo léxico do silêncio, está implicada nas suas experiências de vida como mulher negra.

A perspectiva cartográfica aponta para a implicação do sujeito na pesquisa como aquele que intervém e resulta afetado. Nesse sentido, problematizamos não os discursos silenciadores, mas as formas pelas quais Ribeiro, como mulher negra, explora o silêncio ao interior dos seus textos. A cartografia permite o avanço da investigação, pois incide diretamente na prática do analista, “igualmente submetido às forças que constroem a produção de lugares sociais” (Deusdará; Rocha, 2021, p. 198). Na contramão do que afirma o senso comum, que o silêncio ocupa um lugar de inexistência, de falta, entendemos, acompanhando a linguista Eni Orlandi, que ele não é esse “vazio sem história” (Orlandi, 2007, p. 23). Pelo contrário, o silêncio significa e possui caráter fundador, porque sempre se diz a partir dele (Orlandi, 2007, p. 23).

O objetivo geral deste trabalho é mapear, no *corpus* da pesquisa, as narrativas sobre silêncio/silenciamento em torno da filósofa Djamila Ribeiro na obra *Quem tem medo do feminismo negro?* (Ribeiro, 2018). Intentamos problematizá-los e compreender como se constroem através de procedimentos linguísticos e discursivos. Os objetivos específicos incluem as análises do discurso sobre o “eu” em Djamila Ribeiro e o silêncio. A partir dessas análises, mobilizaremos os diversos sentidos do tema silêncio/silenciamento para, a partir de uma perspectiva feminista, antirracista e decolonial, e da cartografia do discurso (Rocha; Deusdará, 2021), reafirmar o poder da linguagem como intervenção (Rocha, 2014).

Feminismo negro e memória discursiva: dispositivos de análise

Quando Ribeiro apresenta o silêncio nos seus textos, traz à memória o contexto sócio-histórico de opressão e silenciamento aos quais mulheres negras foram submetidas. Orlandi define como “memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (Orlandi, 2015, p. 29). Nessa direção, a memória, aquilo que se recupera no ato da enunciação e que emerge no discurso, é entendida como interdiscurso. Esse dispositivo concede ao falante dizeres que o afetam em determinadas situações comunicativas. A linguista coloca o silêncio como fundante (isto é, ele vem primeiro, antes das palavras) e comenta que ele foi relegado a um lugar sem importância, “o resto da linguagem” (Orlandi, 2007, p. 12), quando, na verdade, há muito significado no silêncio.

As palavras dizem, mas também apresentam lacunas, algo que não foi mencionado. Elas silenciam e ocultam significados, havendo sempre o não-dito, que é permeado por sentidos. Diante desse entendimento, o tema silêncio/silenciamento situa-se na emergência da enunciação, de se pensar o ato de falar como contra-hegemônico quando parte de um grupo de pessoas subalternizadas, ou seja, mulheres negras que se colocam, que intervêm através da fala, na busca por direitos e pela humanidade negados há séculos.

A relação da memória das mulheres negras dialoga diretamente com o silêncio e será analisada no que diz respeito ao feminismo negro (Carneiro, 2019; Gonzalez, 1984); à interseccionalidade (Crenshaw, 2002) e à Análise do Discurso (Deusdará; Rocha, 2021; Orlandi, 2015). A pensadora Lélia Gonzalez (1984) também contribui ao pensamento sobre a memória quando discute os estereótipos que vinculam pessoas negras à falta de inteligência e de responsabilidade, em um contexto racista.

Em comunhão com a perspectiva antirracista de Ribeiro, a artista, escritora, teórica negra portuguesa Grada Kilomba (1968-) conjuga seus estudos sobre memória, raça, gênero e arte com sua formação em Psicologia e Psicanálise, para refletir sobre o racismo e suas implicações no mundo. Na obra *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano* (Kilomba, 2019), a autora se utiliza da imagem da escravizada Anastácia, “nome dado a ela durante a escravidão” (2019, p. 35), para refletir em torno do silenciamento imposto a pessoas escravizadas. A figura de Anastácia, cuja boca foi coberta por uma máscara, serve como forma de recordação do passado de silenciamento:

Oficialmente, a máscara era usada pelos senhores brancos para evitar que africanos/as escravizados/as comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar de *silenciamento* e de tortura (Kilomba, 2019, p. 33, grifo nosso).

Nesse cenário, é significativo que a memória aponte para a história da opressão sofrida pela população negra, de modo geral, e pelas mulheres negras em particular, para as quais assumir a própria fala é um modo da consciência e da memória (Gonzalez, 1984). Para o feminismo negro, o ato da enunciação por parte das mulheres negras intervém na sociedade, desestabilizando hegemonias, indo a contrapelo do que a lógica da dominação tem determinado, contrariando a ideia de que os negros estão “na lata de lixo da sociedade brasileira” (Gonzalez, 1984, p. 225). Isso significa que, ao ser enunciativa de seus pensamentos, Ribeiro torna-se protagonista da sua existência. Desse modo, “a linguagem pode nos permitir exteriorizar, dividir com outros os nossos sentidos, o nosso ser. Dividir, outras vezes, e muitas vezes disputar. Disputar sentidos. Dores. Liberdade” (Baião, 2021, p. 224). Ou seja, a linguagem possibilita que as mulheres negras, especialmente, se humanizem, intervindo no mundo por meio das palavras, que “também são formas de produção do mundo” (Rocha, 2014, p. 623), e estão sempre cheias de sentidos, participando em disputas.

Se é preciso assumir a própria fala (Gonzalez, 1984), é porque a sociedade tem (re)produzido um tensionamento nas narrativas desse grupo, delimitando seus espaços e desqualificando suas experiências, seus saberes e suas reivindicações por igualdade e mais oportunidades. Daí a importância de se compreender o caráter interseccional (Crenshaw, 2002) que opera nas mulheres negras, o qual muitas vezes é deslegitimado e ocultado pelo feminismo branco. Por essa razão, o convite a se “enegrecer o feminismo” feito pela pensadora Sueli Carneiro (2019), através da atenção às reivindicações históricas do movimento negro e do estabelecimento de alianças transnacionais entre mulheres não brancas da América Latina e do Caribe (Josiwicz; Santos, 2023).

A partir dessa explicação, entendemos que “enegrecer o feminismo” (Carneiro, 2019) significa iluminar as reivindicações das mulheres negras quanto à complexidade de suas existências e às especificidades de sua condição social no mundo. Por isso, é fundamental entender o conceito de interseccionalidade (Crenshaw, 2002), um sistema que atua de maneiras diferentes em cada indivíduo e, para as mulheres negras, de maneira particular, interfere no seu modo de existir.

Análise do discurso: o silêncio em *Quem tem medo do feminismo negro?*

Quanto ao marco teórico da Análise do Discurso, resulta fundamental pontuarmos a “indissociabilidade e a simultaneidade entre a produção linguageira e a produção social” (Deusdará; Rocha, 2021, p. 52), em outras palavras, o ato da enunciação segue a trilha do social, não havendo possibilidade de que esses movimentos se desconectem, o que exige um esforço teórico do pesquisador.

À luz da perspectiva discursiva, exploraremos os sentidos do “silêncio”, “silenciamento” e sinônimos em *Quem tem medo do feminismo negro?* (Ribeiro, 2018) de acordo com as considerações da pesquisadora Eni Orlandi (2015), a qual entende que o diferencial para o dispositivo teórico da Análise do Discurso é pensar o discurso como “palavra em movimento, prática de linguagem” (Orlandi, 2015, p. 15). Ainda segundo a linguista, seguindo a trilha de Michel Pêcheux, o discurso é considerado “como lugar de contato entre língua e ideologia” (Orlandi, 2007, p. 17), logo as palavras “silêncio” e “silenciamento” não podem ser desassociadas de um contexto ideológico, que no Brasil passa pela dominação imposta a grupos subalternizados, mas que têm adentrado diversas esferas da sociedade: institucionais, acadêmicas, culturais e políticas.

Partindo dessa análise, Ribeiro relembra que sua vida foi marcada por exclusões, incompreensões e incômodos (Ribeiro, 2018, p. 7), e que em sua infância e adolescência, mesmo sendo excelente aluna, era excluída das discussões e apresentações propostas por seus professores, que favoreciam meninas brancas, colocando-as como enunciadoras privilegiadas:

Em 1988, *precisei insistir* para fazer a leitura principal no Dia do Livro. A professora havia escolhido uma colega de classe branca de cabelo liso *que não lia bem*. Eu já lia com fluência, mas *mesmo assim* a professora *relutou*. Já estávamos bem perto do dia da apresentação e a outra menina *ainda não evoluía* nos ensaios, *então a professora não teve opção a não ser me escolher...* Me saí muito bem no evento e recebi elogios de professores e pais (Ribeiro, 2018, p. 11, grifos nossos).

A apresentação de leitura no Dia do Livro é bastante simbólica e traz múltiplos significados, por ser um dia em que se celebram a leitura e o acesso ao conhecimento, por meio do instrumento livro. Ribeiro “já lia com fluência” (Ribeiro, 2018, p. 11) e tinha consciência de sua capacidade, como afirma, mas, no que poderia ser analisado

como o relato da sua experiência de iniciação à vida intelectual, em lugar de ter sua alta capacidade reconhecida e celebrada, encontra indiferença por parte da autoridade, a professora, e ainda mais: negação. Diante disso, ela precisou lutar e “insistir para fazer a leitura principal” (Ribeiro, 2018, p. 11). A menina branca de cabelos lisos foi a escolhida pela professora, para a apresentação no Dia do Livro. Todavia, a criança não lia bem. Embora Djamila Ribeiro (2018, p. 11) já apresentasse pleno domínio da leitura, precisou insistir para fazê-la, ou seja, precisou lutar por ela mesma, já que a professora ignorava sua presença e capacidade.

A dupla negação da frase “A professora não teve opção a não ser me escolher” (Ribeiro, 2018, p. 11), o uso do verbo “relutar” e a construção adverbial “mesmo assim” apontam para as várias camadas de negação da subjetividade de Ribeiro, da sua presença como sujeito, como ser capaz. Sob a perspectiva semântica, de acordo com o dicionário online Caldas Aulete, o verbo “relutar” apresenta o significado de “resistir a, opor resistência a”, ou de “tornar a lutar”. Nessa direção, “tornar a lutar” remete a uma memória de embate, de alguma luta já travada anteriormente, que deve continuar e que não pode ser perdida, daí sua resistência. Já desde esse momento iniciático da infância, vemos que o espaço da leitura e da sala de aula é um lugar de disputa de sentidos e de subjetivação. Quem pode ocupar o lugar de enunciação nesse espaço é produto de uma luta para que capacidades possam ser reconhecidas. Nesse caso, Ribeiro entendeu que suas capacidades não seriam reconhecidas espontaneamente, dadas as hierarquias profundas instituídas.

Ao escrever “então a professora não teve opção a não ser me escolher” (Ribeiro, 2018, p. 11), entendemos que as duas ocorrências do advérbio de negação “não” demonstram que essa palavra, nesse contexto, apresenta sentido ainda mais profundo que a não-escolha, a não-opção: é aquele da exclusão e do silenciamento da menina negra pela professora que, ao final, sentiu-se obrigada a escolhê-la. Identificamos uma dupla negação, que se traduz na ideia de que a professora achava que Ribeiro estava em último lugar e que devia ser excluída e ter suas capacidades apagadas, ainda que fosse boa leitora. Notamos a ocorrência da palavra “professora” nesse pequeno excerto, a qual aponta para a importância dessa profissão. No entanto, no lugar da figura que deveria valorizar as potencialidades de seus estudantes e também as diversidades étnicas, culturais, de gênero, ou seja, um professor como agente da libertação (Freire, 1987), observamos que a professora atuou como antagonista, ativa reprodutora e produtora das hierarquias e das desigualdades sociais. Ao final da apresentação,

como previsto, Ribeiro consagrou-se vitoriosa, sendo elogiada pela comunidade escolar, tornando-se a protagonista da cena e deslocando a figura da professora do lugar de poder. Na mesma trilha, Ribeiro continua trazendo à memória os seus êxitos como estudante:

Mais de uma vez fui premiada por estar entre os melhores alunos da escola. No Anuário Escolar do Estado de São Paulo de 1990, com os nomes dos estudantes que tiraram melhores notas no ano, lá estava eu como aluna do Colégio Moderno dos Estivadores. Eu tinha dez anos na época. Meus pais e eu ficamos muito felizes. Ainda tenho a foto da minha mãe *me entregando um livro de presente pelo meu desempenho*. Apesar do orgulho visível em meus olhos, sentia uma *força agindo sobre mim* que muitas vezes *me impedia de falar ou existir plenamente em alguns espaços* (Ribeiro, 2018, p. 11, grifo nosso).

Novamente, o texto se detém sobre o livro e a cultura escolar como espaço de prestígio, símbolo de mobilidade social em que o sujeito luta por emergir. Nesse caso, no lugar de um simples objeto, o livro representa o saber, a cultura. Na infância da criança negra, perpassada por muitas discriminações, ganhar um livro pode significar afeto, impulso. O prêmio, nesse caso, é aparecer na imprensa, ou seja, a notoriedade no discurso público que encarna o Anuário Escolar do Estado de São Paulo, o que implica a legitimação social e intelectual e, imediatamente, o orgulho familiar.

Apesar do reconhecimento de seus pais, da escola e dela própria, a filósofa ainda se sentia silenciada por uma força que era, ao mesmo tempo, interna e externa, uma força que age sobre ela internamente, mas que poderia vir de fora e que a dominava. Trata-se de uma força que agia só “em alguns espaços” (Ribeiro, 2018, p. 11), espaços de prestígio em que, como menina negra, ela estava constitutivamente excluída, que tinham relação com a esfera intelectual e o domínio da letra. O silenciamento que constrangeu Ribeiro, a qual precisou “insistir para fazer a leitura principal” (Ribeiro, 2018, p. 11), traz uma memória de exclusão, conforme já anunciado pela pensadora negra Lélia Gonzalez:

A primeira coisa que a gente percebe, nesse papo de racismo, é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por que? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criancice, etc. e tal (Gonzalez, 1984, p. 225).

Uma das heranças escravocratas é esse estereótipo associado a pessoas negras, de que não possuem capacidade intelectual, de que

são incapazes, e nas palavras de Ribeiro essa evidência ainda ganha mais força, pois a professora só a escolheu porque não havia outro aluno em condições de fazer uma boa leitura, ou seja, mantendo a menina negra em condição de inferioridade, de sobra, da falta de opção. Houve a negação de sua capacidade por meio da linguagem, ou seja, a professora não acreditava em sua potência, mas Ribeiro usou a palavra como forma de luta.

Outros sentidos do silêncio emergem no texto. Assim Ribeiro narra um episódio em que o silêncio provinha dos outros:

Estudei inglês na escola mais conhecida da cidade. Lembro que, quando cheguei para a minha primeira aula, as conversas animadas foram substituídas pelo *silêncio* assim que fui vista. Todos pararam para me olhar e comentar. Mas não perdi a pose. *Segurei os livros bem junto de mim, ergui a cabeça e fingi que não havia nada acontecendo.* Depois daquilo, comecei a chegar em cima da hora para a aula, em mais uma tentativa de não ser notada (Ribeiro, 2018, p. 11-12, grifo nosso).

Conforme ensina Orlandi, o silêncio “não é o nada, não é o vazio sem história. É silêncio significativo” (2007, p. 23). Esse silêncio dos alunos quando na presença de Ribeiro em uma sala de um curso de inglês traduzia um incômodo dado pela subversão da hierarquia social e racial brasileira. A presença da menina negra na aula de inglês aponta para um processo contra-hegemônico, pois quem tem acesso a esse tipo de espaço são pessoas brancas, em sua maioria. Os outros alunos se calaram, como forma de exclusão dela do grupo, da aula de inglês como lugar de poder. Eni Orlandi ainda afirma que o silêncio é fundador, que é “a garantia do movimento de sentidos. Sempre se diz a partir do silêncio” (2007, p. 23). Esse silêncio da aula de inglês é o deslocamento de uma ideia de hierarquia social supremacista para um lugar de desestruturação, que desestabiliza os colegas do curso de inglês com sua presença.

Ele [o silêncio] é, sim, a possibilidade para o sujeito de trabalhar sua contradição constitutiva, a que o situa na relação do “um” com o “múltiplo”, a que aceita reduplicação e o deslocamento que nos deixam ver que todo discurso sempre se remete a outro discurso que lhe dá realidade significativa.

Por isso, distinguimos entre a) o silêncio fundador, aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significativo, produzindo as condições para significar [...] (Orlandi, 2007, p. 24).

De acordo com a citação, assumimos que o silêncio estabelecido pelas outras crianças quando Ribeiro entrou na sala de aula também apresenta o sentido de ocultamento, de negar a sua participação em algum diálogo com esse grupo de estudantes. Por outro lado, o silêncio é fundador e culmina com o posicionamento de Ribeiro de usar os livros, o saber, em suas mãos como um escudo protetor contra essa exclusão, como uma forma de sobrevivência. Na frase “Segurei os livros bem junto de mim, ergui a cabeça e fingi que não havia nada acontecendo” (Ribeiro, 2018, p. 11), os livros cumprem a função de proteção, de suporte emocional, físico e intelectual a Ribeiro. É um abraço que implica ao mesmo tempo um recurso afetivo, uma proteção física e um emblema intelectual que lhe permite seguir com sua moral elevada.

Djamila Ribeiro reitera a busca pela humanização de pessoas negras e reforça também a importância do feminismo negro como parte de um movimento de luta pela igualdade. O medo do feminismo negro por parte de muitas pessoas brancas pode ser uma desculpa para impor mais silêncios às mulheres negras. Ribeiro afirma que essa violência travestida de medo impede o avanço da humanidade, do progresso social, das pautas democráticas e humanitárias. Por essa razão, a filósofa insiste na leitura de autoras negras.

Muitas feministas negras pautam a questão da quebra do silêncio como primordial para a sobrevivência das mulheres negras. Angela Davis, Audre Lorde e Alice Walker abordam a importância do falar em suas obras. “O silêncio não vai te proteger”, diz Lorde. “Não pode ser seu amigo quem exige seu silêncio”, diz Walker. “A unidade negra foi construída em cima do silêncio da mulher negra”, diz Davis. Essas autoras estão falando sobre a necessidade de não se calar ante opressões como forma de manter uma suposta unidade entre grupos oprimidos, ou seja, alertam para a importância de que ser oprimido não pode ser utilizado como desculpa para legitimar a opressão [...] (Ribeiro, 2018, p. 124-125, grifo nosso).

O ato de enunciação por intelectuais negras vai de encontro ao feminismo dito universal, branco eurocentrado, o qual invisibiliza outros saberes, silenciando vozes negras sobre pautas fundamentais para a sociedade em todo o mundo. Segundo Ribeiro, reivindicar a escuta de mulheres negras é um modo de sobrevivência para esse grupo.

Considerações finais

Neste trabalho apresentamos e analisamos discursos sobre o silêncio na obra *Quem tem medo do feminismo negro?* (2018), da filósofa

Djamila Ribeiro, a qual pensa sobre os efeitos das opressões sofridas pela população negra do Sul Global, em particular. Ribeiro reflete sobre o silêncio na tentativa de se autodefinir como enunciativa de si mesma. A partir do conceito de “lugar de fala” (Ribeiro, 2020), a intelectual debate a importância da enunciação por intelectuais negras na sociedade brasileira, isto é, ao enunciarem, colocam em perspectiva o silenciamento imposto a esse grupo. Nessa direção, a memória foi pensada na relação com a história da opressão experimentada pelas mulheres negras no Brasil, tendo em vista que o espaço de enunciação sempre lhes foi negado.

Sob a perspectiva da Análise do Discurso, acompanhamos a linguista Eni Orlandi (2015), a qual defende o conceito de silêncio como forma de memória (interdiscurso), presente nos dizeres de Djamila Ribeiro. A Análise Cartográfica do Discurso (Deusdará; Rocha, 2021) foi fundamental para mapearmos os efeitos de sentido do silêncio acerca de Djamila Ribeiro. Após a Introdução, avançamos sobre a memória e, depois, foi analisada a subjetividade, a construção do “eu” em Djamila Ribeiro em torno do silêncio, na obra *Quem tem medo do feminismo negro?*

As proposições das teóricas Lélia Gonzalez (1984) e Sueli Carneiro (2019) foram fundamentais para incorporar reflexões em torno da obra de Ribeiro. As produções dessas autoras reiteram o compromisso com a história do Brasil, no que diz respeito a desvelar as práticas racistas e sexistas experimentadas pelas mulheres negras, sobretudo as que subvertem a ordem hegemônica e patriarcal, e assumem a própria voz para serem reconhecidas em sua humanidade.

Entendemos que o silêncio em e sobre Djamila Ribeiro cria trilhas que recuperam o passado — a memória de opressão sobre as mulheres negras —, mas que também apontam para uma intervenção no mundo por meio da linguagem, com ecos para toda a sociedade. Por isso acreditamos que pensar a categorização da mulher negra como sujeito político impõe-se como alicerce da sociedade brasileira.

Referências

AULETE, Caldas. *Dicionário Caldas Aulete digital*. Disponível em: https://www.aulete.com.br/relutar#google_vignette. Acesso em: 9 maio 2015.

BAIÃO, Jonê Carla. “Se eles fazem mil, temos de fazer mil e um” — e ela fez! Trajetória acadêmica de uma doutora negra nos anos 1970. *Revista Transversos - Dossiê: O protagonismo da mulher negra na escrita da história das Áfricas e das Américas Ladinhas*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 222-240, abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/transversos.2021.54964>. Acesso em: 10 maio 2025.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 341-356.

CRENSHAW, Kimberlé W. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. *Estudos Feministas*, ano 10, n. 1, 2002, p. 171-188. Tradução de Liane Schneider. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011/8774>. Acesso em: 9 maio 2025.

DEUSDARÁ; Bruno; ROCHA, Décio. *Análise cartográfica do discurso: temas em construção*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira *Revista ciências sociais hoje*, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984. Disponível em: https://disciplinas.usp.br/pluginfile.php/5509709/mod_o/content/0/06%20-%20GONZALES%2C%20Lélia%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf. Acesso em: 11 maio 2025.

JOSIOWICZ, Alejandra; SANTOS, Ana Cristina Andrade dos. Análise do discurso digital em torno de Djamila Ribeiro: memória e silêncio no Twitter. In: SEMINÁRIO DE ALUNOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS UERJ, 2023, Rio de Janeiro. *Leitura: circulação, diálogos e linguagens*. Rio de Janeiro: Instituto de Letras, UERJ, 2023.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. São Paulo: Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2015.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020. (Coleção Feminismos Plurais).

Encontros entre a Língua Portuguesa e as Teorias Linguísticas

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2017.

RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ROCHA, Décio. Representar e intervir: linguagem, prática discursiva e performatividade. *Linguagem em (Dis)curso — LemD*, Tubarão, SC, v. 14, n. 3, p. 619-632, set./dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-140310-4513>. Acesso em: 9 maio 2024.

O EMPREGO ESTILÍSTICO DO ARTIGO DEFINIDO EM A ÁRVORE

Ana Paula Oliveira Macri Rodrigues

Introdução

De autoria de Bartolomeu Campos de Queirós, classificada como altamente recomendável para crianças pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), a composição literária que será alvo de exame suscita inúmeras reflexões, especialmente sobre os recursos estilísticos nela empregados. A presente pesquisa tem por objetivo discorrer sobre o efeito estético do artigo definido na referida obra. Para isso, pretende-se: a) retomar como alguns gramáticos conceituam e circunscrevem o artigo definido; b) pelo viés da Estilística, proceder à análise do texto selecionado.

A metodologia da pesquisa consiste primordialmente em revisão bibliográfica, a partir das seguintes obras: *Gramática Houaiss da língua portuguesa* (2018), de José Carlos de Azeredo; *Nova gramática do português contemporâneo* (2017), de Celso Cunha e Lindley Cintra; e *A Moderna gramática portuguesa* (2001), de Evanildo Bechara. A análise estilística, por sua vez, ampara-se principalmente em José Lemos Monteiro (2009) e em Nilce Sant'Anna Martins (2012).

As reflexões empreendidas conduzem à conclusão de que o artigo definido, ao ser empregado no título da obra sob análise, opera como um recurso estilístico que auxilia no resgate de uma informação na memória; estabelece relação de posse entre referente e referenciado; remete a um conhecimento prévio, amplamente conhecido ou restrito aos limites da interlocução; integra um sintagma dependente, isto é, que requer a presença de outro; torna a determinação do substantivo mais acentuada. Logo, não se trata de qualquer árvore, mas de *A árvore*.

Revisitando a classe do artigo

Nesta primeira parte, pretende-se sintetizar de que maneira aborda-se o artigo definido nas gramáticas selecionadas. Naturalmente, afirmações como “o ‘o’ é artigo” (Bechara, 2001, p. 153) e “qualquer unidade linguística, do texto ao morfema, pode substantivar-se” perante ele (Bechara, 2001, p. 153) suscitam inúmeras questões. Por exemplo, existe um só artigo ou pode-se falar em artigos? Como se verá adiante, há autores que defendem uma só forma — o — com suas variantes — os, a, as — enquanto outros não reconhecem os artigos indefinidos como integrantes dessa mesma classe.

À vista disso, busca-se investigar como alguns estudiosos da língua conceituaram e circunscreveram o artigo e sob quais justificativas. Conforme será evidenciado, nem sempre há consenso entre os gramáticos. Além disso, constata-se descrição baseada nas ocorrências linguísticas ou com ênfase no estilo ao lado de recomendações prescritivas.

O artigo na concepção de Azeredo (2018)

Observe-se o quadro 1:

QUADRO 1 – DEFINIÇÃO DO ARTIGO NA GRAMÁTICA HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA (2018)

Classificação	Palavra gramatical
Flexão	Variável em gênero e em número
Posição	Antepõe-se ao substantivo “quando o enunciador se refere a uma entidade determinada, já conhecida do interlocutor” (Azeredo, 2018, p. 192)
Função	Função remissiva no discurso: “o referente do substantivo determinado pelo artigo ocupa necessariamente um lugar na memória do interlocutor” (Azeredo, 2018, p. 192)
Forma(s)	Quatro formais textuais, segundo o gênero e o número do substantivo que ele determina

FONTE: a autora (2025).

Para José Carlos de Azeredo (2018), as formas “um” “uns”, “uma”, “umas” são uma variedade de pronome indefinido, portanto, não se classificam como artigo.

Sobre as propriedades textuais do artigo, ao discriminar os procedimentos de referenciação, Azeredo (2018, p. 266) menciona que “o artigo definido é um típico recurso de vinculação da informação nova

a alguma informação já disponível para o interlocutor [...], seja na sua memória [...], seja em um ponto anterior do texto”. Citando como exemplos “os bombeiros”, informa que nesse caso o artigo tem função caracterizadora, remetendo a “uma instituição socialmente conhecida (disponível na memória de longo prazo)”. Comenta, ainda, outras nuances, como a relação de posse entre termo referente e termo referenciado; artigo reativando uma informação já fornecida no texto, disponível na memória de curto prazo; e integrando uma locução de sentido modal, como em “a golpes de barra de ferro”.

Ao abordar aspectos discursivo-textuais dos determinantes, analisa o artigo na função de determinação identificadora e remissiva. O artigo “representa qualquer unidade conceitual — coisa, ideia, ser — como parte do conhecimento prévio do interlocutor” (Azeredo, 2018, p. 272), com base no princípio da hierarquização:

A hierarquização é responsável pela distribuição dos conteúdos no interior dos enunciados, segundo a relevância informacional atribuída a cada um. O enunciador pode conferir às entidades referenciadas e às predicções diferentes status, que discriminaremos como informação dada/conhecida, informação nova, informação recuperável, informação inferível, informação implícita, informação pressuposta, tópico e foco (Azeredo, 2018, p. 99).

O conhecimento prévio a que se faz referência pode ser amplamente conhecido pela comunidade ou pode ser restrito a uma situação particular, isto é, conhecida nos limites de situações particulares de interlocução. A “pertinência do artigo definido pode depender, portanto, de que ele ative no conhecimento do interlocutor um dado previsível no contexto da comunicação” (Azeredo, 2018, p. 273).

Cunha e Cintra (2017) e os usos do artigo

Cunha e Cintra (2017) dedicam cerca de quarenta páginas da *Nova gramática do português contemporâneo* a discorrer sobre o artigo, comentando sua definição, os valores que pode assumir e os empregos do artigo definido e indefinido — incluindo sua omissão — tanto no Brasil como em Portugal.

QUADRO 2 – DEFINIÇÃO DO ARTIGO NA NOVA GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO (2017)

Classificação	Palavra
Flexão	Variável
Posição	Antepõe-se ao substantivo
Função	Indicam que: a) “que se trata de um ser já conhecido do leitor ou ouvinte, seja por ter sido mencionado antes, seja por ser objeto de um conhecimento de experiência”; b) “que se trata de um simples representante de uma dada espécie ao qual não se fez menção anterior” (Cunha; Cintra, 2017, p. 220)
Forma(s)	Artigo definido “o” e suas variações: a, os, as; artigo indefinido “um” e suas variações: uma, uns, umas

FONTE: a autora (2025).

Da citação a Llorach (1967 *apud* Cunha; Cintra, 2017, p. 220), depreende-se que o artigo é um signo que necessariamente requer a presença de outro para compor o sintagma nominal, trata-se de um “sigma dependente”. Como signos morfológicos que são, os artigos integram o sistema gramatical e se opõem aos signos lexicais, ilimitados. Seus paradigmas são, então, limitados.

Além das formas “simples” do artigo, discriminadas no quadro anterior, Cunha e Cintra (2017, p. 220-221) mencionam as formas arcaicas do artigo definido: *lo* (*la*, *los*, *las*) e *el*, essa última fossilizada na titulação *el-rei* e nos topônimos, como no exemplo do município mineiro de São João del-Rei. Exemplificam, ainda, com variedades da fala portuguesa, com regionalismo gaúcho brasileiro e com explicações diacrônicas como as que são dadas para as formas *alfim* (a la fim), *polo(s)* e *pola(s)*.

Discorrem sobre a combinação do artigo com as preposições *a*, *de*, *em*, *por* (*per*), reservando um comentário para o processo de crase e sua representação gráfica. Imbuídos da atribuição normativa, realizam a seguinte recomendação:

Como se vê, o conhecimento do emprego da forma feminina do artigo definido é de grande importância para se aplicar acertadamente o acento grave denotador da crase com a preposição *a*. Tal conhecimento torna-se mesmo imprescindível no caso dos falantes do português do Brasil, que não distinguem, pela pronúncia, a vogal singela *a* (do artigo ou da preposição) daquela proveniente de crase. Convém, por isso, atentar-se sempre na construção de determinada palavra com outras preposições para se saber se ela exige ou dispensa o artigo (Cunha; Cintra, 2017, p. 222).

Para os casos em que o artigo integre títulos de obras de diversas naturezas, na visão de Cunha e Cintra (2017), deve-se, no Brasil, evitar a contração (ex.: em *O Globo*) e, nas terras lusas, indicar pelo apóstrofo a supressão da vogal da preposição.

Quando a preposição que antecede o artigo está relacionada com o verbo, e não com o substantivo que o artigo introduz, é aconselhável que os dois elementos fiquem separados, embora não faltem exemplos de sua aglutinação na prática dos melhores escritores:

— Estou-me esforçando, Sr. Juiz, por conservar o jeito especial de o garoto falar. (A. M. Machado, HR, 27.) (Cunha; Cintra, 2017, p. 223).

De igual modo, mencionam as possibilidades de contração do artigo indefinido, porém, apenas com as preposições *em* e *de*, opções não corriqueiras atualmente (por exemplo: *nuns, duma*).

Em relação aos valores do artigo, é estabelecida uma gradação em que a determinação do substantivo é menos acentuada com o emprego do artigo indefinido, pouco mais acentuada com o emprego do artigo definido e ainda mais acentuada quando se opta pelo pronome demonstrativo *este*. Dessa forma, passa-se de uma delimitação da espécie à individualização e a delimitação espaço-temporal.

Por outras palavras: o **artigo definido** é, essencialmente, um sinal de notoriedade, de conhecimento prévio, por parte dos interlocutores, do ser ou do objeto mencionado: o **artigo indefinido**, ao contrário, é por excelência um sinal da falta de notoriedade, de desconhecimento individualizado, por parte de um dos interlocutores (o ouvinte), do ser ou do objeto em causa (Cunha; Cintra, 2017, p. 225).

QUADRO 3 – OUTRAS MARCAS DE DETERMINAÇÃO DOS ARTIGOS, DEFINIDOS E INDEFINIDOS

Qualquer palavra ou expressão antecida de artigo se torna substantivo	“Tudo no mundo começou com um sim.” (C. Lispector, HE, 15.)
Faz aparecer o gênero e o número do substantivo	o Amazonas; as Amazonas
Distingue substantivos homônimos	o cabeça; a cabeça

FONTE: a autora (2025).

QUADRO 4 – EMPREGO DO ARTIGO DEFINIDO

Designativo de substantivos comuns	o faqueiro
Ênfase no caráter único ou universal do elemento representado pelo substantivo	Não era uma loja qualquer: era a Loja. (C. dos Anjos, MS, 350.)
Como demonstrativo, proveniente do pronome demonstrativo latino ille-, illa, illud (= aquele, aquela, aquilo)	Partimos no [= neste] momento para São Paulo.
Como demonstrativo, evocando “algo presente no espírito do locutor ou do ouvinte”	Pedro foi um ativista desde a Faculdade.
Pelo possessivo, designando partes do corpo	Passei a mão pelo queixo. (L. Fagundes Telles, ABV, 15.)
Pelo possessivo, designando peças de vestuário ou objetos pessoais	Abel Matias, calado, veste as calças e a camisa. (O. Mendes, P, 130.)
Pelo possessivo, indicando faculdades do espírito	O velho embalava o pensamento. (Autran Dourado, TA, 42.)
Pelo possessivo, indicando relações de parentesco	— Já não chamou pela ma mãe!.. (M.Torga, V, 186.)
Antes de pronome substantivo possessivo, com função distintiva.	Este cinto é meu. Este cinto é o meu.
Antes de pronome adjetivo possessivo	Meu amor é só teu. O meu amor é só teu.
Hipóteses de omissão do artigo antes de pronome possessivo	a) Formas de tratamento b) Vocativo c) Expressões feitas d) Precedido de demonstrativo
Hipótese de uso obrigatório do artigo: quando o pronome possessivo sucede o substantivo	Nos olhos teus... (V. de Moraes, PCP, 334.)
Junto a um substantivo no singular para exprimir a totalidade específica de um gênero, de uma categoria, de um grupo, de uma substância, frequente em provérbios.	O avarento não tem e o pródigo não terá.
Personalizar substantivo abstrato ou os adjetivos substantivados	Eu trabalho com o inesperado. (C. Lispector, SV, 14.)
Omissão do artigo antes de substantivos abstratos quando faz parte de provérbios, frases sentenciosas e comparações breves:	Pobreza não é vileza.
Em expressões de tempo, os nomes de meses não admitem artigo, a menos que venham acompanhados de qualificativo:	Era um setembro puro. (M. Torga, NCM, 63.)

Antes de meses, nas datas célebres (que adquirem o valor de um substantivo composto de NUMERAL. + PREPOSIÇÃO + SUBSTANTIVO):	O 19 de novembro.
Presente antes de datas mencionadas no curso de uma narração:	Aos 15 de dezembro de 1896.
Antecede os dias da semana, principalmente quando enunciados no plural	Aos domingos saíam cedo para a missa. (Coelho Netto, OS, 133.)
Dispensados (juntamente com a preposição a que se aglutinam), quando funcionam como adjunto adverbial.	Sexta-feira fui vê-la sair. (Machado de Assis, OC, III, 593.)
Não se usa o artigo nas designações das horas do dia, nem com as expressões meio-dia e meia-noite:	O relógio marcava meio-dia e dez... (A. Abelaira, D, 124.)
O artigo é, porém, de regra quando, antecedidas de preposição, tais formas se empregam adverbialmente	Já não se almoça às 9 da manhã e não se janta às 4. (C. Drummond de Andrade, MA, 99.)
Os nomes das quatro estações do ano são precedidos de artigo	Talvez tenha acabado o verão. (R. Braga, CCE, 293.)
Podem, no entanto, dispensá-lo quando, antecedidos da preposição de, funcionam como complemento nominal ou como adjunto adnominal	Que noite de inverno! Que frio, que frio!
Os nomes de datas festivas dizem-se com artigo	O Natal.
É, porém, de regra a omissão do artigo quando estes nomes funcionam como adjunto adnominal das palavras dia, noite, semana, presente, etc.	O primeiro dia de carnaval.
O artigo definido é usado com força distributiva	O feijão está a cento e trinta cruzeiros o quilo (= cada quilo).

FONTE: a autora (2025).

Além desses, Cunha e Cintra (2017) se propõem a tratar do emprego do artigo definido: (a) junto à palavra *casa*; (b) junto à palavra *palácio*; (c) com o superlativo relativo, caso em que o artigo se faz obrigatório; (d) com os nomes próprios, incluindo os nomes de família ou de batismo, os nomes geográficos (nesse ponto os autores destacam não ser uniforme o emprego com os nomes dos estados brasileiros e das províncias portuguesas, embora a maioria acompanhe o artigo), os nomes de obras literárias ou de outra natureza.

Tratam, ainda, de casos que chama de especiais. Por exemplo, aproximação com *outro* pode ter artigo, se seu sentido for determinado, ou não, se seu sentido for indeterminado. Registram também

serem ambos e todo “as únicas palavras que, em português, antecedem o artigo **pertencente ao mesmo sintagma**” (Cunha; Cintra, 2017, p. 244), mencionando as exceções a esse uso mais geral.

Relevante é a abordagem sobre a repetição do artigo, em virtude da sua contribuição à coerência textual.

Quando empregado antes do primeiro substantivo de uma série, o artigo deve anteceder os substantivos seguintes, ainda que sejam todos do mesmo gênero e do mesmo número: ‘Cantava para os anjos, para os presos, para os vivos e para os mortos.’ (J. Lins do Rego, MVA, 347.) (Cunha; Cintra, 2017, p. 247).

Construção contrária a essa é reconhecida com finalidade estilística, no entanto, não se repete o artigo “quando o segundo substantivo designa o mesmo ser ou a mesma coisa que o primeiro: ‘Presenteou-me este livro o compadre e amigo Carlos.’” (Cunha; Cintra, 2017, p. 247) ou

quando no pensamento, os substantivos se representam como um todo estreitamente unido: ‘O estudo [do folclore] era necessitado pela existência das histórias, contos de fadas, fábulas, apólogos, superstições, provérbios, poesia e mitos recolhidos da tradição oral. (J. Ribeiro, Fl, 6.)’ (Cunha; Cintra, 2017, p. 247).

A omissão do artigo, por sua vez, contribui para tornar mais ou menos preciso determinado fato. Por exemplo: *Foi acusado do crime* [acusação precisa]; *Foi acusado de um crime* [acusação vaga]; *Foi acusado de crime* [acusação mais vaga ainda] (Cunha; Cintra, 2017, p. 249), além dos efeitos — estilísticos — de acumulação ou de dispersão.

Os exemplos da *Nova gramática do português contemporâneo* são em parte oriundos de dados reais de fala e/ou de escrita, extraídos de obras literárias portuguesas e brasileiras, além de exemplos de situações (de fala) elaborados pelos autores, provavelmente com base em suas vivências. Por fim, embora os autores prezem pela descrição linguístico-gramatical contemplando também o aspecto estilístico, a obra em análise não deixa de estar eivada do caráter prescritivo, o que se constata com a frequência do verbo *dever* no modo imperativo, “deve”.

Para Bechara, “o’ o é artigo”?¹

Ninguém melhor que o gramático e professor Evanildo Bechara (2001) para apresentar sua definição de artigo:

1 (2001, p. 153).

Chamam-se de *artigo definido* ou simplesmente *artigo o, a, os, as* que se antepõem a substantivos, com reduzido valor semântico demonstrativo e com função precípua de adjunto desses substantivos.

A tradição gramatical tem aproximado este verdadeiro artigo de **um, uns, uma, umas**, chamados *artigos indefinidos*, que se assemelham a **o, a, os, as** pela mera circunstância de também funcionarem como adjunto de substantivo, mas que do autêntico artigo diferem pela origem, tonicidade, comportamento no discurso, valor semântico e papéis gramaticais (Bechara, 2001, p. 153).

Em outras palavras, Bechara (2001, p. 153) recorre à diacronia ao vincular os artigos definidos ao demonstrativo latino *illum, illa*, ressaltando que a versão atualmente conhecida se caracteriza um “demonstrativo atenuado”. Bechara (2001, p. 153) não admite as formas **um, uma, uns, umas** como sendo integrantes da mesma classe do artigo e sim como um “emprego especial do numeral *um*”. Assinala, ainda, a potencialidade desta última forma para atuar sozinha na oração como outra diferença em relação ao artigo definindo, apresentando como justificativa sua tonicidade.

Relacionando o aspecto semântico com a função gramatical do artigo, Bechara (2001, p. 153) informa a respeito do valor atualizador do artigo: “o artigo definido identifica o objeto designado pelo nome a que se liga, delimitando-o, extraindo-o de dentre os objetos da mesma classe, como aquele que já foi (ou será imediatamente) conhecido do ouvinte”. Ressalva, portanto, com o comentário de Coseriu ([s.d.] *apud* Bechara, 2001, p. 153): “o artigo de per si não individualiza. Nos casos em que isso parece ocorrer [...], a individualização está dada, na realidade, pelos contornos verbais e extraverbais”.

O artigo pode ser dispensado quando o valor atualizador já vem expresso por outro identificador adnominal: demonstrativo, possessivo, ou por termo equivalente a esse valor, nome próprio. Considera redundante e desnecessária a presença do artigo antes de pronome possessivo, no entanto, este emprego é bastante comum, como se observa na obra literária *A árvore*: “As lagartas que transitam **na** minha árvore são lentas e lerdas por necessidade.” (Queiros, 2018, p. 14, grifo nosso); “As formigas **da** minha árvore são passageiras.” (Queiros, 2018, p. 17, grifo nosso).

A potencialidade de substantivação do artigo aliada à sua “força identificadora” (Bechara, 2001, p. 154) possibilitam a omissão de um nome já mencionado no discurso ou conhecido e identificado pelo falante e pelo ouvinte. Dando como exemplo “**o** livro de Edu e **o** seu”, dentre outros, Bechara (2001, p. 154) faz distinção, amparada

na Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), entre o “o” artigo, o primeiro do exemplo, e o “o” pronome demonstrativo”, o segundo do exemplo. O gramático esclarece que a NGB adotou essa distinção pautada em dois critérios: por haver equivalência, ou seja, por permitir a substituição por *isto*, *isso* e *aquilo*; e por, comparando-se com outras línguas, ser possível perceber que essas empregariam um pronome nesse tipo de construção. Bechara (2001), no entanto, ressalva que o estudioso Gili Gaya teria demonstrado haver línguas que optam pelo artigo enquanto outras optam pelo pronome.

Assim como em Cunha e Cintra (2017), o caráter prescritivo está presente na *Moderna gramática portuguesa* (2001), muito provavelmente em um grau mais acentuado. As passagens “o emprego errôneo e pleonástico do artigo” (Bechara, 2001, p. 156), “é obrigatório o artigo” (Bechara, 2001, p. 157), “estaria errado” (Bechara, 2001, p. 157), “este feio erro”, em oposição a “uma expressão tradicional e corretíssima” (Bechara, 2001, p. 157) atestam tal afirmação.

Efeito estético do artigo definido em *A árvore*

A versão atual de *A árvore* compõe o catálogo infantil da Editora Global e está na quarta edição. Em 2011, a obra recebeu o selo “Altamente recomendável — categoria criança”, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Publicada pela primeira vez em 2010 pela editora Paulinas, essa é uma das últimas produções de Bartolomeu Campos de Queirós, que faleceu em 2012. Nela, o apuro técnico vem à tona, evidenciando o estilo do autor mineiro.

Bartolomeu Campos de Queirós foi um “dos primeiros autores da literatura infantil e juvenil brasileira a fazer uso de uma prosa poética, que se aproxima muito do poema narrativo” (FNLIJ, [s.d.], n. p.). Destaca-se pelo trabalho cuidadoso com cada palavra e pelo tom lírico — algumas vezes onírico — de seus textos, que mobilizam o afeto, a imaginação e o pensamento. Queirós também é conhecido por sua atuação pública na promoção da leitura e na formação de leitores.

Assim, é inegável a qualidade artística da composição poética que se pretende analisar, que emociona adultos e crianças. Em quarenta páginas, flui um texto produtivo em recursos expressivos. A observação de uma árvore, que serve de morada para passarinhos, insetos e outros seres vivos, instiga inúmeras reflexões. O título da obra, um sintagma nominal, chama atenção para o artigo definido e, nesta parte, pretende-se tecer comentários sobre esse emprego estilístico.

De acordo com Martins (2012, p. 41), a Estilística é a ciência da expressividade da língua e estuda os meios pelos quais seus usuários

manifestam, através da fala ou da escrita, seus estados emotivos e julgamentos de valor, “de modo a despertarem em quem ouve ou lê uma reação também de ordem afetiva”. Logo, a expressão dos sentimentos e emoções humanos por meio da língua e ação da língua sobre a sensibilidade humana resumem o sentido de afetividade da língua.

Monteiro (2009) ressalta serem múltiplos os valores afetivos, sujeitando-se a variações temporais, sociais, individuais e situacionais. Referindo-se aos conteúdos emotivos, observa que Mattoso Câmara (1962 *apud* Monteiro, 2009) condiciona a consubstanciação de um fato estilístico à finalidade de exteriorização psíquica. Ainda, para Monteiro (2009, p. 50), “a característica fundamental da expressividade reside na força de persuadir ou transmitir os conteúdos desejados, na capacidade apelativa, no poder de gerar elementos evocatórios ou conotações”. Segue questionando a possibilidade de determinados vocábulos ou expressões serem classificados como mais expressivos que outros. Essa percepção não seria inerente aos signos, mas motivada pelo contexto ou pela “capacidade evocatória do referente” (Monteiro, 2009, p. 51).

Convém considerar que “certos elementos geradores de associações conotativas se instauram numa atmosfera afetiva que não pode simplesmente ser ignorada”, segundo Monteiro (2009, p. 7), reconhecendo o fato de a linguagem ter interpretação pessoal e vincular-se às vivências individuais, além da existência de lexemas “portadores de evocações relacionadas à própria cultura” (Monteiro, 2009, p. 53).

Os estudos linguístico-descritivos permitem evidenciar a afetividade na composição literária *A árvore*, entre sujeito enunciador e seu objeto de admiração, incluindo o sentimento de posse que expressa. Por exemplo, em “Pelo muito que **minha** árvore me faz pensar, **tenho por ela um respeito desmedido.**” (Queirós, 2018, p. 34, grifo nosso), observa-se determinadas escolhas lexicais como o emprego do pronome possessivo e a afirmação indicando veneração.

Ao ouvir ou ler o título, a criança — ou o adulto — provavelmente fará associação com um elemento da natureza que integra seu conhecimento de mundo e, muitas vezes, compõe a cena dos seus próprios desenhos, reminiscências infantis. No decorrer da leitura, sua memória provavelmente permitirá o reconhecimento do que lhe é familiar, concreto ou abstrato: a sala de uma casa, janela, pássaros e insetos, estações do ano, flores, cores, sentimentos como tristeza e saudade, perfume... o mar.

O campo semântico do cotidiano escolar fica evidenciado em determinados trechos:

Passo **horas** do meu **relógio decorando** as **lições** que minha árvore me **ensina**. Ela não sabe que é minha **professora**. Aliás, desconfio que minha árvore viva gratuitamente. Eu é que necessito **dar sentido** à sua existência. Com minha **professora verde**, eu **aprendo** que a liberdade me permite até viver num **mesmo lugar**, a vida inteira, contemplando uma árvore crescendo para o céu (Queirós, 2018, p. 34, grifo nosso).

Ao avaliar o título da composição literária, a criança em idade escolar mais avançada ou o adulto escolarizado perceberão se tratar de um sintagma nominal composto por artigo definido e substantivo *concreto, comum, feminino, singular*. A árvore representando a professora. Seria, então, a professora primária do imaginário popular ou das memórias do autor, ou mesmo o educador-modelo sobre quem discorria Bartolomeu Campos de Queirós em suas palestras e entrevistas?

Mas me lembro com firmeza de Maria Campos, minha primeira professora. Aquela que preservou a minha infância e permitia primeiro que a minha fantasia inventasse as respostas para os meus não entendimentos. Ela reformulava meus conceitos só depois de ouvi-los. Ela sabia que, ao entrar para a escola, eu já sabia falar e que só se fala ao se possuir o que dizer. Ela derramava clareza depois de escutar minhas incoerências. Assim, eu jamais esqueci do real nem do imaginado. Estudar era também cultivar a esperança e torná-la concreta. E da conversa entre o real e minha fantasia, nascia um terceiro tempo que, mais tarde, me disseram se chamar aprendizagem. Eu aprendia sem negar o que já possuía (Queirós, 2019, p. 51).

O fato é que o emprego do artigo definido no título constitui um recurso estilístico que remete a informação na memória, seja ela a do imaginário coletivo ou a da leitura empreendida. Tal como informado por Azeredo (2018, p. 266) “o artigo definido é um típico recurso de vinculação da informação nova a alguma informação já disponível para o interlocutor [...], seja na sua memória [...], seja em um ponto anterior do texto”. Essa visão se assemelha à de Cunha e Cintra (2017, p. 220), ao discorrerem sobre a função do artigo de indicar “que se trata de um ser já conhecido do leitor ou ouvinte, seja por ter sido mencionado antes, seja por ser objeto de um conhecimento de experiência”.

Azeredo (2018) agrega, ainda, outras nuances, como o emprego do artigo definido indicando relação de posse entre termo referente e termo referenciado. A recorrência do pronome possessivo *minha* em *A árvore* corrobora com essa acepção, em relação ao título da obra sob análise, isto é, sujeito enunciador aludindo à *sua* árvore.

A partir de Bechara (2001, p. 153-154), convém destacar a “força identificadora” do artigo definido, que “identifica o objeto designado pelo nome a que se liga, delimitando-o, extraindo-o de dentro os objetos da mesma classe, como aquele que já foi (ou será imediatamente) conhecido do ouvinte”, ainda que a individualização atribuída pelo artigo seja em grande parte favorecida “pelos contornos verbais e extraverbais”. Certamente, após empreendida a leitura da obra *A árvore*, a ênfase recairá sobre o artigo definido *a*, individualizando o substantivo comum. Esse aspecto é favorecido pela personificação da árvore, tal qual observável no texto.

Finalmente, uma relação simbólica se estabelece. Da mesma forma que o artigo definido integra um sintagma dependente, isto é, que requer a presença de outro (Cunha e Cintra, 2017), o sujeito enunciador manifesta, ao longo do texto, dependência em relação a sua árvore. O título, como elemento de coesão tal como percebido por Garcia (2010), cria expectativa ao mesmo tempo que estabelece uma ligação com o texto, direciona o leitor e reforça a ideia central, ajudando manter o foco no *tema*, no transcorrer da leitura.

Considerações finais

O título da obra sob análise, *A árvore*, um sintagma nominal, chama atenção para o artigo definido. A partir de breve revisão teórica, buscou-se colocar em relevo os atributos que evidenciam seu emprego estilístico.

A partir de Azeredo (2018, p. 266) constatou-se que o artigo definido é um recurso de vinculação de uma informação nova a uma informação conhecida do interlocutor. O artigo tem função caracterizadora, remetendo a informação disponível na memória de longo prazo, além de aludir a outras nuances, como a relação de posse entre termo referente e termo referenciado. O artigo também pode reativar uma informação já fornecida no texto, disponível na memória de curto prazo. O conhecimento prévio a que se faz referência pode ser amplamente conhecido pela comunidade ou pode ser restrito a uma situação particular, conhecida nos limites de situações particulares de interlocução.

Cunha e Cintra (2017), que dedicam quase quarenta páginas da *Nova gramática do português contemporâneo* a discorrer sobre o artigo, comentam sua definição, os valores que pode assumir e o emprego do artigo definido e indefinido — incluindo sua omissão — tanto no Brasil como em Portugal. Depreende-se que o artigo é um signo que necessariamente requer a presença de outro para compor o sintagma

nominal, trata-se de um sigma dependente. Como signos morfológicos que são, os artigos integram o sistema gramatical e se opõem aos signos lexicais, ilimitados. Seus paradigmas são, então, limitados.

Em relação aos valores que essa classe de palavra representa, é estabelecida uma gradação em que a determinação do substantivo é menos acentuada com o emprego do artigo indefinido, pouco mais acentuada com o emprego do artigo definido e ainda mais acentuada quando se opta pelo pronome demonstrativo *este*. Dessa forma, passa-se de uma delimitação da espécie à individualização e à delimitação espaço-temporal. Por outras palavras: o **artigo definido** é, essencialmente, um sinal de notoriedade, de conhecimento prévio, por parte dos interlocutores, do ser ou do objeto mencionado” (Cunha; Cintra, 2017, p. 225).

O artigo pode ser dispensado quando o valor atualizador já vem expresso por outro identificador adnominal: demonstrativo, possessivo, ou por termo equivalente a esse valor, nome próprio. Bechara (2001) considera redundante e desnecessária a presença do artigo antes de pronome possessivo, no entanto, embora este emprego seja recorrente em *A árvore*. Bechara (2001, p. 153) também informa que “qualquer unidade linguística, do texto ao morfema, pode substantivar-se” perante o artigo.

Assim, uma síntese do que tais teóricos expressam ressalta que o artigo, ao ser empregado no título da obra sob análise, opera como um recurso estilístico que: auxilia no resgate de uma informação na memória; estabelece relação de posse entre referente e referenciado; remete a um conhecimento prévio, amplamente conhecido ou restrito aos limites da interlocução; integra um sintagma dependente, que requer a presença de outro; torna a determinação do substantivo mais acentuada. Não se trata de qualquer árvore, mas de *A árvore*.

Referências

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Publifolha, 2018.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

CUNHA, Celso; CINTRA, L.F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2017.

FNLIJ. *Bartolomeu Campos de Queirós: uma inquietude encantadora*. [S.l.], 2012. Disponível em: http://www.fnlij.org.br/site/publicacoes-em-pdf/item/download/123_0a3996eee81ef84390d4f632796d9579.html. Acesso em: 17 maio 2020.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever aprendendo a pensar*. 27. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa*. 4. ed. São Paulo: EdUSP, 2012.

MONTEIRO, José Lemos. *A estilística: manual de análise e criação do estilo literário*. 2. ed. Petrópolis: 2009.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *A árvore*. 4. ed. São Paulo: Global, 2018.

ANÁLISES CARTOGRÁFICAS DE DISCURSOS SOBRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Bibiana Campos

Diante dos rearranjos materiais e físico-emocionais que a pandemia de covid-19 nos impôs, o papel da escola e da educação têm sido redefinidos no plano concreto e no plano das ideias. É nesse movimento, também estabelecido como campo de disputas, que responsáveis por estudantes da rede municipal do Rio de Janeiro se viram convocados a se manifestarem e a se posicionarem sobre o retorno às aulas presenciais e outras questões que se atrelavam a isso.

A partir da perspectiva teórico-metodológica da cartografia proposta por Passos, Kastrup e Escóssia (2009 [2015]) e por Passos, Kastrup e Tedesco (2014 [2016]) que vem sendo praticada em nosso país, em diálogo com os teóricos Gilles Deleuze, Felix Guattari (1980 [1995]) e Suely Rolnik (2006 [2016]), em minha dissertação (Campos, 2022) fiz análises cartográficas dos discursos (Deusdará, Rocha, 2021) do Movimento de Mães, Pais e Responsáveis pela Escola Pública Municipal Carioca (MovEM-Rio), dos que interagem com o movimento, dos que se manifestavam sobre educação básica e de políticos que conduziam a educação pública durante o período de isolamento da covid-19.

Ao receber o convite para participar deste livro com pesquisas de egressos do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, senti-me desafiada a reler minha dissertação, algo que não fazia (ao menos na íntegra) desde que a defendi, em outubro de 2022. Processo bastante interessante, mas difícil, pois além da leitura, havia de selecionar o que dizer sobre isso em, no máximo, quinze páginas. Para me ajudar a pensar essa escolha, recorri aos professores da UERJ Bruno Deusdará e Décio Rocha, que motivam:

Eis um procedimento muito regularmente praticado na academia: a reescritura de textos. Somente assim um texto se tornará (mais) claro e (mais)

completo. Ao reler o que foi escrito, damos-nos conta dos implícitos que precisam ser preenchidos e também das frases que podem ser simplificadas para dizer mais diretamente o que se pretende. [...] há sempre uma outra maneira de dizer o que já foi dito, produzindo-se efeitos de diversas ordens (2021, p.324 e 326).

Então escolhi trazer para este capítulo de livro um breve apanhado dos assuntos que abordei na minha dissertação, mas dando ênfase à perspectiva teórico-metodológica da cartografia que, passados três anos da defesa, me instiga a seguir na academia — agora como aluna do doutorado. O tom ensaístico de minha escrita converge para uma pista da cartografia que considero mais do que produtiva, libertadora: a narratividade.

Quando acontecimentos são narrados e compartilhados, personagens, lugares, conversas, texturas e imagens ganham espaço em nossas vidas. Somos forçados a pensar. Suspensões interrogam nossas posições de saber e poder. A coerência e o fechamento do ego falham, aparecem atos e o mundo se coloca. Por meio de fatos, do contar casos, da descrição de cenas, sonhos, pausas e acelerações, acompanhamos o que nos toca e como tudo passa no campo, no *setting*, no texto, no laboratório, na oficina, em nós e no mundo (Passos, Kastrup, Tedesco, 2014 [2016, p.61]).

Às vezes, a vida pode ser “muito corrida”, vamos vivendo sem nem mesmo pararmos para refletir sobre momentos importantes. O que nos atravessa, o que retemos, o que nos escapa, o irrecuperável... tudo isso forma nossas memórias e a construção de nossos mundos. Assim, o exercício de narrar os fatos e os efeitos, numa pausa forçada para reflexão, pode ajudar a compreender como se dão esses processos que transformam e constroem o mundo. É isso que tentarei fazer neste texto: recuperar, através da narrativa e de reflexões, os efeitos produzidos por algumas escolhas individuais, sociais e políticas no período pandêmico.

A cartografia se caracteriza por acompanhar processos, propor intervenções e valorizar o envolvimento do pesquisador com a sua pesquisa. O conhecimento é entendido como invenção porque interfere e transforma a realidade. Além disso, a cartografia mapeia os coletivos de forças moventes e investiga as produções de subjetividades (Passos; Kastrup; Tedesco, 2014 [2016]). Ao explicar o conceito de Cartografia¹ proposto por Guattari e Deleuze no capítulo “Rizoma”, de *Mil*

1 Na 5ª característica aproximativa com a ideia de rizoma, proposta na introdução de *Mil Platôs*, Guattari e Deleuze falam sobre a cartografia com a imagem de um

Platôs (1980 [1995]), a professora Kastrup (2020) enfatiza que a “Cartografia é sempre uma *pesquisa-intervenção*”, ou seja, o pesquisador precisa estar engajado em sua pesquisa, participando dos processos junto aos outros participantes.

Isso me fez pensar que, para além da preocupação social em produzir uma pesquisa que registrasse as discussões e as vozes de uma parcela da sociedade diretamente afetada com as políticas educacionais no evento histórico da pandemia de covid-19, era necessária uma participação ativa nesse debate, no grupo que pesquiso e onde e sempre que houvesse espaço para reflexões sobre essas questões que me são caras. O problema era encontrar a forma de fazer isso. Seria suficiente fazê-lo apenas participando virtualmente das discussões? Seria possível fazer mais? Provavelmente sim, através da *pesquisa-intervenção*, pois “conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009 [2015, p.31]).

Conceitos como os de prática discursiva (Maingueneau, 1984 [2008]), que propõe o encontro do texto com a comunidade que o apoia e é apoiada por ele; interdiscurso (Pêcheux, 1975 [1988]; Courtine, Marandin, 1981; Maingueneau, 1987 [1989]; Deusdará, Rocha, 2021), com os protocolos de segurança apresentados pela prefeitura e com as notícias de aumento no número de mortes por covid-19; de estereótipo (Amossy, 2005 [2016]), nas construções cristalizadas a respeito do trabalho do professor durante a pandemia, dentre outros, serviram como dispositivos para as análises discursivas. A questão do retorno às aulas envolvia a sociedade como um todo — mesmo aqueles que não estudavam ou não conviviam diretamente com estudantes —, por isso a decisão de voltar às aulas presenciais (bem como as políticas necessárias para viabilizar isso) deveria passar pelo âmbito governamental, público e social, e não ser uma responsabilidade individual.

A função da escola pública na sociedade também foi um ponto de interesse dessa pesquisa e as questões da alimentação dos estudantes e da vacinação da sociedade tiveram destaque nesse percurso. A pesquisa buscou narrar e acompanhar os processos de retorno às aulas e analisar possíveis produções de sentido dos discursos dos ativas do MovEM-Rio e dos que interagiram nas redes sociais do grupo. Assim, esperamos que também tenha contribuído para registro

mapa que “é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (1980 [1995, p. 22]). Entendo essa imagem como uma síntese das inúmeras possibilidades de uma *pesquisa-intervenção* que está interessada no processo e não na representação de um objeto.

desse momento histórico que vivemos, especialmente no âmbito da educação pública municipal do Rio de Janeiro.

O que fiz durante meus estudos no mestrado foi acompanhar processos, estar o mais próximo possível do MovEM-Rio e de nossas lutas, e me manter atenta e sensível às implicações que me atravessaram. As aproximações com os responsáveis, enquanto professora e pesquisadora, nem sempre foram fáceis, especialmente quando mediadas por uma tela, como nos tempos de isolamento. Tampouco minhas trocas como mãe com a escola do meu filho fluíram com a intensidade que eu gostaria, mas com certeza já não sou a mãe nem a professora que era no início dessa caminhada, nem mesmo a escola o é, para mim. Os processos dos quais participei não se findaram com o título de mestra, assim, considero recuperar a parte final do meu trabalho — capítulo nomeado “Algumas considerações – ponto e vírgula” (Campos, 2022) — narrando brevemente algumas ações (e intervenções e autoavaliações) e, como fiz na dissertação, não colocar um ponto final, mas deixar um ponto e vírgula para que outras vezes contem os seus atravessamentos, se assim desejarem.

Em maio de 2022, em nosso Grupo de Estudos AnaCarDis, meu orientador e professor Décio Rocha sugeriu a leitura do texto “Sobre a validação da pesquisa cartográfica: acesso à experiência, consistência e produção de efeitos”, de Kastrup e Passos (2014 [2016]). Coube a Juliana Azevedo e a mim apresentarmos essa “pista”, no dia 28 de maio daquele ano. Esse texto me atravessou de uma forma muito contundente, de tal maneira que agora, sob orientação do professor Bruno Deusdará, é a semente da pesquisa sobre validação que venho fazendo no doutorado. Esse interesse se deu a partir das reflexões acerca da importância da validação da pesquisa cartográfica e das singularidades dessa avaliação nos processos da análise cartográfica do discurso.²

As aberturas de um trabalho de pesquisa sugerem linhas de continuidade a serem seguidas pelo próprio pesquisador, ou por outros que sejam afetados pelos problemas que ele levanta. É em grande parte através do texto que um novo problema ou uma nova abordagem dos problemas pode se propagar e

2 Os psicólogos Virginia Kastrup e Eduardo Passos sugerem três indicadores de validação, a saber: “o acesso à experiência concreta”; “a consistência cartográfica” e “a pesquisa-intervenção e a produção de efeitos” e três níveis de avaliação, — a autoavaliação do pesquisador, e as avaliações por pesquisados e por pares. Como essa pista fora elaborada por psicólogos que pesquisam grupos humanos, a avaliação proposta aos “pesquisados” é considerada parte importante dos seus processos de investigação, no entanto, para a AD se faz necessária a adaptação de dispositivos ou mesmo a criação de novos conceitos de validação que considerem também as características de objetos não humanos, mas materialidades discursivas.

produzir efeitos de intervenção num campo de pesquisa (Kastrup; Passos; Tedesco, 2014 [2016, p.216]).

Os afastamentos do modelo canônico de pesquisa, por vezes, podem gerar dúvidas sobre se a cartografia seria realmente uma proposta teórico-metodológica de caráter científico. Kastrup e Passos (2014 [2016, p.204]) defendem que “a mera declaração de adesão ao método da cartografia não garante que uma pesquisa seja boa, da mesma forma que a utilização do método experimental não assegura a qualidade de um estudo e tampouco o torna, de saída, destituído de interesse e pertinência”. A afirmação dos autores me fez refletir sobre os processos da minha pesquisa e sobre sua possível validação no meio acadêmico e, especialmente, sobre a validação pelos meus pares de estudos e pelo MovEM-Rio.

Os relatos dos atravessamentos durante os processos de pesquisas contribuem enormemente para reflexões que interferem na realidade e produzem um “novo mundo”. Há que se olhar com carinho também para aquilo que não deu certo em alguma etapa ou experiência. Os fracassos e as dificuldades fazem parte dos processos e, sendo sensíveis a eles, é possível intervir de forma a transformar aquilo que aparentemente estaria dado. Por exemplo, a reflexão sobre a validação de uma pesquisa cartográfica e o contato com essas pistas me aconteceram em uma etapa mais avançada do meu processo de pesquisa de mestrado. Gostaria de ter pensado sobre isso desde o início, pois

não se pressupõe que a validação de uma pesquisa cartográfica se realiza apenas ao final da investigação e de maneira definitiva, como seria se fosse privilegiada a avaliação de seus produtos. A validação se realiza em três níveis, ao longo do processo da investigação e contando com o que para além desse processo advém como os seus efeitos (Passos; Kastrup; Tedesco, 2014 [2016, p.206]).

Não há como voltar no tempo, mas é possível intervir de forma que outros efeitos sejam produzidos, inventar outras possibilidades de processos de avaliação. Para isso, recorri aos “indicadores de validação” e aos “níveis de avaliação” apresentados na pista dos cartógrafos a fim de rever meus próprios processos de pesquisa para autoavaliar meu trabalho de mestrado. Assim, desenvolvi uma estratégia para tentar “recuperar” o percurso que fiz na pesquisa: repensar, capítulo por capítulo, como se deram meus processos, considerando, então, os indicadores e níveis propostos por Kastrup e Passos (2014[2016]) e as possibilidades de suas aplicações na análise cartográfica do discurso, motivada pelas reflexões do Grupo de estudos AnaCarDis, quando discutimos o texto sobre validação. Pois “é no plano comum que

reúne os participantes da pesquisa que podemos encontrar as diretrizes que orientam a investigação. A validação da pesquisa pressupõe, portanto, a retomada desse plano e não só dos ‘resultados’ finais da pesquisa” (Passos; Kastrup; Tedesco, 2014 [2016, p.205]).

Uma primeira diretriz de uma pesquisa cartográfica está na implicação do pesquisador em sua pesquisa. Já no início da minha narrativa busquei apresentar o quanto a questão da escuta das vozes dos responsáveis por estudantes das escolas municipais cariocas acerca do retorno às aulas durante a pandemia me atravessava, não apenas por ser mãe de aluno matriculado nessa rede, mas por ser professora e acreditar que a participação ativa da comunidade escolar é fundamental para uma educação de qualidade ética e social. E a prática dessa “escuta”, que na realidade foi a leitura e análise das questões que foram se apresentando na página virtual do MovEM-Rio no Facebook durante esses dois anos e meio de pandemia (e de pesquisa), me fez atentar para muitas outras questões que não compunham a problematização inicial.

Dentre essas, a questão da alimentação foi a mais marcante, pois, na limitação da minha experiência pessoal, não havia me atentado a isso. Nem eu, nem meu filho almoçávamos nas escolas que frequentávamos antes da pandemia, especialmente por causa de nossa logística, sempre muito corrida. A pista da atenção do cartógrafo, “mais adequadamente formulada como um ‘vamos ver o que está acontecendo’, pois o que está em jogo é acompanhar processos, e não representar um objeto” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009 [2015, p.45]) aqui, foi extremamente importante para que houvesse a possibilidade de acesso a essas imprevisibilidades e inserção delas na pesquisa. Lembro-me, inclusive, de ter sentido constrangimento ao apresentar essa questão no Grupo de Estudos AnaCarDis. Muitos ali já percebiam a relevância do impacto do problema da alimentação na vida dos estudantes de escolas públicas, que com o fechamento das escolas durante a pandemia de covid-19 estavam em situação de insegurança alimentar. Eu não havia me atentado a isso. Mas pesquisar é “estar com” e até então eu não estava (tão) junto (quanto pensava), pelo menos nessa questão.

Quando coloquei no grupo de WhatsApp do MovEM-Rio (em junho de 2022) que estava pesquisando as práticas discursivas do movimento e de seus coenunciadores, ofereci o texto que tinha preparado para o exame de qualificação para que lessem e, se quisessem/pudessem, comentassem, acrescentassem, me corrigissem ou mesmo me desmentissem, caso entendessem que havia me equivocado. Buscava uma avaliação por parte do grupo de interesse nesse processo, isto é, uma validação participativa que incluísse e produzisse o protagonismo dos participantes (Passos; Kastrup; Tedesco, 2014 [2016, p.232]).

O primeiro retorno que tive foi o de uma companheira chamada Tatiana. Ela manifestou sua emoção ao ter tido um contato inicial com o sumário e de ter se lembrado do quão difícil e dolorida foi a luta pela alimentação dos estudantes durante os períodos da pandemia em que houve isolamento e revezamento. Era evidente, mais uma vez, a importância dessa questão para aqueles que dependiam da alimentação nas escolas. Esse retorno da ativista foi bastante importante para mim, pois incentivou-me a seguir pesquisando a fim de registrar as práticas discursivas do MovEM-Rio que, junto à Defensoria Pública, Câmara dos Vereadores e Ministério Público, empenhou-se em arrancar dos governantes um cuidado com a alimentação dos estudantes. À época, eu ainda não havia escrito o item “1.2 Sabor Leite”.³

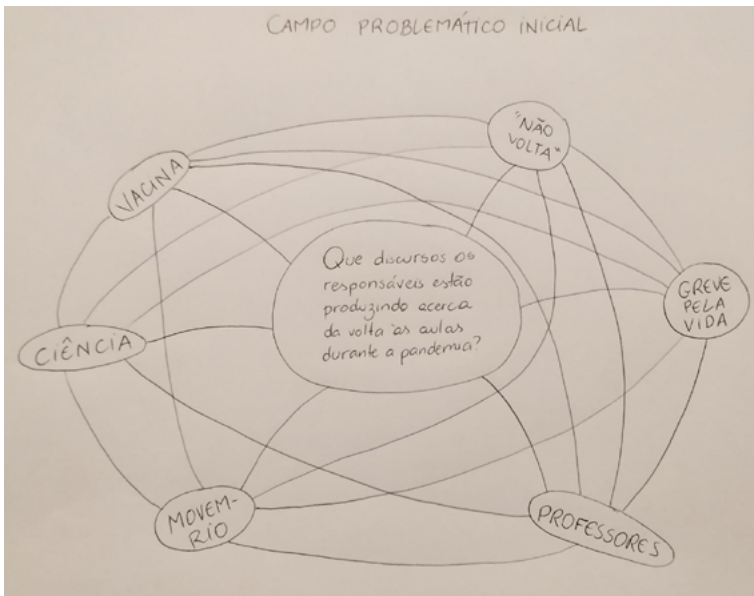
Nesse subcapítulo que dediquei à narrativa de algumas postagens sobre o tema, fiz o exercício cartográfico da atenção aberta inicial e, rastreando o objeto, acabei voltando meu foco para questão que pulsava naquele grupo: a alimentação. Conversei com mais três ativistas do MovEM-Rio: Ana, Leonardo e Luciana. Todos demonstraram interesse e contribuíram com pontos importantes para a dissertação. Destaco a contribuição da Luciana do Nascimento, que participou diretamente dos debates na Câmara e compôs, como representante do grupo, o Conselho de Alimentação Escolar do Município do Rio de Janeiro. Ela me falou sobre o quanto o grupo estudou para atuar mais efetivamente no Conselho e nos debates com vereadores, quando eram convidados, e detalhou a participação do MovEM-Rio na luta pela alimentação dos estudantes. Ao encerrar o subcapítulo, voltamos a conversar e ela me deu um retorno bastante positivo sobre a forma como eu havia narrado essa questão.

Na verdade, entendo que esse subcapítulo teve grande importância para minha pesquisa, especialmente no meu processo de entendimento sobre o papel da escola que, para além de um espaço de socialização, trocas, acolhimentos, ensinamentos e aprendizados, é um território de segurança física e alimentar. Essa ampliação do meu modo de perceber a escola só foi possível porque a minha pesquisa deixou “de ser produção de conhecimento do sujeito cognoscente sobre o objeto, do pesquisador sobre o campo, para ser ação de “estar com” ou de transversalidade do plano comum” (Passos; Kastrop; Tedesco, 2014 [2016, p.27]).

3 O título “Sabor Leite” foi motivado pela ênfase indignada de uma mãe em depoimento sobre os itens constantes nas cestas básicas recebidas pelos estudantes durante a pandemia. O pacote do que deveria ser “leite em pó” era, na verdade, um composto com grande porcentagem de açúcar no sabor leite. Ou seja, nada saudável para crianças.

Outra pista bastante produtiva no meu processo de pesquisa foi a análise dos campos problemáticos. Refiro-me a “eles”, no plural, porque houve um redesenho do campo problemático durante o meu trabalho. Inicialmente, a questão que me atravessou para a produção do meu campo problemático partia da pergunta: “Que discursos os responsáveis estão produzindo acerca da volta às aulas durante a pandemia de covid-19?”. Relacionava essa questão exclusivamente às vozes dos responsáveis por estudantes da escola municipal carioca e, na página do MovEM-Rio, encontrava relatos das experiências remotas com as escolas; desabaços de professores; informações pautadas em relatórios e pareceres científicos, especialmente os produzidos pela Fiocruz; apoio à Greve pela vida e condicionamento da volta às aulas à ampla aplicação de vacinas (que ainda eram apenas sonhadas quando iniciei a pesquisa). Na figura abaixo, apresento um desenho que fiz de como pensei o meu campo problemático inicial:

FIGURA 1: CAMPO PROBLEMÁTICO INICIAL



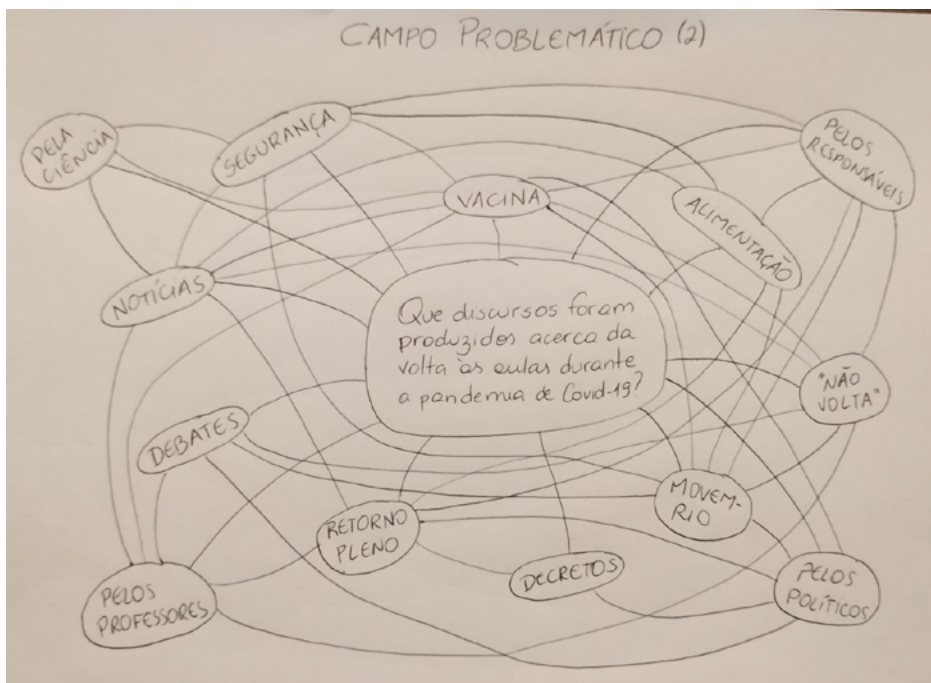
FONTE: A autora (2022).

As articulações entre meu problema inicial e as postagens encontradas na página do MovEM-Rio confirmam que essa relação é rizomática, ou seja, “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (Deleuze; Guattari, 1980 [1995]). A partir da minha pergunta inicial, encontrei no MovEM-Rio centenas de falas de responsáveis, mas também de professores, que dialogavam

sobre a volta às aulas durante a pandemia e suas implicações. A ciência (que pesquisava, defendia e produzia a vacina) era referência para os responsáveis que não mandariam seus filhos para a escola sem segurança e apoiavam a greve pela vida dos professores que se negavam a voltar ao trabalho enquanto não houvesse vacina e um aval científico garantindo a segurança de todos. Ou seja, eram forças moventes interligadas, sem vírgulas mesmo!

No decorrer dos processos da pesquisa, no entanto, outros agenciamentos e articulações foram incorporados à investigação. Ao descrever o campo problemático acima, por exemplo, percebi que a questão da segurança era recorrente e a incluí em um redesenho, articulando-a com outros elementos que tomaram importância no meu trabalho. A partir da interferência de vetores e acontecimentos que alteraram o rumo da investigação, como a atenção flutuante no processo de cartografia, que levou à ampliação do problema — não se restringindo somente ao interesse pelos discursos dos responsáveis, mas dos professores, da ciência, dos políticos, da mídia —; a duração de mais de dois anos da pandemia de covid-19; os decretos; as notícias; as ações; os diálogos e debates e a questão da alimentação, redesenhei o Campo Problemático:

FIGURA 2: REDESENHO DO CAMPO PROBLEMÁTICO



FONTE: A autora (2022).

O ganho desse novo desenho se deu através da ampliação do *cópus*⁴ produzido, possibilitando o movimento atencional transversalizado e articulado entre elementos que favorecem a construção de um novo conhecimento, a “intervenção em um novo mundo”.

Seguindo a pista da validação (Passos; Kastrup; Tedesco, 2014 [2016]), faço o exercício da autoavaliação retomando os três capítulos que entremearam esse trabalho. No primeiro capítulo, “Resistência: do individual ao social”, apresentei uma análise do enunciado “Meu filho não volta”, pensando sobre seu uso durante a pandemia de covid-19 como uma espécie de “bandeira” contra a volta às aulas presenciais sem segurança sanitária adequada. Verifiquei em que esse enunciado se aproximava e em que se afastava do conceito de “aforismo” a partir da concepção de Maingueneau (2014 [2015]). Defendi que aproximações com esse conceito se davam pelo “destaque” do enunciado e pelo peso imbuído nele, característica posta por Maingueneau para aforismos: o peso de algumas frases ultrapassaria aquele de uma simples afirmação. No entanto, os afastamentos eram mais evidentes. Um deles dizia respeito ao caráter de uma “frase sem texto” proposto por Maingueneau (2014 [2015]) para aforismos. Assim como ouvira do professor Décio Rocha, em aula (2021), constatei que não há frases sem texto. Em “Meu filho não volta” havia, para além de uma frase, uma prática discursiva respaldada por uma comunidade discursiva e interdiscursos ligados a ela.

Também defendi um afastamento do conceito proposto por Maingueneau no que concerne aos aforismos serem direcionados a um “auditório universal”, impossibilitando um diálogo. O enunciado que analisei é dirigido tanto a seus coenunciadores — outros responsáveis por estudantes e políticos —, como também ao que Bakhtin (1979 [2011]) denomina sobredestinatários, ao referir-se àqueles que poderão ter contato com um texto em um outro momento e espaço que não o da enunciação, refletindo sobre seu uso no contexto da pandemia. Percebi, ainda, que o enunciado “Meu filho não volta”, apesar de ser uma “bandeira” recorrente dos responsáveis a fim de protegerem seus familiares, era também um tanto perigoso, pois produzia o falso efeito de estarem cumprindo com a sua parte para o bem-estar social e isso teria provocado a acomodação dessas pessoas no sentido

4 O Grupo de Estudos AnaCarDis opta pela grafia da palavra “*cópus*” com uma escrita compatível com as normas da língua portuguesa, seguindo as considerações dos professores Bruno Deusdará e Décio Rocha, que apontam que o largo uso dessa palavra em pesquisas na área de Análise do Discurso já evidencia a necessidade de ser incorporada nos dicionários. (Deusdará; Rocha, 2021).

de não pressionarem o governo a garantir políticas efetivas que protegessem toda a sociedade.

Ainda nesse primeiro capítulo, abordei a questão da alimentação que, como já falei, teve uma relevância muito grande no meu processo de pesquisa pois a partir desse estudo ampliei minha forma de ver a escola pública, entendida, agora, também como um território gerador de segurança alimentar para milhares de estudantes. No último subcapítulo dessa primeira parte, pude recuperar algumas políticas negacionistas e outros despropósitos do ex-prefeito Marcelo Crivella, como a formação de uma “comissão de saúde” que deveria orientar o retorno ou não às aulas presenciais. Essa comissão era composta, em sua maioria, por empresários do meio hospitalar e nenhum representante da Fiocruz ou de qualquer outra organização científica renomada.

Através da análise de uma propaganda de empresários de escolas particulares, evidenciei a atmosfera negacionista, que vinha desde o governo federal (à época, Bolsonaro), e a preocupação econômica acima da preservação de vidas. Considerei que a cenografia “dissertativo-argumentativa” utilizada na propaganda era bastante adequada para “defender a tese” e produzir um efeito de evidente cansaço da população em relação ao isolamento, propondo a escola como alternativa para ressocialização das crianças. Porém, o uso de argumentos como “estudos só confundem”, advindos de um sindicato que lida com educação, gerou um repúdio instantâneo na população, a ponto de a propaganda ter saído do ar em menos de vinte e quatro horas.

Considero que a organização desses três subcapítulos em um capítulo intitulado “Resistências: do individual ao social” foi adequada porque abordou questões que passavam por decisões de cada família, mas que atravessavam toda a coletividade, resistindo às políticas negacionistas de forma conjunta. O repúdio da população à tentativa de reeleição de Marcelo Crivella foi uma prova disso.

O segundo capítulo, “Resiliência: sujeitos dóceis”, foi bastante dolorido de ser escrito. Analisei um debate virtual sobre o “trabalho do professor”, que me causou grande indignação, até porque o fiz enquanto trabalhávamos remotamente, sem condições materiais, estruturais e emocionais adequadas. Ao passo que uma mãe ofendeu a categoria dizendo que “professor não gosta de trabalhar”, muitas respostas de colegas professores foram dadas no mesmo tom ofensivo e generalizador, ofendendo todos os responsáveis. Isso me afetou porque iniciei essa pesquisa justamente por acreditar que ouvir os responsáveis e tê-los junto à escola é uma prática agregadora que contribui para uma qualidade ética e social da educação, em especial, da pública, que depende mais ainda de políticas governamentais.

Em minha análise, me detive no conceito de “estereótipo”, de Amossy (2005 [2016]), verificando as generalizações cristalizadas em nossa sociedade, a fim de compreender como esses processos de cristalização e reforço de estereótipos aconteciam. Analisei, ainda, o recurso do uso da “caixa alta”, que na internet pode ser usado para destacar uma palavra ou trecho, mas também equivale a gritos.

Os segundo e terceiro subcapítulos desse capítulo trouxeram elementos que justificavam um pouco mais a escolha do título dessa segunda parte. O cumprimento —por parte de alguns— das ordens do “novo” prefeito Eduardo Paes de retorno ao trabalho presencial, com educadores se sujeitando a arriscar vidas, me fez repensar a educação que praticamos, os exemplos que damos como “corpos dóceis”, disciplinados e submissos (Foucault, 1975 [2010]).

“Não tínhamos opção” de não votar em ninguém para prefeito, pois o risco de Crivella conseguir a reeleição era uma realidade. Mas tínhamos como resistir às políticas populistas e meritocráticas de Eduardo Paes: a categoria estava em greve e poderia ter permanecido unida e forte. Não foi o que aconteceu. Na análise da postagem do “Jogo dos 7 erros” (MovEM-Rio, 2021), ficou evidente o despreparo da gestão municipal e das escolas para uma reabertura com um mínimo de segurança para as pessoas que faziam parte das comunidades escolares, como mostrado na foto que ilustrava o “jogo”: retratava o primeiro dia de retorno às aulas. O prefeito Eduardo Paes cumprimentava uma criança com um aperto de mão, um pai, muito próximo, estava com a máscara frouxa e com o nariz descoberto e pessoas se aglomeravam para ver a cena.

No terceiro capítulo, optei por fazer narrativas sobre temas que haviam transpassado todas as análises que havia feito anteriormente. Para fazer essas narrativas, fui acessando minha memória, muitas vezes desconfiada de que não era possível que tivéssemos vivido algumas coisas que hoje são apenas tristes lembranças. Por isso, nesse capítulo, há tantas referências a *sites* de jornais e de órgãos oficiais de informação sobre a covid-19 (e sobre a vacina). Acessando essas fontes, pude confirmar que não se tratava do detalhamento do roteiro de um filme *trash* perdido no meu subconsciente, mas de experiências coletivas de insegurança e de políticas públicas que, no geral, eram desastrosas, e quando boas, poderiam ter sido muito melhores. Até 31 de outubro de 2022, foram mais de 688 mil mortos por complicações causadas pela covid-19 no Brasil.

Hoje temos as vacinas que protegem a maioria dos vacinados de desenvolverem formas mais graves do vírus e variantes da covid, e nos fazem encontrar formas de reexistir em um “novo normal”. As

aulas presenciais foram retomadas em todos os níveis e, em uma eleição histórica, a população brasileira conseguiu tirar o negacionista da presidência. O “novo normal” requer muitos cuidados — não só com a saúde, mas com a democracia constantemente ameaçada por fanáticos extremistas de direita. No entanto, já é possível esperar que nossas lutas voltem a ser por melhor qualidade de vida e não apenas por sobrevivência.

Por fim — que é apenas uma forma de expressão, já que não introduz aqui nenhuma conclusão, muito menos põe fim aos processos que atravessaram minha pesquisa —, encerrei a escrita com o desejo de ter contribuído, de alguma forma, com algumas reflexões e narrativas sobre esses dois anos e meio de pandemia de covid-19, registrando acontecimentos históricos, sociais e políticos através do protagonismo dos responsáveis por estudantes e de professores no movimento de volta às aulas presenciais. Espero, ainda, ter conseguido enfatizar que o MovEM-Rio é um grupo ativista de relevância e um importante instrumento da sociedade para seguir na luta pela escola pública municipal de qualidade.

As pistas linguísticas que procurei seguir para as análises feitas na dissertação me ajudaram a compor um mapa de alguns processos que atravessaram o problema da volta às aulas durante a pandemia e compuseram os caminhos que me trouxeram até aqui. Certamente, muitas outras pistas que não foram priorizadas por mim, — por incompetência em vê-las ou por seleção estratégica nos momentos das análises — poderiam contribuir para o traçado de outros caminhos possíveis sobre o tema pesquisado. Um exemplo seria o acionamento do conceito de “negação polêmica” (Ducrot, 1984 [2020]), que é uma possibilidade de entrada de análise para o enunciado “Meu filho não volta”. No entanto, considerei que a problematização do conceito de aforismo (Maingueneau, 2014 [2015]) que utilizei nessa análise poderia colaborar com um avanço para tal discussão conceitual.

A perspectiva teórico-metodológica cartográfica para a Análise do Discurso (Deusdará; Rocha, 2021) e os encontros com o Grupo de Estudos AnaCarDis foram essenciais para o desenvolvimento do trabalho no modo (rizomático) como foi elaborado. Acredito que a materialidade da dissertação que escrevi pode ser uma contribuição para aqueles que buscam outras formas de pesquisa acadêmica para além da possibilidade mais cartesiana de uma pesquisa tradicional. E assim como parei na escrita da minha dissertação, paro este texto com um ponto e vírgula porque os processos e as lutas (na academia e nas redes virtuais e nas ruas) continuarão;

Referências

- AMOSSY, Ruth (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. 2 ed. Tradução de Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- CAMPOS, Bibiana Wist de. *Coletivo ético e político: uma análise cartográfica interdiscursiva sobre a volta às aulas durante a pandemia de covid-19*. 2022. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.
- COURTINE, Jean-Jacques; MARANDIN, Jean-Marie. “Quel objet pour l’analyse de discours?”. In: CONEIN, B., et al. (orgs.). *Matérialités discursives*. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1981.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DEUSDARÁ, Bruno; ROCHA, Décio. *Análise cartográfica do discurso: temas em construção*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2021.
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 2020.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução: Raquel Ramallete. 38 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- KASTRUP, Virgínia. *I Seminário Nacional de Cartografias e Contra Condutas — Seminário Cartografias e Contra Condutas*, 2020. 1 vídeo (2:25:41). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oSR-2FV5_yKc. Acesso em: 24 jul. 2025.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Tradução de Freda Indursky. Campinas: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e análise do discurso*. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- MOVEM. *Jogo dos sete erros*. Disponível em: <https://web.facebook.com/movem.rio/posts/1072867099877501>. Acesso em: 4 de março de 2021.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

Encontros entre a Língua Portuguesa e as Teorias Linguísticas

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. vol.2. Porto Alegre: Sulina, 2016.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Orlandi, Lourenço Filho, Manoel Corrêa e Silvana Serrani. Campinas: Unicamp, 1975.

DISCURSO DO E SOBRE O NEGRO EM LETRAS DE SAMBAS-ENREDO

Julio Teixeira de Souza

Introdução

Letras de sambas-enredo são composições do carnaval brasileiro. Especificamente, são obras literomusicais produzidas para o carnaval dos desfiles das escolas de samba. Os de temática negra parecem ter iniciado com a escola de samba Acadêmicos do Salgueiro, em 1960, com o enredo em homenagem a Quilombo dos Palmares, subvertendo uma narrativa tradicional colonialista e abrindo passagem para tributos ao negro.

A maneira como cada samba-enredo organiza seu conteúdo resulta na produção de um discurso. O discurso, como sua etimologia permite compreender: “várias direções, vários cursos”, é um curso distinto em relação a outro curso. É um *do que* e *como dizer*, que, juntos, diferem de outro *do que* e *como dizer* textualmente estabelecidos (Souza; Coelho, 2023).

O discurso é algo inigualável, seja na sua composição interna, ante a forma e o conteúdo, seja na situação de comunicação externa, ante fatores extraverbais em que possa estar inserido. Portanto, o discurso é um texto que não se repete, na medida em que, embora sobre uma mesma temática, cada texto é um discurso singular na maneira como organiza a seleção lexical (Souza; Coelho, 2024), ao tempo que é também singular ante o momento situacional de sua ocorrência.

No que se refere à produção textual, escrever sobre a temática negra é referenciá-la discursivamente. O compositor do samba-enredo, ao transformar acontecimento de mundo em acontecimento discursivo, o faz inaugurando o “circuito do dizer”, onde o sujeito do

dizer não é de carne e osso, mas sim um sujeito de identidade discursiva, “protagonista da linguagem” (Charaudeau, 2016).

Todo texto de samba-enredo faz nascer um sujeito de identidade discursiva proposto pelas intenções do compositor. Se, de um lado, “o modo de organização enunciativo *delocutivo*” (Charaudeau, 2016) afasta o negro (de identidade discursiva) de um lugar de fala, por outro, o *elocutivo* (*Idem*) lhe garante esse lugar. Isso ocorre porque o discurso *sobre* o negro o coloca em posição mais distanciada (*delocutiva*), sendo, nessa ocasião, sobre quem se fala. Em contrapartida, o discurso *do* negro lhe garante uma posição mais engajada (*elocutiva*), sendo, desta vez, o negro o protagonista da/na enunciação.

No nível do discurso, há verificáveis diferenças entre o discurso *sobre* e o discurso *do* negro. Enquanto o discurso *sobre* o negro sugere um assunto tratado de maneira objetiva, o discurso *do* negro permite verificar-lhe a subjetividade a partir do que o “eu” enunciativo confere ao discurso. Esse “eu” independe da cor de pele do compositor do samba-enredo, trata-se do “eu-que-se-quer-negro”, com cuja característica discursiva a literatura negra se define, segundo Bernd (1988).

O samba-enredo, embora menos do que antes (Augras, 1992), ainda é pouco explorado nos estudos acadêmicos/científicos (Lopes; Simas, 2021), daí a relevância de trazer o assunto deste artigo. Estudos discursivos contribuem para a compreensão das atividades de comunicação de uma sociedade configurada em suas expressões literomusicais populares.

Os exemplos das letras dos sambas-enredo deste artigo foram escolhidos pelo critério da utilização do termo “negro” e de tudo mais que a ele possa estar associado linguístico-discursivamente. A temática negra é recorrente nos enredos das escolas de samba, e ver como é composta nos sambas-enredo possibilita refletir sobre o lugar discursivo do negro nessas composições.

O negro na literatura dos sambas-enredo é uma construção discursiva

Quando um mundo a significar se torna um mundo significado (Charaudeau, 2016), não estamos lidando — diretamente — com aquele, mas sim com este. Durante o “processo de semiotização do mundo” (Charaudeau, 2016), acontecimentos de mundo se tornam, então, acontecimentos discursivos, por meio dos quais se pensa estar acessando a realidade (Charaudeau, 2017). No entanto, a realidade que é produzida por nós e a que chega a nós nada mais comporta do que “efeitos de real” (Charaudeau, 2017).

Em produções textuais com temática negra, por vezes o negro aparece como terceira pessoa do discurso, alocado no lugar discursivo *do que se fala*. Nessa situação *delocutiva* (Charaudeau, 2016), o negro não fala, ele é falado, contém uma história narrada não por ele. Sendo assim, ao mesmo tempo está presente e ausente do discurso (Bernd, 1988).

Em termos de sua exterioridade, o samba-enredo tem, em suas raízes, o fator negro. Está associado ao ritmo que adotou e que marca semelhanças com os toques de Candomblé, religião de matriz africana. Tem parte de sua origem não necessariamente nos morros mas na localidade conhecida como Pequena África, na zona portuária do Rio de Janeiro (Vianna, 2012). Esse local de manifestações culturais populares afro-brasileiras tornou-se um quilombo cuja manifestação de resistência se dá por um conjunto de formas de expressões citadas em *Literatura Negra* (2009), de Evaristo. Segundo a autora,

coube aos brasileiros, descendentes de africanos, inventarem formas de resistência que marcaram profundamente a nação brasileira. Produtos culturais como a música, a dança, o jogo de capoeira, a culinária e certos modos de vivência religiosa são apontados como aspectos peculiares da nação brasileira, distinguido certa africanidade reinventada no Brasil (Evaristo, 2009, p. 18).

Conquanto o mundo textual não negue, absolutamente, o que lhe é “externo”, o negro no discurso do samba-enredo, como queremos aqui trazer, não se define no que lhe é anterior à enunciação. Não seria o caso da imagem que se tem do negro antes do discurso, mas sim do que se tem criado no e por meio dos discursos produzidos por letras de sambas-enredo.

Sabemos que, tradicionalmente, o discurso se estrutura em três pessoas, chamadas, comumente, de pessoas do discurso: a primeira (eu), a segunda (tu), a terceira (ele), esta que Benveniste (2020) nem considera ser, genuinamente, pessoa do discurso. Segundo Benveniste (2020, p. 251), “eu e tu’ possui a marca de pessoa; ‘ele’ é privado dela.”

As três pessoas do discurso podem ser compreendidas ao nível do funcionamento externo do texto tanto quanto ao nível do seu funcionamento interno. No caso da primeira situação, temos, nos termos de Charaudeau (2016), um “eu-comunicante” e um “tu-interpretante”, pessoas de identidade social, “parceiros do ato de linguagem”. No caso da segunda situação, temos os “protagonistas da enunciação”, sujeitos de identidade discursiva, inerentes ao circuito interno do texto, onde ocorre um dialogismo interno, e não externo concernente à primeira situação (Emediato, 2022).

No que se diz respeito ao circuito interno da enunciação, a cor de quem segura a pena da escrita não importa. Ao menos para o que assumimos como discurso do negro, pegando emprestado de Bernd (1998) seu entendimento sobre a literatura negra, cujas bases são feitas ao nível do discurso. Nesse sentido, Bernd escreve para lembrar que

é preciso sublinhar que o conceito de literatura negra não se atrela nem à cor da pele do autor, nem apenas à temática por ele utilizada, mas emerge da própria evidência textual cuja consistência é dada pelo surgimento de um eu enunciador que se quer negro (Bernd, 1988, p. 22).

Esse “eu” é constitutivo da modalidade *elocutiva* do discurso. No modo de organização enunciativo, a modalidade *elocutiva* é um comportamento que se verifica na atitude do “eu-enunciador” em relação ao que diz (Charaudeau, 2016).

Por oportuno, temos de lembrar que

o Modo de organização Enunciativo não deve ser confundido com a Situação de Comunicação. Nesta última, encontram-se os *parceiros* do ato de linguagem, externos à linguagem. No Enunciativo, o foco está voltado para os *protagonistas*, seres de fala, internos à linguagem (Charaudeau, 2016, p. 81).

Para o nosso interesse neste artigo, precisamos não esquecer que os textos implicam sujeitos e não pessoas (Barthes, 2004). O negro da literatura dos sambas-enredo não é uma pessoa, um corpo, senão um “eu-enunciador” (Charaudeau, 2016) no interior das letras de sambas-enredo de temática afro. No entanto, sabemos que o sentido de negro da literatura dos sambas-enredo, de alguma forma, ressent-se da relação com o significado de negro em um corpo humano atravessado pelas representações sociais e históricas, que, por essência, constroem e significam o dizer.

A literatura negra proposta por Bernd (1998) por intermédio de um “eu-que-se-quer-negro” vem subverter os tradicionais comportamentos discursivos de se falar pelo negro, bem como de trazê-lo sempre atrelado à escravidão. Propõe a valorização da história do negro à medida de sua significativa importância na formação histórico-social brasileira, em que foi um ativo constituinte. O “eu-que-se-quer-negro” é a proposição de produção de imagem do negro menos constrangida pelo senso comum acerca da temática que o envolve.

O negro nos sambas-enredo: seu lugar no discurso

O lugar do negro no discurso dos sambas-enredo pode variar de três maneiras: *elocutiva*, *alocutiva* e *delocutivamente*. Todas são comportamentos do modo enunciativo de organização do discurso (Charaudeau, 2016), modo esse que diz sobre a relação do discurso com um “eu”, com um “tu” e com um “ele”, enunciativamente estabelecidos. O modo enunciativo “se refere ao comportamento dos interlocutores, *seres de fala*, internos ao ato de linguagem” (Xavier, 2021, p. 100), “permite organizar a colocação em cena dos protagonistas da enunciação (eu, tu e ele)” (Charaudeau; Maingueneau, 2018, p. 338).

Segundo Emediato (2022, p. 246), “os atos alocutivos correspondem à modalidade interlocutiva (ilocucionária); os atos elocutivos correspondem à modalização subjetiva; os atos delocutivos correspondem à modalização objetiva.” Destacaremos, sobretudo, esses dois últimos em razão da associação que estamos estabelecendo entre eles e o discurso *do* negro e *sobre* o negro em letras de sambas-enredo. No entanto, não deixaremos passar despercebido o ato alocutivo.

Os sambas-enredo abordando a temática negra, por vezes, ou mantêm uma narrativa oficial sobre ela, ou procuram desfazê-la. No geral, há um esforço de os sambas-enredo recriarem a noção do valor do negro na história narrada oficialmente. No entanto, versões oficiais da história africana conduzida pelas penas dos colonizadores são encontradas em sambas-enredo eternizados, como neste a seguir.

A história trazida pelo samba-enredo da Imperatriz Leopoldinense (1989), por exemplo, consiste num projeto delineado por uma narrativa oficial sobre a abolição da escravatura (Souza, 2021). Ela se dirige a um destinatário que se imagina dócil à ideia da abolição da escravatura pelas mãos da Princesa Isabel, como se verifica nestes versos: “Pra Isabel, a heroína / Que assinou a lei divina / Negro, dançou, comemorou o fim da sina”. Por outro lado, a construção narrativa do samba-enredo da Vila Isabel, de 1988, sugere um destinatário que entende a abolição vir como efeito da resistência protagonizada pelos quilombos, principalmente pelo dos Palmares: “Valeu, Zumbi! / O grito forte dos palmares / que correu terras, céus e mares / influenciando a abolição.”

A evocação de Zumbi no samba-enredo da Vila Isabel (1988) é um exemplo relevante para entender quem é o destinatário, ou seja, a segunda pessoa do discurso em um discurso *sobre* o negro. É um caso de ato *alocutário*. Isso porque, no funcionamento interno do texto, o destinatário é Zumbi dos Palmares, a quem se evoca. No entanto, a força simbólica atrelada a seu nome engaja pessoas leitoras/ouvintes

desse samba que sejam adeptos da causa abolicionista e concordem com o protagonismo de Zumbi nesse feito.

No caso de Zumbi e sua assunção ao lugar de símbolo das lutas pela abolição, pensamos, com base em Bernd (1988, p. 80), haver um efeito antiépico. Nesse efeito, antiépico ocorre que “será o até então tido como marginal e fora-da-lei — o quilombola — que será elevado à categoria de herói cujos feitos serão exaltados” (Bernd, 1988, p. 80). Contudo, se por um lado o samba-enredo da Vila Isabel (1998) é um exemplo de releitura da história, por outro, no geral, ainda é *sobre* o negro que se está falando, ou seja, vence um modo de organização enunciativo *delocutivo* em detrimento do *elocutivo*.

É comum na literatura clássica haver texto falando *do* negro, falando sobre ele, portanto. Muitos sambas-enredo, assim, também fizeram. A título de outro exemplo, temos Portela (1972). Na letra deste samba-enredo composto por Cabana e Norival Reis, conquanto se exalte a superação do negro frente a dificuldades impostas pela escravidão, ainda assim o negro é o outro, o de quem se fala caracterizado por um comportamento *delocutivo*. O negro, no samba-enredo da Portela (1972), é retratado como aquele que tem saudade da terra natal, da terra de boa gente, por isso a composição começa com estes versos:

ilu ayê, ilu ayê odara / negro cantava na nação nagô
/ depois chorou lamento de senzala / tão longe esta-
va de sua ilu ayê // Tempo passou ô ô / E no terreirão
da casa grande / Negro diz tudo que pode dizer // É
samba, é batuque, é reza / É dança é ladainha / Ne-
gro joga capoeira / E faz louvação à rainha // Hoje,
negro é terra, negro é vida / Na mutação do tempo
/ Desfilando na avenida // Negro é sensacional / É
toda a festa de um povo / É dono do carnaval (Caba-
na; Reis, 1972).

Ainda que essa composição, no todo, possa ser considerada como recategorização da imagem do negro, especialmente pelos versos que apresentaremos adiante, ela não é autoral da fala *do* negro. Fala-se por ele, não lhe dá voz, e, com isso, há uma atitude enunciativa de distanciamento: “negro é sensacional / é todo a festa de um povo / é dono do carnaval” (Cabana; Reis, 1972).

“Do século XVI até o século XIX, os negros eram tratados no Brasil como animais, seres repulsivos, ignorantes e desprovidos de história” (D’adesky, 2011, p. 103). No século XX, todavia, a exemplo do samba-enredo da Portela acima, são contrariadas as declarações tradicionais que têm o negro como escravo relegado a planos inferiores na história.

Adichie (2019) lembra que há quem ache que referenciar o negro exaltando sua importância seria uma literatura inautêntica da temática negra. Isso porque não o enquadra nos espectros do sofrimento, da submissão, da escravidão propriamente ditos. Representar o negro de maneira diferente das costumeiras segundo uma perspectiva colonial seria outra coisa que não uma autêntica forma de falar do negro.

Outra escola de samba que enunciou a temática negra foi a Paraíso do Tuiuti: seu samba-enredo lembra a literatura da escravidão. Na composição da Tuiuti, em 2018, há *elocução* nos versos: “*eu fui mandinga, cambinda, haussá / fui um Rei Egbá preso na corrente / sofri nos braços de um capataz / morri nos canaviais / onde se plantava gente*” (Anibal *et al.*, 2018). Concordamos com Bernd (1988, p. 91), segundo a qual “é visível o esforço da poesia de não renegar um passado histórico de sofrimento mas, ao contrário, de evocá-lo, associando-o aos permanentes impulsos do negro em direção à sua liberdade.”

No comportamento *elocutivo*, tal como vemos nos versos acima da Paraíso do Tuiuti (2018), há “o negro como sujeito, numa atitude compromissada”, como poderia dizer Filho (2004) sobre a referida composição. Nesse sentido, observemos, a seguir, a letra de outro samba-enredo, agora da escola de samba Acadêmicos da Rocinha, composto por Claudio Russo, Diego Nicolau, Renato Galante, Kirrazinho, Ralf, Fadico e Wagner Rodrigues (2019):

Voa liberdade! / Entra na roda sinhá / Meu povo quer igualdade, respeito / Essa luta é tanto sua quanto minha / Vai ter quizomba / No quilombo da Rocinha // Tire o preconceito do caminho / Que eu quero passar com minha cor / Plante flor sem ter espinhos / O ódio não flagela o amor / Senhor, a liberdade ainda não raiou / Quem deveria me chamar de irmão / Tem tanto desprezo na alma / Porque se somos iguais na raiz / Primatas na essência / Mas só a mim restou a cicatriz? // Abre a porta da senzala ôôô / Me liberte das mazelas, é favela / Bananas que a vida dá / A gente consome / Quando a fome apertar / Quero ver, quem não come // E quando a liberdade é lei / De congo à Chico-Rei / A negritude é ouro / É arte que enfrenta a chibata / Nos terreiros de Ciata / É mão no couro / O negro é forte feito baobá / Verdadeira fortaleza / Coisa de orixá / Ê crioulo / Erga essa cabeça, vai na fé / Ê crioula / Mostra que a nossa raça / Não é só samba no pé / Não, mil vezes, não replique a dor / Que o preconceito fere igual punhal / Quando atravessa nosso peito (Claudio *et al.*, 2019).

Nessa composição, na verdade, há, no geral, manifestas as três pessoas do discurso, o que confere ao samba-enredo em tela maior abrangência enunciativa. Todavia, a negritude, ou, como disse Bernd (1988), a negritude, quando destacada em primeira pessoa, provoca maior nível de empatia do interlocutor. Oliveira (2015) diz que o uso da primeira pessoa estabelece uma maior relação entre quem fala e o que é falado. Mello (2015, p. 105), sobre a composição de David Corrêa, que rendeu à Portela o poético samba-enredo “Das maravilhas do mar, fez-se o esplendor de uma noite”, comentou que

o compositor [David] não inventou a letra em primeira pessoa, mas poucos souberam usar tão bem esse recurso. Se nos enredos tradicionais, de exaltação a personagens históricos, a referência aos protagonistas em terceira pessoa era reverente, a primeira aproxima o folião do assunto (Mello, 2015, p. 105).

Em: “Tire o preconceito do caminho / Que *eu* quero passar com minha cor”, esse “eu” (*elocutivo*) da canção, como todas as outras expressões de primeira pessoa, podem ser explicados pelas palavras de Bernd, consoante as quais o

eu lírico em busca de uma identidade negra instaura um novo discurso – uma *semântica de protesto* – ao inverter um esquema onde ele era o Outro: aquele de quem se condoíam ou a quem criticavam. Passando de *outro* a *eu*, o negro assume na poesia sua própria fala e conta a história de seu ponto de vista. Em outras palavras: esse *eu* representa uma tentativa de dar voz ao marginal, de contrapor-se aos estereótipos (negativos e positivos) de uma literatura brasileira legitimada pelas instâncias de consagração (Bernd, 1988, p. 50).

Com base nos termos acima, outra escola de samba cujo discurso se deu mais *elocutiva* do que *delocutivamente* foi a agremiação salgueirense no ano de 2020, que trouxe para o carnaval dos desfiles das escolas de samba o samba-enredo que, na representação simbólica do Rei Negro do Picadeiro, Benjamim de Oliveira protestou e fez enunciar um “eu-enunciador-que-se-quer-negro” (Bernd, 1988), trazendo os efeitos expressivos e atitudinais do uso da primeira pessoa. Eis a canção composta por Marcelo Motta, Fred Camacho, Guinga do Salgueiro, Getúlio Coelho, Ricardo Neves e Francisco Aquino:

Na corda bamba da vida me (eu)criei / Mas qual o negro não sonhou com liberdade? / Tantas vezes perdido, me (eu)encontrei / Do meu trapézio (eu) saltei num voo pra felicidade / Quando num breque, mambembê / Moleque / Beijo o picadeiro da

ilusão / Um novo norte, lançado à sorte / Na “companhia” do luar... / Feito sambista / Alma de artista que vai onde o povo está // E (eu)vou estar com o peito repleto de amor / Eis a lição desse nobre palhaço: / Quando cair, no talento, saber levantar / Fazer sorrir quando a tinta insiste em manchar // O rosto retinto exposto / Reflete no espelho / Na cara da gente um nariz vermelho / Num circo sem lona, sem rumo, sem par... / Mas se todo show tem que continuar (Bravo!) / Bravo! / Há esperança entre sinais e trampolins / E a certeza que milhões de Benjamins / Estão no palco sob as luzes da ribalta / Salta, menino! / A luta me fez majestade / Na pele, o tom da coragem / Pro que está por vir... / Sorrir é resistir! // Olha nós aí de novo / Pra sambar no picadeiro / Arma o circo, chama o povo, Salgueiro! / Aqui o negro não sai de cartaz / Se entregar, jamais! (Motta *et al.*, 2020).

O samba-enredo acima é um exemplo do negro contando a sua história, que, por ser contada pelo próprio, ganha contornos de subjetividade. No comportamento *delocutivo*, figura-se, no geral, a objetividade. No comportamento *elocutivo*, o ponto de vista traduzido no discurso vem da subjetividade de um “eu-que-se-quer-negro” configurado no circuito interno do texto.

Os sambas-enredo com o mote afro apresentados nesta seção são construções discursivas ora enunciativamente *sobre* o negro, ora *do* negro. Foram maneiras de enunciar o negro discursivamente. Não raramente, a temática negra é assunto abordado em letras de sambas-enredo, seja colocando o negro no lugar da terceira “pessoa” do discurso (delocutivamente), seja no da primeira (elocutivamente), lugar enunciativo esse onde se exerce o poder de enunciação (D’adesky, 2011), onde o negro se faz protagonista do seu dizer, é o “eu-enunciador” (Charaudeau, 2016).

Considerações finais

A orientação das escolas de sambas para os compositores dos sambas-enredo com a temática negra poderia se ocupar da solicitação de letras de samba-enredo em que se privilegiasse o uso de primeira pessoa. Dessa forma, enunciativamente, passaria a ter mais voz o negro-sujeito-enunciador que fala a sua história, e menos sambas-enredo que falam do negro construindo-lhe uma história. Assim sendo, esses sambas-enredo alçariam graus ainda mais elevados de expressividade, onde o negro seria a personificação da expressão, e os leitores/ouvintes teriam a possibilidade de assumir para si esse “eu-que-se-quer-negro”.

Sambas-enredo em primeira pessoa são convidativos aos leitores/ouvintes ocuparem o espaço enunciativo do “eu”. Nos sambas-enredo, o “eu-que-se-quer-negro” é aquele que assume as coordenadas enunciativas, predicando o negro a partir do seu próprio lugar de fala. A cada leitor/ouvinte possibilita-se assumir esse “eu” e sentir-se inserido no imaginário produzido pela letra do samba-enredo cujo protagonista é um negro de identidade discursiva.

Referências

Acadêmicos da Rocinha. Samba-enredo de 2019: Bananas para o preconceito. In: Claudio *et al.* *Site Galeria do Samba Rio de Janeiro*. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/academicos-da-rocinha/2019/>. Acesso em: 22 jul. 2025.

Acadêmicos do Salgueiro. Samba-enredo de 2020: O rei negro do picadeiro. In: Motta *et al.* *Site Galeria do Samba Rio de Janeiro*. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/academicos-do-salgueiro/2020/>. Acesso em: 22 jul. 2025.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AUGRAS, Monique. *Medalhas e brasões: a história do Brasil no samba*. Rio de Janeiro: CPDOC, 1992.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução de Mario Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BENVENISTE, Émile. *Problemas da Linguística Geral: volume I*. Tradução de Maria da Glória Navak e Maria Luisa Neri. Campinas: Pontes Editores, 2020.

BERND, Zilá. *Introdução à literatura negra*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. Tradução de Ângela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2016.

CHARAUDEAU, Patrick. Os estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor. Tradução de André Luiz Silva e Rafael Magalhães Angrisano. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 7, p. 571-591, jan./jun. 2017.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário da análise do discurso*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

D'ADESKY, Jacques. Do direito à palavra ao poder de enunciação do movimento negro no Brasil. *Nguzu: Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos (NEAA)*, Londrina, n. 1, p. 94-105, mar./jul. 2011.

EMEDIATO, Wander. *Análise do discurso: numa perspectiva enunciativa e pragmática*. São Paulo: Pontes, 2022.

EVARISTO, Conceição. *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009.

FILHO, Domicio Proença. A trajetória do negro na literatura brasileira. *Cultura: Estudos avançados*, v. 18, p. 161-193, 2004.

G.R.E.S Paraíso do Tuiuti. Samba-Enredo 2018: Meu Deus, Meu Deus, Está Extinta a Escravidão?. In: Anibal *et al.* *Site Letras*. Disponível em:

<https://www.letras.mus.br/gres-paraiso-do-tuiuti/samba-enredo-2018-meu-deus-meu-deus-esta-extinta-a-escravidao/>. Acesso em: 22 jul. 2025.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. *Dicionário da história social do samba*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

MELLO, Marcelo. *O enredo do meu samba: história de quinze sambas-enredo imortais*. Rio de Janeiro: Recor, 2015.

OLIVEIRA, Leonardo Davino de. Samba: reflexo e refração de clave e sol da cidade. In: NOGUERA, Renato; SILVEIRA, Ronie Alexandro Teles da; SCHAEFER, Sérgio (orgs.). *O samba e a Filosofia*. Curitiba: Prismas, 2015.

PORTELA. Samba-enredo de 1972: Ilu ayê. In: CABANA; REIS, Norival. *Portela Web*. Disponível em: <https://www.gresportela.com.br/Historia/DetalhesAno?ano=1972>. Acesso em: 22 jul. 2025.

SOUZA, Julio Teixeira de. *A semiolinguística e o samba-enredo: teoria e análise*. 2021. 131f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SOUZA, Julio Teixeira; COELHO, Fábio André Cardoso. Letra de samba-enredo: do que fala, como fala e quem faz falar: contribuições da Linguística Textual e da Semiolinguística. In: PAGANINE, C.; LIMA, E. S.; ESTEVES, P. M. S. (orgs.) *Educação linguística de hoje e de amanhã: teorias do texto, do discurso e da tradução*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

SOUZA, Julio Teixeira; COELHO, Fábio André Cardoso. Análise de letras de sambas-enredo segundo a Linguística Textual: o corte de samba e o recorte do mundo. In: DAHER, D. C.; LIMA, E. S.; SOUSA, S. M. (orgs.). *(Re)construção de políticas de pesquisa: teorias do texto, do discurso e da tradução*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

VIANNA, Hermano. *O mistério do samba*. Rio de Janeiro: Jahar, 2012.

XAVIER, Glayci. Os modos de organização do discurso. In: XAVIER, et al. (orgs.). *Semiolinguística aplicada ao ensino*. São Paulo: Contexto, 2021.

A (RE)CATEGORIZAÇÃO DE IMAGENS MENTAIS NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM DE ALEMÃO

Marianna Luiza da Costa Lima Queiroz

Introdução

Aprender um idioma vai além da apreensão de regras gramaticais e lexicais; é uma experiência que envolve a compreensão de novas formas de pensar, agir e enxergar o mundo (Kramsch, 1998; Ferreira, 2010; Bolacio Filho, 2012; Stanke, 2014). Essa aprendizagem inclui não apenas o contato com outra cultura, mas também a compreensão de *frames* — estruturas mentais que organizam nossas experiências e conhecimentos (Fillmore, 1982). Esses *frames* variam conforme contextos culturais e sociais, exigindo do aprendiz uma constante adaptação de suas visões de mundo às diferentes realidades que o cercam, processo conhecido como *frame-switching* (Zimmer; Alves, 2014).

A motivação para esta pesquisa surgiu de observações em sala de aula, onde notou-se que muitos alunos de alemão traziam consigo *frames* estereotipados sobre países de língua alemã, muitas vezes baseados no senso comum. Segundo Gramsci (1999), o senso comum é marcado por superficialidade, dogmatismo e falta de crítica, reforçando visões simplistas. Diante disso, a sala de aula pode ser um espaço para reflexão e recategorização desses *frames*, aproximando-os da realidade cultural da língua-alvo. Por isso, este estudo buscou responder às seguintes perguntas: a) quais são os *frames* em relação aos países de língua alemã armazenados na memória de longo prazo pelos aprendizes antes de iniciar o curso de alemão?; b) como o senso comum influencia na formação dos *frames* dos alunos?; e c) esses *frames* sofreram modificações ao longo do estudo de alemão/conhecimento da cultura-alvo? Como? Houve recategorização?

Com os resultados, espera-se reforçar a importância do ensino cultural no aprendizado de línguas, destacando seu papel na construção da competência intercultural (Stanke, 2014) e na desconstrução de estereótipos. Além disso, busca-se refletir sobre como materiais didáticos e vivências interculturais podem contribuir para uma recategorização mais crítica e realista dos *frames* culturais.

A pesquisa, de natureza qualitativa (Denzin; Lincoln, 1998), foi realizada com estudantes de Letras (Português/Alemão) de duas universidades do Rio de Janeiro. Foram aplicados questionários e entrevistas, além da análise de livros didáticos, para investigar a evolução dos *frames* por parte dos estudantes ao longo do curso. Com as entrevistas, busquei verificar a influência do senso comum na formação dos *frames* dos alunos e se houve recategorização deles durante as aulas de alemão, como e através de quais materiais de ensino. E, por fim, através da análise dos livros didáticos, busquei verificar o potencial dos mesmos para fomentar esse processo de recategorização. Os dados foram interpretados à luz de teorias sobre cultura (Hall, 1976; Eagleton, 2005), ensino de línguas (Kramsch, 1998) e categorização (Lakoff; Johnson, 1980).

Este trabalho organiza-se em seções. Primeiro apresentam-se os pressupostos teóricos da pesquisa. Depois os procedimentos metodológicos relacionados aos dados, objeto de estudo e hipóteses são detalhados. Por fim, a seção de análise apresenta os resultados da pesquisa, indicando que se faz necessária uma reflexão acerca do trabalho com aspectos culturais em sala de aula, mostrando que é impossível negligenciar a cultura da língua-alvo na aula de línguas estrangeiras. Com a pesquisa, observou-se também que os livros didáticos pouco fornecem pontos de aprofundamento e de reflexão sobre aspectos da cultura subjetiva do país de língua-alvo, ressaltando assim a importância da formação sólida do professor de alemão, para que ele seja capaz de tratar de aspectos culturais em sala de aula e, dessa forma, auxiliar o aprendiz na construção da competência intercultural.

Pressupostos teóricos: o conceito de cultura

Segundo Eagleton (2005), cultura pode ser compreendida como o conjunto de práticas, significados e modos de vida que se opõem ao estado natural do ser humano, transformando-o em um ser social. O autor destaca que a cultura emerge como um processo histórico de desenvolvimento humano, inicialmente associado à transição da vida rural para a urbana e, posteriormente, vinculada a noções de civilização e progresso (Eagleton, 2005). Em sua evolução

conceitual, a cultura assume diferentes dimensões — desde uma visão eurocêntrica e hierárquica (que opunha “alta cultura” às manifestações dos povos colonizados) até uma compreensão mais dinâmica, como um sistema de significados compartilhados que se transforma continuamente através da transmissão e adaptação entre gerações (Eagleton, 2005; Tomasello, 2003). Essa perspectiva ressalta o caráter não estático da cultura, que se reconstrói constantemente a partir das interações sociais e necessidades históricas.

Bennett (1998) oferece uma abordagem dual para compreender a cultura, diferenciando-a entre aspectos visíveis e invisíveis. Segundo o autor, a **cultura objetiva** corresponde às manifestações concretas e observáveis de um grupo social, incluindo elementos como fatos históricos, produções artísticas (literatura, música, artes plásticas) e práticas cotidianas como culinária, vestuário e celebrações tradicionais. Esses aspectos representam a face mais aparente da cultura, aquela que pode ser facilmente identificada por um observador externo. Em contrapartida, a **cultura subjetiva** engloba as camadas mais profundas e menos perceptíveis, como sistemas de valores, crenças, concepções de moralidade e visões de mundo compartilhadas por um grupo. Esses aspectos constituem o núcleo fundamental que orienta os comportamentos e interpretações da realidade, funcionando como lentes invisíveis através das quais os membros de uma cultura processam suas experiências.

Edward Hall (1976) também aborda o conceito de cultura dualmente e lança mão de uma metáfora para explicá-la ao compará-la com um *iceberg*, em que apenas uma pequena parte é visível, enquanto a maior porção permanece submersa no mar. Essa metáfora ilustra como os aspectos mais aparentes da cultura — como trajes típicos, culinária, festividades e formas de cumprimento — representam apenas a manifestação superficial de um sistema muito mais complexo. O que verdadeiramente define e sustenta uma cultura, segundo Hall, são seus elementos invisíveis, que ficam abaixo do nível do mar, de acordo com a metáfora: os valores profundos, as concepções de tempo e espaço, crenças, as hierarquias sociais não declaradas e os pressupostos inconscientes que orientam o comportamento das pessoas. A teoria de Hall nos lembra que, para realmente compreender uma cultura e se comunicar efetivamente nela, é necessário mergulhar abaixo da superfície e explorar as camadas invisíveis que constituem seu verdadeiro fundamento.

A evolução do conceito de *Landeskunde* no ensino de alemão

O trabalho com aspectos culturais na sala de aula de alemão como língua estrangeira passou por significativas transformações conceituais ao longo do tempo. No final do século XIX, predominava uma abordagem utilitarista centrada no ensino de gramática, filologia e literatura clássica, conhecida como *Realienkunde* ou “cultura material” (Pietzuch, 2010). Esse método, também denominado *Deutschlandwissen* ou *Deutschlandkunde* (Pelanda, 2001, p. 43), “estudos sobre a Alemanha”, focava em informações factuais sobre a Alemanha, atendendo às demandas do comércio internacional e da mobilidade.

Na década de 1920, surgiu o conceito de *Kulturkunde* (“estudos culturais”), que buscava compreender a cultura estrangeira em sua totalidade, contrastando-a com a cultura do aprendiz (Pietzuch, 2010). No entanto, como observa Pietzuch (2010, p. 1446), esse termo foi associado a ideologias nacional-socialistas nos anos 1930, o que levou à substituição pelo conceito de *Landeskunde* no final dos anos 1960.

Landeskunde, que significa “estudo do país” (Stanke, 2014, p. 67), representa uma abordagem mais abrangente, focando nos saberes socioculturais e no contexto social dos falantes (Pelanda, 2001). A definição foi consolidada nas ABCD-Thesen (1990), documento que estabelece 22 teses sobre o papel da *Landeskunde* no ensino de alemão. Conforme esse documento, *Landeskunde* não é uma disciplina independente, mas “um princípio que se concretiza através da combinação de ensino de língua e informação cultural” (ABCD-Thesen, 1990).

As ABCD-Thesen destacam três aspectos fundamentais: 1) a *Landeskunde* contribui para a convivência pacífica entre culturas (Tese 4); 2) seu objetivo vai além da informação, visando desenvolver competências para lidar com a diversidade cultural (Tese 5); e 3) deve considerar todos os países de língua alemã (Alemanha, Áustria, Suíça e Liechtenstein) (Tese 17).

Como ressalta Klimová (2008, p. 8), essa abordagem busca conscientizar os aprendizes sobre as diferenças culturais, ajudando-os a entender que “tudo ao que ele está acostumado em seu próprio país pode ser completamente diferente em outro país”. A Tese 17 ainda enfatiza a importância de trabalhar com as experiências subjetivas dos alunos, promovendo reflexões que evitem o reforço de preconceitos (Pauldrach, 1992).

Embora o termo *Landeskunde* seja específico ao ensino de alemão, neste trabalho adotaremos o termo mais amplo de “cultura” para nos referirmos a esse conjunto de saberes e práticas culturais no processo de ensino-aprendizagem.

O papel da cultura no ensino de línguas

A relação entre ensino de línguas e cultura passou por profundas transformações metodológicas ao longo do tempo (Stanke, 2014). Inicialmente centrado em textos literários e regras gramaticais (Leffa, 1988), o ensino evoluiu para abordagens mais comunicativas e interculturais.

Os primeiros métodos, como o de gramática e tradução, limitavam-se a informações factuais (Neuner; Hunfeld, 1993). As abordagens direta e audiolingual introduziram situações cotidianas (Leffa, 1988), representando a “cultura objetiva” (Bennett, 1998) ou “ponta do iceberg” (Hall, 1976). A virada comunicativa trouxe as funções sociais da língua, abordando aspectos mais subjetivos da cultura-alvo.

Na perspectiva intercultural, a *Landeskunde* mantém sua relevância no ensino de línguas, porém com objetivos significativamente ampliados. Superando a função inicial de simplesmente prevenir mal-entendidos em contextos de comunicação, esta abordagem avança para uma proposta mais abrangente e reflexiva (Stanke, 2014).

O foco da abordagem intercultural visa desenvolver no aprendiz uma dupla sensibilização: tanto para compreender a cultura-alvo (*Fremdkultur*) quanto para refletir sobre sua própria cultura (*Eigenkultur*). Como destacam Schmidt e Damke (2015), essa abordagem não se limita à aquisição de conhecimentos sobre o outro, mas promove um processo dialético de autoconhecimento e reconhecimento da alteridade.

Linguística Cognitiva: os conceitos de *frame* e categorização

O conceito de *frame*, conforme desenvolvido por Fillmore (1982), representa um constructo fundamental para a compreensão dos processos cognitivos subjacentes à linguagem e à interpretação da realidade. Na essência, um *frame* corresponde a uma estrutura mental complexa que organiza e armazena nosso conhecimento sobre situações, eventos ou conceitos específicos, funcionando como um esquema interpretativo que nos permite dar sentido às experiências e às informações linguísticas. Essas estruturas cognitivas emergem de nossa interação constante com o mundo físico e social, sendo profundamente influenciadas por nossas experiências corporais e culturais. Como observa Abreu (2010), a mente humana não opera com conceitos isolados, mas com redes integradas de conhecimento em que cada elemento só adquire pleno significado em relação ao todo. Um *frame*, portanto, não se limita a uma lista de atributos, mas constitui

um sistema dinâmico de relações entre elementos que compõem uma determinada cena ou situação.

A ativação desses *frames* ocorre de maneira rápida e frequentemente inconsciente através de diversos gatilhos, sejam lexicais, situacionais ou contextuais. Ferrari (2011) destaca que palavras específicas funcionam como pontos de acesso a *frames* completos, acionando não apenas seu significado denotativo, mas todo um conjunto de conhecimentos associados. Por exemplo, o verbo “comprar” imediatamente evoca um **frame comercial** envolvendo participantes (comprador, vendedor), objetos (mercadoria, dinheiro), ações (negociação, pagamento) e cenários (estabelecimento comercial), mesmo quando esses elementos não são explicitamente mencionados no discurso.

A variabilidade cultural dos *frames* é particularmente relevante para estudos interculturais. Fillmore (1982) já apontava que diferentes grupos culturais podem desenvolver *frames* distintos para conceitos aparentemente universais. O *frame* de “mãe”, citado como exemplo, pode englobar desde a mãe biológica até figuras maternas adotivas, com variações significativas em diferentes contextos culturais quanto aos papéis e expectativas associados à função. Essa plasticidade demonstra que os *frames* não são representações objetivas da realidade, mas construções cognitivas mediadas por experiências culturais compartilhadas.

A relação entre *frames* e experiência corporal merece atenção especial. A hipótese da mente corporificada, central na Linguística Cognitiva, postula que nossos conceitos mais abstratos estão ancorados em experiências sensoriais e motoras concretas (Lakoff, Johnson, 1980). Desta forma, *frames* complexos como o de “transação comercial” derivam de interações físicas básicas (entregar/receber objetos, trocar itens) que são posteriormente abstraídas e elaboradas culturalmente.

Na prática discursiva, os *frames* desempenham papel importante na compreensão e produção linguística. Eles permitem que os interlocutores preencham informações não explicitadas, inferindo elementos ausentes do enunciado com base em conhecimentos compartilhados. Essa característica explica por que conseguimos entender frases como “João pagou a conta” mesmo sem menção ao local (restaurante?), ao serviço (jantar?) ou ao método de pagamento (dinheiro? cartão?), pois ativamos automaticamente o *frame* apropriado para interpretar a situação.

Não somente a semântica de *frames*, mas também o conceito de categorização constitui um processo cognitivo fundamental através do qual organizamos e interpretamos a realidade que nos cerca. Na

Linguística Cognitiva, esse processo é compreendido como um mecanismo dinâmico e flexível, profundamente enraizado em nossas experiências corporais e contextos socioculturais (Ferrari, 2011). Para compreender a noção de categorização, é preciso acessar a teoria dos protótipos desenvolvida por Eleanor Rosch (1973) e que marcou uma virada paradigmática na compreensão do fenômeno. Segundo a perspectiva de Rosch, as categorias não possuem limites definidos, mas organizam-se em torno de modelos centrais — os protótipos — que representam os membros mais típicos de cada categoria. Os núcleos prototípicos são cercados por membros periféricos que compartilham apenas algumas características com o elemento mais central, formando assim uma estrutura radial de pertencimento categorial (Almeida *et al.*, 2010). Essa arquitetura explica por que, por exemplo, consideramos um tordo como ave mais prototípica do que um pinguim, embora ambos pertençam biologicamente à mesma classe.

A natureza experiencial da categorização torna-se evidente quando examinamos sua base corpórea. Nossos sistemas categoriais emergem fundamentalmente de nossa interação física com o meio ambiente — distinções como “quente/frio”, “alto/baixo” ou “duro/macio” originam-se de experiências sensoriais concretas que depois se estendem para domínios mais abstratos (Lakoff; Johnson, 1980). Essa corporificação do processo categorial revela como nosso aparato cognitivo está intrinsecamente ligado à nossa condição física e às maneiras como nos relacionamos com o espaço que habitamos.

As variações interculturais nos sistemas de categorização oferecem provas de seu caráter construído e situado. Kövecses (2005) demonstra como diferentes sociedades desenvolvem sistemas categoriais distintos para fenômenos aparentemente universais. O conceito de “refeição principal”, por exemplo, pode ser categoricamente associado ao almoço em algumas culturas e ao jantar em outras, refletindo diferentes organizações do tempo social e hierarquias de valores alimentares.

A relação entre categorização e *frames* é particularmente interessante. Enquanto os *frames* organizam nosso conhecimento sobre situações específicas, as categorias agrupam elementos com propriedades semelhantes. As duas operações cognitivas trabalham em conjunto — quando categorizamos um objeto ou evento, frequentemente ativamos os *frames* associados àquela categoria, e vice-versa. Essa interligação explica por que a reestruturação categorial pode levar a mudanças profundas na interpretação de *frames* e, conseqüentemente, na compreensão da realidade.

Metodologia

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de caráter descritivo, com o objetivo de investigar os *frames* culturais que estudantes de Letras Português/Alemão possuíam sobre países de língua alemã, analisando sua origem, possível influência do senso comum e eventuais mudanças após o contato com a cultura-alvo durante o curso de Letras (Andrade, 1998). A escolha pelo método qualitativo justifica-se por permitir uma compreensão aprofundada das representações mentais dos participantes, considerando seus contextos e experiências pessoais (Denzin; Lincoln, 2005).

Os dados foram coletados em duas universidades do Rio de Janeiro, junto a turmas avançadas (períodos VI a VIII), selecionadas por representarem alunos com maior tempo de exposição à língua e cultura alemãs e que pudessem contrastar suas visões iniciais e finais, próximas ao fim do curso de graduação. Foram utilizados três instrumentos de coleta de dados: (1) Questionários mistos: combinando perguntas abertas e fechadas, busquei mapear os *frames* iniciais dos alunos antes do ingresso no curso, além de identificar padrões recorrentes nas representações sobre a cultura-alvo (Andrade, 1998); (2) Entrevistas semiestruturadas: realizadas com um grupo selecionado de participantes, busquei aprofundar a análise sobre a origem desses *frames* (especialmente a influência do senso comum) e possíveis transformações após o contato com a cultura alemã durante o curso de graduação (Marconi, 1990). Todas as entrevistas foram gravadas, com prévia autorização dos participantes, e transcritas para análise; e (3) Análise de livros didáticos: examinou-se o material utilizado pelos alunos ao longo da graduação nas duas universidades (*DaF-Kompakt Neu A1-B1; Mittelpunkt B2 e Sicher B2*), verificando como e se os conteúdos culturais presentes poderiam ter contribuído para processos de recategorização.

A pesquisa seguiu rigorosos princípios éticos, incluindo a preservação da identidade dos participantes, a assinatura de termos de consentimento e a garantia de participação voluntária, com direito a desistência a qualquer momento (Celani, 2005).

Os dados foram organizados e analisados em três eixos principais: (1) identificação e discussão dos *frames* iniciais; (2) análise da influência do senso comum na formação dessas representações; e (3) investigação de possíveis processos de recategorização durante o curso. Essa triangulação metodológica permitiu uma visão abrangente do fenômeno estudado, contribuindo para uma reflexão crítica sobre o ensino de cultura em aulas de língua estrangeira.

Análise de dados

A pesquisa trouxe informações importantes sobre como estudantes de Letras Português/Alemão constroem e transformam suas representações mentais a respeito dos países de língua alemã. A partir da análise dos questionários, entrevistas e materiais didáticos, foi possível identificar informações que dialogam diretamente com as três perguntas centrais apresentadas na introdução deste trabalho. Os resultados demonstraram que os alunos ingressam no curso com *frames* bem estabelecidos, organizados em torno de um núcleo prototípico claramente identificável: a Alemanha como representante central da categoria “países de língua alemã”.

As entrevistas realizadas revelaram um impacto do senso comum na formação dos *frames* dos participantes da pesquisa. Comparando os *frames* mencionados pelos alunos antes de iniciar o curso de alemão com aqueles associados ao senso comum, é possível perceber diversas semelhanças — como a visão sobre o avanço tecnológico dos países de língua alemã, a percepção da dificuldade da língua, bem como características atribuídas ao comportamento e ao temperamento dos falantes, muitas vezes relacionadas a eventos históricos marcantes. Esses aspectos culturais refletem nossa forma de enxergar o mundo, influenciados pelas crenças, pensamentos e valores que compartilhamos. É a partir dessa visão que criamos nossos rituais, tradições e festas. A cultura, seja em sua dimensão subjetiva (como crenças, opiniões e comportamentos) ou objetiva (como vestimentas, celebrações e práticas sociais), é uma expressão da maneira como as sociedades se estruturam e interpretam a realidade (Bennett, 1998). Tanto a cultura subjetiva quanto a objetiva são produtos humanos que carregam diferentes graus de subjetividade, expressando modos de pensar específicos. A definição do que é uma festa típica, uma comida tradicional ou um comportamento social é resultado de um processo de categorização (Abreu, 2010; Ferrari, 2011), que organiza o mundo a partir de uma determinada perspectiva cultural. Essas categorizações, portanto, são heranças culturais, pois representam a maneira como diferentes sociedades segmentam e interpretam o mundo. Assim, se tradições, comportamentos e opiniões são categorias culturais transmitidas ao longo do tempo, os *frames*, como construções de sentido, também se configuram como parte dessa herança. Ainda assim, é importante considerar que a experiência individual também desempenha um papel relevante na formação dos *frames* (Evans; Green, 2006).

Para investigar mais ainda a influência do senso comum, foi perguntado em questionário o que as pessoas costumavam dizer aos

participantes quando eles falavam que estudavam alemão. Em grande maioria, só foi reforçada a ideia de “língua difícil”. Mesmo quando havia um deslumbre inicial, tinha também a menção da dificuldade da língua. Além disso, resgatando dados das entrevistas, grande parte dos estudantes reconhecem que há influência do senso comum na formação dos *frames*.

Embora os *frames* sejam inicialmente construídos a partir de impressões e referências prévias, eles não são imutáveis. A análise dos questionários e entrevistas demonstra que muitos dos alunos foram capazes de transformar suas percepções à medida que aprofundavam seu conhecimento sobre os aspectos culturais da língua-alvo. No entanto, essa transformação nem sempre implicou uma substituição completa dos *frames* antigos pelos novos, o que caracterizaria um processo de recategorização. Em grande parte dos casos, o que se observou foi a expansão categorial: os aprendizes passaram a integrar novos *frames* às suas categorias já existentes, sem necessariamente abandonar as representações anteriores. O estudante precisa ser capaz de fazer o chamado *frame-switching*, que segundo as autoras Zimmer e Alves (2014), seria a capacidade de alternar o arcabouço mental, a capacidade de alternar seus *frames* e acessar outras categorias. Essa troca ocorrerá a partir do momento em que se reflete sobre a cultura do outro e que se entende como ela se organiza. Esse trabalho de levar à reflexão fica muitas vezes a cargo do professor de alemão.

As mudanças nas representações dos alunos não seguiram um padrão linear — isto é, nem sempre ocorreram no sentido de modificar uma visão negativa para uma positiva. Em muitos casos, o movimento foi inverso ou mais ambíguo. Alguns participantes, que inicialmente percebiam a Alemanha como culturalmente distante e seus falantes como frios ou rudes, revisaram essas impressões a partir de novas experiências e informações. Outros, por sua vez, tinham uma visão idealizada dos países de língua alemã, enxergando-os como modelos perfeitos de organização social e política, mas passaram a adotar uma postura mais crítica ao longo dos estudos. Outro elemento importante foi a percepção sobre a língua alemã: muitos alunos, no início, acreditavam tratar-se de uma língua homogênea. Com o aprofundamento nas aulas e o contato com os materiais didáticos — todos eles abordando a diversidade linguística dos países de língua alemã —, passaram a reconhecer a existência de dialetos e variações regionais. Essas questões foram fundamentais para a desconstrução de imagens simplificadas e para a construção de uma compreensão mais complexa da língua e da cultura alemãs.

No que tange à análise dos livros didáticos utilizados nas universidades A e B, foi evidenciado seu potencial para fomentar o trabalho com aspectos culturais dos países de língua alemã, favorecendo tanto a recategorização quanto a expansão categorial dos estudantes. A partir da avaliação dos materiais, foi possível chegar a algumas conclusões. Em primeiro lugar, observou-se que os livros priorizam majoritariamente a cultura objetiva (Bennett, 1998), enquanto os elementos da cultura subjetiva — ligados a comportamentos, valores e crenças — aparecem de maneira mais sutil, frequentemente de forma implícita. Embora essas oportunidades de aprofundamento existam, elas exigem uma mediação atenta do professor para serem melhor exploradas e aprofundadas. Além disso, constatou-se que temas culturais muitas vezes são integrados aos conteúdos gramaticais ou aos temas das unidades, sem ser explicitada como um objetivo pedagógico central do ensino de alemão. Dessa forma, o trabalho com aspectos culturais deixa de ser o objetivo e vira apenas um meio para se trabalhar a gramática.

Em segundo lugar, observou-se o papel ativo que o professor de alemão deve assumir no uso do livro didático. A partir do material, espera-se que o docente incentive discussões, apresente diferentes visões, compartilhe experiências pessoais e, quando necessário, desenvolva conteúdos complementares, para que aspectos culturais importantes não sejam negligenciados. Esse desafio é intensificado pela limitada oferta de informações adicionais nos manuais do professor, que acompanham os materiais didáticos, que pouco contribuem para a abordagem de temas culturais nas aulas. A promoção de reflexões sobre semelhanças e diferenças culturais é fundamental para a formação da competência intercultural dos estudantes, especialmente aqueles que futuramente atuarão como professores de alemão. Conforme destacam Pauldrach (1992) e Stanke (2014), esse tipo de reflexão não só aprofunda a compreensão da cultura do país de língua-alvo, mas também estimula uma reavaliação da cultura própria dos aprendizes. Além disso, constitui um elemento central no processo de recategorização de *frames*, uma vez que a reflexão crítica é o caminho para que categorias anteriores sejam questionadas e transformadas.

Os resultados deste estudo também destacam a relevância das experiências pessoais em países de língua alemã como fator importante na formação cultural e linguística dos estudantes. Nesse sentido, recomenda-se que as universidades mantenham e ampliem seus programas de intercâmbio, considerando, inclusive, a possibilidade de incorporá-los de maneira formal ao currículo da graduação. Observou-se também que os acordos institucionais entre universidades

desempenham um papel estratégico: além de viabilizarem o envio de estudantes para o exterior, permitem a presença de falantes nativos em salas de aula brasileiras. A interação direta com falantes dos países de língua alemã mostrou-se produtiva, tanto para o fortalecimento do processo de recategorização de *frames* quanto para a construção de uma relação mais próxima com a cultura-alvo.

Considerações finais

Este estudo investigou como estudantes de Letras Português/Alemão constroem e transformam suas representações sobre países de língua alemã, com base nos pressupostos da Linguística Cognitiva e dos estudos interculturais. A análise de questionários, entrevistas e materiais didáticos revelou que os alunos ingressam no curso com representações influenciadas pelo senso comum, frequentemente marcadas por estereótipos e tendo a Alemanha como principal referência cultural. No entanto, ao longo da formação, muitos estudantes demonstraram mudanças significativas em suas percepções, especialmente quando expostos a abordagens interculturais críticas, contato com falantes nativos e materiais que exploram a cultura em sua complexidade. Os livros didáticos, porém, mostraram-se mais focados em aspectos superficiais da cultura (festas, tradições) do que em elementos mais profundos (valores, comportamentos), destacando a necessidade de uma mediação docente qualificada para complementar essas lacunas.

Os resultados reforçaram a importância do desenvolvimento de atividades voltadas para aspectos culturais, seja por meio de materiais complementares ou dos próprios livros didáticos. O trabalho com aspectos culturais tem sua relevância no estímulo à recategorização de *frames*, especialmente quando inserido em práticas de reflexão crítica e discussões aprofundadas dentro de uma abordagem intercultural. No entanto, identificou-se uma limitação nos livros do professor, que oferecem poucas orientações para o aprofundamento das temáticas culturais propostas nos livros. Para que esses temas sejam trabalhados de maneira efetiva, é imprescindível que o docente possua experiência prévia e conhecimento sólido sobre as questões culturais envolvidas. Como enfatiza Stanke (2014), torna-se necessário um investimento na formação intercultural do professor de alemão, garantindo que ele disponha de estratégias pedagógicas diversificadas capazes de fomentar a discussão acerca de visões estereotipadas e o desenvolvimento de novos *frames* culturais.

Referências

ABCD-Thesen. *Fremdsprache Deutsch*, v. 3, p. 60-61, 1990.

ABREU, A.S. *Linguística Cognitiva*. São Paulo. Ateliê Editorial, 2010.

ALMEIDA, M. L. *et al.* A hipótese da corporificação da categorização e do léxico. In: ALMEIDA, M. L. *et al.* (org.). *Linguística Cognitiva em foco: morfologia e semântica do português*. 1. ed. Rio de Janeiro: Publit, 2010, v. 1, p. 187-204.

ANDRADE, Maria Margarida de. *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

BENNETT, Milton J. Intercultural communication: A current perspective. In: BENNETT, Milton J. (ed.). *Basic concepts of intercultural communication: selected readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1998.

BOLACIO FILHO, Ebal Sant'Anna. *Humor contrastivo – Brasil e Alemanha: análise de séries televisivas de uma perspectiva intercultural*. 2012. 260 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

EAGLETON, Terry. *A idéia de cultura*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

EVANS, V; GREEN, M. *Cognitive Linguistics: an introduction*. Edinburgh University Press, 2005.

FERRARI, Lilian. *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

FERREIRA, Marília Mendes. A perspectiva sócio-cultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 21, p. 38-61, 2010. ISSN 1806-275x.

FILLMORE, J. Frame and the semantics of understanding. *Quaderni di semantica*, v 6, n. 2, dec. 1985

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere v.1*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HALL, Edward Twitchell. *Beyond culture*. New York: Anchor Books, 1989 [1976].

KLÍMOVÁ, Věra. *Einwanderung und Probleme der Integration in Deutschland seit 1960. Diplomarbeit*. Brünn: Pedagogická Fakulta, 2008.

KÖVECSES, Z. *Language, mind and culture: a practical introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

KRAMSCH, Claire. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRUMM, Hans-Jürgen. Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache- Unterricht. In: KRUMM, Hans-Jürgen et al. (ed.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/ HSK). Berlin: de Gruyter, 2010. p. 1215-1227.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

NEUNER, Gerhard; HUNFELD, Hans. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Eine Einführung. Berlin: Langenscheidt, 1993.

PELANDA, S. In: KRUMM, Hans-Jürgen; HELBIG, Gerhard; GÖTZE, Lutz; HENRICI, Gert. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter, 2001. p. 41-55. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/ HSK).

PIETZUCH, K. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg): *Deutsch als Fremd – und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (2. Aufl.). Berlin, New York: de Gruyter, 2010. p. 1441-1454. (Handbücher zur Sprach – und Kommunikationswissenschaft, 35).

PAULDRACH, A.: Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. - In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. München: Klett Verlag, 1992. p. 4-15. (Landeskunde; 6).

QUEIROZ, Marianna Luiza da Costa Lima. *A (re)categorização de frames no processo ensino-aprendizagem de alemão*. 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

ROSCH, E. Natural categories. *Cognitive Psychology*, v. 4, p. 328-350, 1973.

SCHMIDT, C; DAMKE, C. Abordagens sociointeracionista e intercultural no livro didático de língua alemã: um estudo de caso. *Revista Phiologus*, v.21, p. 366-382, 2015.

STANKE, Roberta C. S. F. *Cultura e interculturalidade na formação do professor de alemão no Rio de Janeiro*. 2014. 315 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. C. Berliner, Trad. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Trabalho original publicado em 1999).

ZIMMER, M. C.; ALVES, U. K. O impacto do bi/multilinguismo sobre o potencial criativo em sala de aula – uma abordagem via teoria dos sistemas dinâmicos. *Revista da FAEEDBA - Educação e contemporaneidade*, v.32, n. 41, p. 77-89, jan./jun. 2014.

O DESEMPENHO NARRATIVO E O TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM (TDL)

Raquel dos S. Brandão

Introdução

Este capítulo apresenta parte dos resultados obtidos no desenvolvimento da pesquisa de mestrado, intitulada “Habilidades narrativas e Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem (TDL): uma avaliação de crianças com comprometimento sintático à luz da teoria gerativa”, defendida pela primeira autora, sob orientação da segunda autora (Brandão, 2024). Trata-se de um transtorno, geralmente diagnosticado no início da idade escolar, de crianças que apresentam um atraso no processo de aquisição da língua, sem outros comprometimentos que possam justificar tal atraso, como doenças neurológicas, problemas auditivos, cognitivos ou psicológicos. Dificuldades de ordem sintática têm sido comumente associadas ao transtorno, mas recentemente o desempenho narrativo dessas crianças também tem sido apontado como um marcador de diferenciação daquelas de mesma idade com desenvolvimento típico.

Esse transtorno tem sido objeto de pesquisa do grupo de pesquisadores do LAPAL (Laboratório de Psicolinguística e Aquisição da Linguagem), da PUC-Rio, sendo também objeto de projeto de extensão na UERJ, preocupado em avaliar crianças da rede municipal de ensino, no seu entorno. Na pesquisa de mestrado da primeira autora, aplicou-se um instrumento para avaliação do desempenho narrativo de crianças em risco de TDL, que tem sido amplamente utilizado, em versão para o português. Buscou-se verificar possíveis correlações entre o desempenho das crianças nos testes de avaliação linguística e na produção e compreensão de narrativas. Adicionalmente, as funções executivas, potencialmente acionadas durante os testes de avaliação linguística, comumente adotados, foram avaliadas por meio

de testes de controle inibitório, desenvolvidos também pelo grupo de pesquisa mencionado (Rodrigues *et al.*, 2024).

Na próxima seção, caracterizamos com mais detalhes o TDL, e a seguir, discorremos sobre as habilidades narrativas de crianças em idade escolar. Os instrumentos utilizados são, então, apresentados, seguidos dos principais resultados e das correlações encontradas. Nossas considerações finais fecham o capítulo.

Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem (TDL)

O Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem (TDL) é um distúrbio que acomete crianças no período de aquisição da linguagem, levando a um processo custoso e um atraso característico em comparação ao grupo típico. O termo TDL tem sido adotado desde 2016 (Bishop, 2016; 2017), originalmente do inglês DLD (*Development Language Disorder*), para substituir o termo inicialmente e largamente utilizado DEL (Distúrbio Específico de Linguagem), traduzido do inglês SLI (*Specific Language Impairment*). É importante salientar que esse transtorno pode se assemelhar a patologias de ordens complexas, assim como a asma e o diabetes (Bishop, 2006), já que sua vinculação pode ser estabelecida por meio de um histórico familiar, mas não há a existência de um padrão específico de transmissão hereditária. Leonard (1998) aponta que há uma maior incidência em meninos do que em meninas, entretanto, não há uma causa ou um motivo aparente que possa justificar tal fato. Corrêa (2012) explicita que o TDL possui um caráter heterogêneo com distintas manifestações que serão observadas ao longo do desenvolvimento da linguagem. Não existe uma etiologia específica capaz de tal comprometimento linguístico, o que faz com que o diagnóstico seja estabelecido por meio de exclusão (Leonard, 1998).

Friedmann e Novogrodsky (2008) conduziram um estudo que observou que o SLI (termo utilizado à época) pode ser caracterizado em subtipos¹: sintático, fonológico, lexical e pragmático. As autoras observaram que crianças sem nenhum comprometimento neurológico ou cognitivo, mas com diagnóstico de SLI/TDL, alcançaram desempenhos distintos em diferentes avaliações linguísticas, o que ratificou que o transtorno possui distintas manifestações. No estudo,

1 De um ponto de vista clínico, é importante ressaltar que a partir de Bishop (2016; 2017), não se tem feito referência ao termo TDL sintático em trabalhos desenvolvidos na área de fonoaudiologia, já que se tem assumido que comprometimentos sintáticos são marcadores clínicos do TDL. Agradecemos à Profa. Dra. Tatiana Bagetti pelo esclarecimento.

foi possível verificar que crianças com SLI/TDL sintático apresentaram problemas com o movimento sintático; com SLI/TDL fonológico, obtiveram dificuldades com várias habilidades fonológicas; com SLI/TDL lexical, problemas com o acesso lexical; e, por último, crianças com SLI/TDL pragmático apresentaram dificuldades com vários aspectos da comunicação e do discurso. Há a necessidade de criação/ utilização de instrumentos formais que possam auxiliar na busca e no tratamento de crianças com e sem diagnóstico.

No âmbito das questões de ordem sintática, sabe-se que o grupo TDL possui dificuldades com um grupo específico de sentenças que são as orações passivas, relativas e interrogativas do tipo QU. De acordo com o arcabouço gerativista Chomsky (1965) e posteriores, essas estruturas são geradas via movimento sintático específico, o que pode ser entendido como estruturas que demandam um maior custo computacional por conta desse movimento sintático realizado para sua geração. No período de aquisição de linguagem, as estruturas de maior custo são adquiridas mais tardiamente, tanto no desenvolvimento típico quanto no atípico (Augusto, 2019). A diferença entre esses dois grupos reside no fato de que crianças que adquirem língua de maneira típica conseguem superar os obstáculos impostos por esse grupo de sentenças (passivas, relativas e interrogativas-QU) de maneira mais rápida, diferentemente do grupo com comprometimento linguístico.

A partir do arcabouço minimalista, duas possíveis causas para esse custo computacional na geração de sentenças, observando seja a aquisição típica, seja a atípica, foram propostas. A primeira considera o número de unidades de c-comando (Lopes, 2001) e propõe que já no início do período de aquisição de linguagem as crianças têm preferência por produzirem sentenças com apenas uma unidade de c-comando. Já a segunda credita esse custo ao número de nós funcionais envolvidos (Jakubowicz, 2006), sendo que as crianças parecem ter maior dificuldades quando há a necessidade de ativar os nós funcionais menos frequentes em derivações canônicas. Sob a ótica da psicolinguística, o custo computacional pode ser entendido pelo modo como a derivação sintática é conduzida em tempo real tanto na produção como na compreensão.

Augusto e Corrêa (2013) ressaltam que, à luz da teoria linguística, existe um sistema computacional universal que trabalha com as informações contidas nos traços formais encontrados no léxico. Esses traços fazem com que a concatenação de elementos do léxico seja iniciada. Já a psicolinguística trabalha com a ideia de que durante a produção, o acesso aos traços formais da língua é motivado pela

intenção de fala e decorre a partir da conceptualização da mensagem, ou seja, parte do falante a intenção de organização do discurso, a força ilocucionária que desencadeia a estrutura frasal que será utilizada. Na compreensão, o que passa a estar em voga é a recuperação desses traços formais a partir do reconhecimento lexical, gerado pela decodificação do sinal acústico de fala. Uma abordagem dessa natureza conduz a pesquisa desenvolvida pelo grupo do LAPAL.

Para a análise de dificuldades de ordem sintática, há a formulação de instrumentos formais que buscam avaliar essas sentenças mais custosas (passivas, relativas e interrogativas-QU), já que essas estruturas podem ser encaradas como um marcador expressivo de custo, tanto na produção quanto na compreensão de crianças com problemas linguísticos.

Habilidades narrativas e o TDL

As narrativas orais permitem avaliar diferentes domínios, tais como fonológico, sintático e lexical. Através de um discurso narrativo, é possível avaliar aspectos importantes da fala e da compreensão de crianças, jovens e adultos. Os instrumentos desenvolvidos para avaliar e observar a construção de narrativas podem avaliar competências discursivas e pragmáticas de maneira espontânea e controlada. A modalidade espontânea de coleta de narrativas traz uma maior dificuldade de análise discursiva por conta da espontaneidade do discurso. Não há como prever quais rumos o enredo da história irá percorrer. Diferentemente, os instrumentos formais de avaliação narrativa possibilitam que haja um enfoque em um ou mais domínios, pois são controlados para que essa avaliação seja possível. Souza (2010) explicita que um mesmo texto narrativo pode conter uma ou várias sequências narrativas. Cada sequência pode trazer uma gama de acontecimentos que são ligados por meio de relações temporais e causais. Outra possibilidade de avaliação de narrativas é a observação de aspectos de microestrutura, macroestruturas e da compreensão da história.

A microestrutura é responsável por introduzir um conjunto de elementos linguísticos necessários para o desenvolvimento da narrativa, tais como elementos semânticos, lexicais, morfológicos e sintáticos. Vaz, Lobo e Lousada (2022) salientam que é nessa parte que se encontram vários componentes linguísticos, tais como elementos lexicais, morfológicos e sintáticos. Diferentemente, a macroestrutura introduz a temática da história, os componentes gerais que auxiliam na organização global do sentido, assim como os elementos que tornam possível o entendimento da narrativa como um todo (Beaugrand;

Dressler, 1983). Pode ser considerada uma parte importante, uma vez que incorpora a situação inicial, a localização espacial e temporal, a introdução de personagens, bem como a resolução dos problemas e o desfecho da história. Na etapa de compreensão da história, avalia-se o nível de entendimento da narrativa como um todo através da formulação de questionários. Ribeiro *et al.* (2010) propõem que esses processos de compreensão possam ser divididos em compreensão literal (explícita), inferencial (dedutiva/implícita) e a crítica (juízos próprios). Estudos apontam que crianças com TDL têm enfrentado problemas com a compreensão inferencial de narrativas (Dawes, 2017; Vaz, Lobo, Lousada, 2022).

Essas crianças geralmente formulam sua narrativa com i) uma maior predominância de frases simples e, por conseguinte, menor número de frases complexas e de estruturas subordinadas; ii) não mencionam todos os eventos da história; iii) produzem um menor número de episódios completos; iv) há a presença de erros gramaticais e enunciados agramaticais; v) dificuldade na ordenação temporal; vi) preferência por um discurso descritivo; vii) omissão de clíticos e de marcadores temporais; viii) maior dificuldade em estabelecer cadeias referenciais; e ix) pouca coesão em sua construção narrativa (Befi-Lopes *et al.*, 2008) (Hernández; Rodríguez; Santana, 2017).

Instrumentos formais que buscam avaliar a produção de narrativas orais têm por objetivo verificar como se dá o discurso narrativo através da análise da macroestrutura, microestrutura e da compreensão da história, seja ela contada ou ouvida pelo participante. A produção narrativa pode ser obtida com ou sem a utilização de imagens. O modelo que será exposto neste capítulo, o MAIN (*Multilingual Assessment Instrument for Narratives*) (Gagarina *et al.*, 2012) segue essas bases de avaliação, bem como a observação de termos de estado interno (TEI). De igual modo, para avaliação de aspectos sintáticos, utilizou-se o MABILIN (Módulos de Avaliação de Habilidades Linguísticas) (Corrêa, 2000), um instrumento que observa justamente as sentenças que são sensíveis ao grupo TDL, as passivas, relativas e interrogativas-QU.

Instrumentos utilizados

MABILIN 1

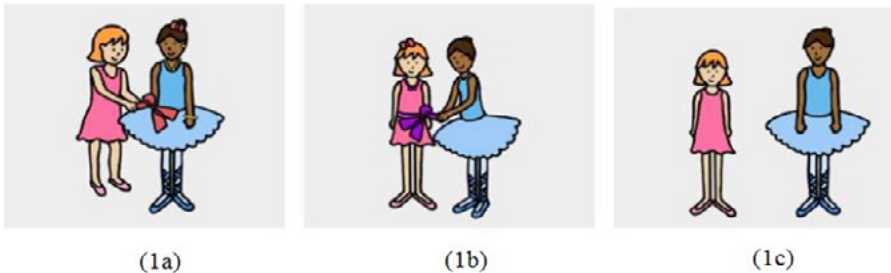
O MABILIN tem como parâmetro de avaliação as principais dificuldades de linguagem tidas como comuns ao grupo TDL. O modelo pode ser utilizado como um marcador de observação, um alerta, e não como a única etapa necessária para obtenção de um diagnóstico. O instrumento é dividido em três módulos: o módulo 1 avalia

questões de ordem sintática; o módulo 2 foca questões morfossintáticas; e o módulo 3 trabalha com questões pragmáticas. Nesta pesquisa, utilizou-se o MABILIN 1 para obtenção de dois grupos: experimental e controle.

O MABILIN 1 avalia a compreensão de sentenças de alto custo com a utilização da tarefa de seleção de imagens e pode ser utilizado em crianças com e sem comprometimento linguístico. São testadas estruturas interrogativas (Quem) e QU+N, passivas reversíveis e irreversíveis e relativas restritivas. Sentenças ativas também são testadas como base. O instrumento é apresentado como um jogo por meio de uma tarefa de seleção de imagens.

As sentenças são apresentadas com o auxílio de imagens visualizadas na tela de um computador. Têm-se três opções de imagens: i) figura-alvo (descreve a sentença proferida); ii) erro provável (retrata o erro esperado); iii) erro pouco provável (retrata um evento que será dificilmente apontado). Na figura 1, retrata-se o comando: “*mostra a bailarina que foi enfeitada pela menina*”.

FIGURA 1: IMAGEM UTILIZADA NO MABILIN 1 PARA ESTRUTURA PASSIVA



FONTE: Corrêa (2012, p. 225).

O programa computa as respostas dos participantes e identifica aqueles com ou sem dificuldades. É avaliado o desempenho de cada participante por meio da média de acertos por ele alcançada em cada tipo de estrutura, correlacionada com as médias e o desvio padrão esperados em cada faixa etária. Avalia-se que a criança apresentou dificuldades na compreensão quando a média de acertos estiver a 2 desvios padrão abaixo da média do grupo etário em que a criança se encontra, em qualquer uma das sentenças utilizadas. Por meio desse sistema de classificação dos resultados é determinado o grau de comprometimento do participante que apresentou dificuldades: leve, moderado, expressivo e muito acentuado.

Em uma parceria com a Secretaria de Educação do município do Rio de Janeiro, a aplicação do MABILIN 1 tem sido realizada com o intuito de identificar crianças em risco de TDL. Nos anos de 2022 e 2023, em uma escola parceira, localizada nas cercanias da UERJ,² 205 crianças foram testadas. Após a análise dos resultados, dois grupos de estudos foram criados. O grupo experimental composto por 12 crianças que apresentaram um desempenho não satisfatório, com comprometimento moderado, e um grupo controle, composto por 12 crianças que não apresentaram dificuldades.

Apresentam-se, abaixo, as principais informações de grupo:

TABELA 1: PRINCIPAIS INFORMAÇÕES DOS GRUPOS

	EM RISCO DE TDL	SEM COMPR.
MÉDIA DE IDADE	8;3	8;4
NO. DE MENINAS	3	4
PONTUAÇÃO MÁXIMA	87	104
PONTUAÇÃO MÍNIMA	69	86

FONTE: Brandão (2024, p. 72)

Aplicou-se, nesses dois grupos de participantes, o instrumento MAIN de coleta de narrativas.

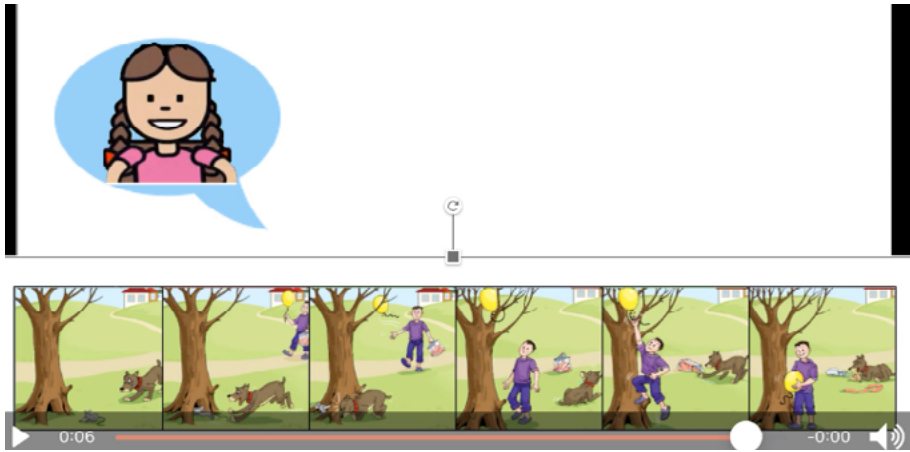
MAIN

O MAIN, proposto por Gagarina *et al.* (2012), instrumento desenvolvido no âmbito da ação COST IS0804, na Europa, é composto por quatro histórias paralelas controladas a partir de seu nível de dificuldade. As histórias são compostas por uma sequência de seis imagens cada que estimulam a produção narrativa dos participantes. A narrativa pode ser eliciada diretamente (conto) ou após o pesquisador ter contado a história (reconto). O instrumento avalia a produção narrativa por meio da macroestrutura, microestrutura e termos de estado interno (TEI), bem como os elementos que constituem cada evento/episódio: meta, tentativa e resultado (MTR) e da compreensão da história. O modelo prevê a avaliação e pontuação de cada etapa,

2 Trata-se de uma escola municipal no bairro de classe média/média baixa, a Tijuca, frequentada por crianças com pais tanto de alta escolaridade, com nível superior, como de pais de baixa escolaridade, sem fundamental I completo. A escola apresentou IDEB de 6,9 para o ano de 2021, sendo que a cidade do Rio de Janeiro, como um todo, teve, nesse ano, IDEB de 5,45.

evento e ponto mencionada durante a produção narrativa. Em Brandão (2024), utilizaram-se as histórias “Cabritinhos” e “Cachorrinhos”. A figura 2 é utilizada no instrumento MAIN para a aplicação da história “Cachorrinho”:

FIGURA 2: SLIDE COM O VÍDEO INICIAL DA HISTÓRIA CACHORRINHO



FONTE: Gagarina *et al.* (2012).

A ordem de coleta das narrativas, a partir das imagens (cachorrinho/cabritinhos) e da modalidade (conto/modelo-reconto ou modelo-reconto/conto), foi alternada entre os participantes, que têm suas narrativas gravadas. Após a aplicação, as narrativas são transcritas e avaliadas de acordo com os parâmetros propostos pelo MAIN. Para produção, observam-se a estrutura da produção, os eventos codificados (goal/meta, attempt/tentativa, output/resultado [MTR]) e o uso de termos de estado interno (TEI). Na compreensão, um questionário com dez perguntas é proposto aos participantes.

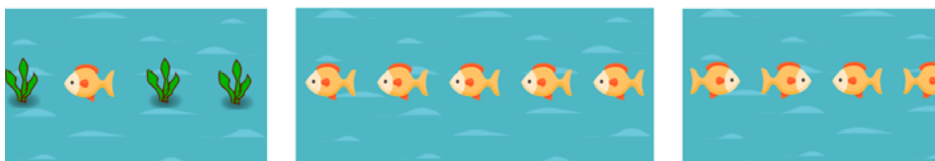
Testes de controle inibitório

As funções executivas englobam diversos processos cognitivos relacionados ao controle do pensamento e do comportamento, sendo seus componentes principais o controle inibitório, a memória de trabalho e a flexibilidade (Diamond, 2013; Miyake *et al.*, 2000). Estudos recentes têm observado correlações entre habilidades das funções executivas e o desempenho linguístico, tanto em crianças com desenvolvimento típico (Kaushanskaya *et al.*, 2017), como atípico, particularmente o TDL (Marini *et al.*, 2020; Everaert *et al.*, 2023).

Nesta pesquisa, utilizaram-se tarefas de controle inibitório, que avaliam a capacidade dos participantes de inibir informações irrelevantes ou conflitantes: os testes Flanker e Go/no-go, adaptados para crianças e desenvolvidos na biblioteca de experimentos Psytoolkit (Rodrigues *et al.*, 2024). O primeiro avalia resistência à interferência, enquanto o segundo avalia, propriamente, a inibição da resposta.

A tarefa Flanker foi concebida como “o jogo da família dos peixes”, em que há três situações diferentes: uma neutra, em que o peixe-líder (o peixe do meio) nada sozinho e o resto da família é substituído por plantas marinhas na mesma posição; uma congruente, em que todos os membros da família nadam na mesma direção; uma incongruente, a mais desafiadora para as crianças, em que o peixe-líder nada na direção oposta ao resto do grupo. A tarefa consiste em pressionar, o mais rápido possível, uma tecla do computador, indicando a direção para onde nada o peixe do meio (esquerda ou direita).

FIGURA 3: CONDIÇÕES NEUTRA, CONGRUENTE E INCONGRUENTE DA TAREFA FLANKER



FONTE: Rodrigues *et al.* (2024, p. 7).

A tarefa Go/no-go também é apresentada como um jogo de computador, no qual os participantes auxiliam um menino a guardar seus brinquedos, menos a bola. Para guardar, devem apertar a barra de espaço, mas se a bola aparecer (o objeto que não precisa ser guardado), a tecla não deve ser apertada, ou seja, é preciso inibir a sequência de movimentos de acionar a tecla.

FIGURA 4: INSTRUÇÕES DA TAREFA GO/NO-GO



FONTE: Rodrigues *et al.* (2024, p. 9).

Resultados gerais e correlações

MABILIN e MAIN

Os resultados detalhados de todas as medidas avaliadas podem ser verificados em Brandão (2024). Aqui reportamos as medidas principais da análise da macroestrutura. Em geral, o desempenho das crianças em risco de TDL é inferior ao das crianças sem comprometimento. No que diz respeito às médias alcançadas por cada grupo na produção (no conto: TDL – 6,9; sem comprom. – 9,4; no reconto: TDL – 8,5; sem comprom. – 11,5), o teste não-paramétrico³ de Mann Whitney aponta uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos em ambas as etapas (de conto e de reconto), com melhor desempenho para o grupo sem comprometimento.

TABELA 2: RESULTADOS ESTATÍSTICOS DO TESTE DE MANN WHITNEY (VALOR CRÍTICO DE U = 37)

CONDIÇÃO	POPULAÇÃO	Z SCORE	VALOR U	VALOR P
CONTO	TDL vs. SEM	-2.54034	27.5	.01108
RECONTO	TDL vs. SEM	-2.82902	22.5	.00466

FONTE: Brandão (2024, p. 87).

Na comparação entre as tarefas de conto e reconto, ou seja, na comparação intragrupos, o teste de Wilcoxon, aponta que, para o grupo em risco de TDL, não há diferença significativa entre conto e reconto ($p = .07508$), o que pode sugerir que esse grupo, diferentemente do grupo sem comprometimento, não se beneficia do modelo proposto pelo examinador na etapa reconto.

Na etapa de compreensão, utiliza-se um questionário com 10 perguntas para cada história avaliada. Observou-se que, diferentemente da etapa de produção narrativa, na etapa de compreensão das histórias não se obtiveram médias tão distintas (no conto: TDL – 8,1; sem comprom. – 9,2; no reconto: TDL – 8,3; sem comprom. – 9,7).

Correlações entre MABILIN e MAIN

O teste de correlações Spearman detectou correlação positiva forte entre MABILIN e produção (reconto) no MAIN (0.7) e correlações

3 Os testes estatísticos Friedmann, Wilcoxon e Mann-Whitney foram rodados no Social Science Statistics, disponível em: <https://www.socscistatistics.com/>. Acesso em: 25 jul. 2025.

positivas moderadas entre MABILIN e produção (conto) no MAIN (0.5), MABILIN e compreensão (conto) no MAIN (0.5) e MABILIN e compreensão (reconto) no MAIN (0.5), ou seja, quanto maior a pontuação no MABILIN, mais alta a pontuação no MAIN.

TABELA 3: CORRELAÇÕES ENTRE MABILIN E MAIN

		SPEARMAN'S RHO	P
MABILIN-	Produção (conto)	0.448*	0.028
MABILIN-	Produção (reconto)	0.735***	< .001
MABILIN-	Compreensão (conto)	0.448*	0.028
MABILIN-	Compreensão (reconto)	0.464*	0.022

FONTE: ADAPTADO DE BRANDÃO (2024)

Os resultados indicam que o MAIN capta a distinção entre o desempenho do grupo em risco de TDL e aquele obtido pelo grupo sem comprometimento. Isso pode apontar que, de maneira geral, o instrumento é relevante para o rastreio de crianças em risco de TDL.

Tarefas de controle inibitório

Os testes de controle inibitório indicam número de respostas corretas e tempo de resposta (TR). Para o Flanker, tem-se um total de 64 estímulos e o TR para cada uma das condições do teste: (congruente, incongruente e neutra) combinadas, bem como para a condição crítica (incongruente) (máx. = 16). O teste de Mann-Whitney mostrou que não houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos para a média de respostas corretas (TDL = 57,5; sem = 62). Em relação ao tempo de resposta, houve uma diferença estatisticamente significativa, com o grupo em risco de TDL reagindo mais lentamente ($t(22) = 2,13$; $p = 0,04$). Em relação à condição crítica incongruente, um quadro semelhante emergiu: não houve diferenças estatisticamente significativas entre os grupos para a média de respostas corretas (TDL = 13; Sem = 15), mas houve diferença estatisticamente significativa para o tempo de resposta ($t(22) = 3,49$; $p = 0,002$).

Para o teste de Go/No-go, também se computaram as médias para o número de respostas corretas (máx. = 60) e o tempo de reação dos participantes em ambos os grupos para as duas condições (sim e não) combinadas, bem como para a condição crítica (não) (máx. = 15). Com resultados bastante próximos entre os grupos, tanto para a média de respostas corretas (TDL = 57,5; sem = 58), como para o tempo

de reação (TDL= 771,4; sem = 763,9), não se detectaram diferenças estatisticamente significativas.

Correlações entre os testes e as tarefas de CI

Obtiveram-se correlações entre o MABILIN e algumas medidas do Flanker, mas nenhuma entre MABILIN e as medidas do Go/No-go. Não houve correlações entre o MAIN e as medidas das tarefas de controle inibitório. As correlações encontradas foram: correlação positiva entre o MABILIN e as respostas corretas na condição incongruente da tarefa Flanker, ou seja, quanto mais acertos no MABILIN também mais acertos na condição mais desafiadora do Flanker. Houve também uma correlação negativa entre MABILIN e o tempo de resposta geral (nas três condições) na tarefa Flanker. Isto é, quanto mais acertos no MABILIN, menos tempo para reagir no teste Flanker.

TABELA 4: CORRELAÇÕES ENTRE MABILIN E FLANKER

		SPEARMAN'S RHO	P
MABILIN-	Flanker respostas corretas	0.571**	0.004
MABILIN-	Flanker Incongruente – respostas corretas	0.512*	0.011
MABILIN-	Flanker Tempo de resposta	-0.422*	0.040

FONTE: Adaptado de Brandão (2024)

Esses resultados sugerem que a capacidade de resistir à interferência contribui para o desempenho na tarefa de decisão linguística (apontar para uma imagem específica).

Considerações finais

Este capítulo apresentou uma avaliação de habilidades narrativas e sintáticas de crianças em risco de TDL, observando correlações entre comprometimento sintático e desempenho narrativo, assim como possíveis correlações com as funções executivas, particularmente o controle inibitório. Sabe-se, assim como exposto anteriormente, que crianças com TDL possuem um atraso e um custo característico na aquisição de sentenças mais complexas, que envolvem movimento sintático: as passivas, relativas e interrogativas do tipo QU.

Para avaliar essas sentenças, utilizou-se o MABILIN 1 (Corrêa, 2000) composto por uma bateria de testes linguísticos que tem sido utilizada com o aval de linguistas e fonoaudiólogos para o rastreamento inicial de crianças em risco de TDL. Para a avaliação das habilidades narrativas, usou-se, de forma inédita — até onde se saiba —, da versão para o PB do MAIN (Gagarina *et al.*, 2012), desenvolvido no âmbito da ação COST IS0804, na Europa. Os resultados alcançados, a partir da aplicação do instrumento, demonstraram que o grupo em risco de TDL apresentou um desempenho inferior ao do grupo controle. O grupo experimental fez um maior uso de sentenças simples, menor número de sentenças complexas, bem como um desempenho inferior na etapa de produção narrativa. Correlações entre os resultados do MABILIN e do MAIN (para produção e compreensão) apontam que o MAIN é capaz de captar dificuldades no domínio das habilidades narrativas, que podem estar correlacionadas com dificuldades de natureza sintática. Assim sendo, o MAIN pode ser considerado um instrumento relevante para a avaliação de crianças em risco de TDL. No que diz respeito à intermediação das habilidades de controle inibitório e as tarefas de avaliação linguística e de desempenho narrativo apresentadas aos participantes, detectou-se uma correlação entre o MABILIN e o FLANKER, sugerindo que resistência à interferência contribui para o desempenho dos participantes em uma tarefa linguística do tipo seleção de imagens. A ausência de correlações dos testes de controle inibitório com os resultados gerais do MAIN segue uma tendência geral da literatura que aponta que correlações entre as funções executivas e habilidades narrativas são enfraquecidas após os sete anos de idade (Scionti *et al.*, 2023); os participantes desta pesquisa tinham por volta de oito anos de idade. Acredita-se que a pesquisa traz resultados iluminadores para se avaliar e possivelmente intervir no TDL, um comprometimento que certamente dificulta a vida escolar e afetiva de um percentual significativo de crianças.

Referências

AUGUSTO, M. R. A. Fundamentos da aquisição da sintaxe. In: MOTA, M. B.; NAME, C. (orgs) *Interface linguagem e cognição: contribuições da Psicolinguística*. Tubarão: Copiart, 2019.

BRANDÃO, R. S. *Habilidades narrativas e Transtorno de Desenvolvimento da Linguagem (TDL): uma avaliação de crianças com comprometimento sintático à luz da teoria gerativa*. 2024. 163 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

BEAUGRANDE, R.; WOLFGAND, D. *Introduction to text linguistics*. 1983. London: Longman.

BEFI-LOPES, D. M.; BENTO, A. C.; PERISSINOTO, J. 2008. Narration of stories by children with specific language impairment. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 20, n. 2, p. 93–98. DOI: 10.1590/s0104-56872008000200004.

BISHOP, D. V. M. What Causes Specific Language Impairment in Children? *Current Directions Psychological Science*, v. 15, n. 5, p. 217-221, Oct 2006.

BISHOP, D. V. M. *et al.* CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children, *PLoS ONE* 11(7), 2016.

BISHOP, D. V. M. Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental language disorder (DLD). *INT J LANG COMMUN DISORD*, v. 52, 6, 671–680, 2017.

CORRÊA, L.M.S. *MABILIN Módulos de Avaliação de Habilidades Linguísticas*. FAPERJ, 2000.

CORRÊA, L. M. S. O DEL à luz de hipóteses psico/linguísticas: avaliação de habilidades linguísticas e implicações para uma possível intervenção em problemas de linguagem de natureza sintática. *Veredas*, Juiz de Fora, p. 207-236, 2012.

CORRÊA, L. M. S.; AUGUSTO, M. R. A. Manifestações do DEL (Déficit/ Distúrbio Específico da Linguagem) no domínio da sintaxe à luz de um modelo integrado de computação on-line. *Revista da ABRALIN*, v. 12, n. 2, p. 35-62, 2013. DOI: 10.5380/rabl.v12i2.38242

CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. M.I.T. Press.

RIBEIRO, I. S. *et al.* *Compreensão da leitura: Dos modelos teóricos ao ensino explícito. Um programa de intervenção para o 2º ciclo do ensino básico*. Coimbra: Almedina, 2010.

DAWES, E. *The hidden language skill: Oral inferential comprehension in children with developmental language disorder*. 2017. 322f. Doctoral thesis (Doctoral of Philosophy) Perth: Curtin University, 2017.

DIAMOND, A. Executive functions. *Annual Review of Psychology*, [s.l.], v. 64, p. 135-168, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>. Acesso em: 25 jul. 2025.

EVERAERT, E. *et al.* Nonverbal Executive Functioning in Relation to Vocabulary and Morphosyntax in Preschool Children With and Without Developmental Language Disorder. *J Speech Lang Hear Res.*, v 66, n. 10, p. 3954-3973, 2023. DOI: 10.1044/2023_JSLHR-22-00732.

FRIEDMAN, N.; NOVOGRODSKY, R. *Subtypes of SLI: SySLI, PhoSLI, LeSLI, and PraSLI*. In: GAVARRÓ, A.; FREITAS, M.J. (ed.). *Language acquisition and development*. Newcastle UK: Cambridge Scholars Press/CSP, 2008. p. 205-217.

GAGARINA, N. *et al.* MAIN: Multilingual Assessment for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics (Monography)*. v. 56, p. 1-140, 2012.

HERNANDEZ, V. G.; RODRÍGUEZ, V. M. A.; SANTANA, G. M. R. La producción gramatical en el discurso de alumnado com Transtorno Específico del Lenguaje (TEL). *Ver. Signos*, Valparaíso, v. 51, n. 98, p. 264-284, 2018.

JAKUBOWICZ, C. Hipóteses psicolinguísticas sobre a natureza do Déficit Específico da Linguagem (DEL). In: CORREA, L. M. S. (ed.). *Aquisição da linguagem e problemas do desenvolvimento linguístico*. São Paulo: Edições Loyola; Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio, 2006.

KAUSHANSKAYA, M. *et al.* The relationship between executive functions and language abilities in children: a latent variables approach. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, [S.l.], v. 60, n. 4, p. 912-923, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0310. Acesso em: 25 jul. 2025.

LEONARD, L.B. *Children with specific language impairment*. Camb, MA: MIT Press, 1998.

LOPES, R. E. V. Aquisição da linguagem: novas perspectivas a partir do Programa Minimalista. *D.E.L.T.A.*, v. 17, n. 2, p. 245-281, 2001.

MARINI, A. *et al.* The complex relation between executive functions and language in preschoolers with Developmental Language Disorders. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, [S.l.], v. 17, n. 5, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph17051772>. Acesso em: 10 abr. 2024.

RODRIGUES, E. S. *et al.* Demandas de tarefas linguísticas e funções executivas na compreensão de sentenças de alto custo por crianças em idade escolar. *Letrônica*, [S. l.], v. 16, n. 1, p. e44447, 2024. DOI: 10.15448/1984-4301.2023.1.44447. Disponível em: <https://>

revistaseletronicas.pucrs.br/letronica/article/view/44447. Acesso em: 3 set. 2024.

SCIONTI, N.; ZAMPINI, L.; MARZOCCHI, G. M. The relationship between narrative skills and executive functions across childhood: A systematic review and meta-analysis. *Children*, 10(8), 1391, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/children10081391>. Acesso em: 25 jul. 2025.

SOUZA, O. Emergência e desenvolvimento das relações de causalidade em narrativas de crianças. *Filologia e Linguística Portuguesa.*, v. 12, n. 1, p. 91–104, 2010. DOI: 10.11606/issn.2176-9419.v12i1p91-104.

SOCIAL SCIENCE STATISTICS. *Calculators for statistics*. Disponível em: <https://www.socscistatistics.com/>. Acesso em: 3 set. 2024.

VAZ, S.; LOBO, M.; LOUSADA, M. Avaliação com base em narrativas orais. In: FREITAS, M. J.; LOUSADA, M.; ALVES, D. C. (ed.). *Linguística Clínica: Modelos de avaliação e intervenção*. Berlin: Language Science Press, p. 403-431, 2022.

UMA BREVE EXPOSIÇÃO DO ESTATUTO DAS PARTES DA ORAÇÃO EM GRAMÁTICAS RACIONALISTAS DO BRASIL OITOCENTISTA

Rayssa Marinho

Introdução

Historicamente, as partes do discurso — também chamadas de classes de palavras — têm sido compreendidas como conjuntos abertos, definidos por suas funções gramaticais e/ou propriedades semânticas. Essas classes são fundamentais para a descrição de uma língua, pois revelam características gerais das palavras em uma língua. No entanto, ao longo do desenvolvimento do pensamento linguístico, múltiplas definições foram atribuídas a essas classes, frequentemente sem critérios claros ou consistentes, o que resultou em uma abordagem assistemática e heterogênea.

Por meio dessas classificações, é possível definir a identidade gramatical de cada palavra, sendo essencial para reconhecer padrões e estruturas na construção de enunciados. Azeredo (2021) enfatiza que, ao utilizar critérios objetivos e abrangentes, as classificações ajudam a esclarecer o papel de cada palavra, não apenas em termos de significado, mas principalmente em suas funções morfológicas e sintáticas dentro do sistema linguístico.

As primeiras reflexões sistemáticas sobre as partes da oração, ou *partes orationis*, foram realizadas pelos filósofos gregos e posteriormente organizadas pelos gramáticos greco-latinos. Essas partes, como o nome e o verbo, formaram o núcleo central das gramáticas, tornando-se um dos elementos mais importantes para a estruturação formal das línguas ocidentais. A sistematização dessas categorias proporcionou uma base sólida para a análise e o ensino da língua, que permanece influente até hoje.

Em *Categorias*, Aristóteles (1995) define as categorias como modos de predicação que expressam a essência dos seres, permitindo descrever a realidade de forma objetiva. Sua classificação busca entender o que existe no mundo, partindo da ideia de que a diversidade e complexidade da realidade podem ser organizadas por meio de unidades conceituais fundamentais, chamadas de categorias, as quais ajudam a organizar o pensamento sobre a diversidade dos seres e fenômenos.

Assim, as categorias possibilitam uma compreensão do mundo, atuando como instrumentos essenciais tanto para a análise filosófica quanto para a análise gramatical, organizando os modos de predicação em distintas classes. O estudo histórico das partes do discurso, ou classes de palavras, conforme a nomenclatura atual, possibilita compreender a evolução dos elementos gramaticais ao longo do tempo, assim como as bases filosóficas e as modificações que ocorreram.

A busca pelo entendimento histórico permeia diversas camadas da experiência humana, inserindo-o em uma construção social. Em cada período, a corrente histórica elabora interpretações sobre o passado, evidenciando tanto conhecimentos consolidados quanto aqueles em processo de desenvolvimento. A reflexão e a dimensão histórica do que foi produzido sobre a linguagem, buscando compreendê-la, recebe o nome, segundo Batista (2013), de Historiografia Linguística (HL).

Na pesquisa em HL, é fundamental considerar o clima intelectual do período analisado, isto é, o conjunto de ideias, crenças e valores dominantes em determinado período que influenciam o pensamento e as teorias. Esse conceito é importante para entender como os contextos históricos, sociais, culturais e ideológicos moldam o desenvolvimento das teorias e abordagens linguísticas (Kaltner, 2023).

Além disso, a neutralidade na HL é substancial, visto que se refere à postura imparcial e objetiva que um pesquisador deve manter ao estudar um determinado objeto. Essa abordagem visa evitar a inserção de opiniões pessoais, emoções ou julgamentos subjetivos na análise, assegurando que as conclusões sejam fundamentadas em dados e evidências.

Ao acompanhar uma tradição gramatical, como o estatuto das partes do discurso em determinado período, o pesquisador identifica processos de rupturas e continuidades. Essa análise deve considerar tanto o contexto interno da obra quanto o social, permitindo uma visão mais ampla das interações linguísticas e históricas. Reconhece-se o aspecto interdisciplinar desse campo científico, pois ele engloba não apenas o conteúdo das obras propriamente ditas, mas

também o contexto que envolve a análise dos eventos históricos nos quais os documentos estão situados.

Vieira (2015) utiliza o termo Paradigma Tradicional de Gramatização (PTG), fundamentado nos estudos de Aouroux (1992), para se referir a um processo que remonta ao Renascimento, alicerçado na tradição greco-latina, que descreve e regula as línguas ocidentais por meio de duas tecnologias metalinguísticas: a gramática e o dicionário. As gramáticas normativas do português são produtos desse paradigma, pois se vinculam à doutrina gramatical que busca preservar um conjunto de princípios e regras.

Apesar de um certo deslocamento teórico no final do século XIX, quando a gramatização do português começou a transitar do período vernaculista/filosófico — que via a gramática como uma técnica e uma arte — para um período científico — que a compreendia como uma ciência —, os fundamentos metodológicos e ideológicos do PTG permaneceram inalterados (Vieira, 2015). O autor também destaca que, mesmo com essas mudanças superficiais, a gramatização das línguas ocidentais ainda carrega as marcas da tradição greco-latina, refletindo uma continuidade.

A análise histórica da produção científica no campo dos estudos sobre a linguagem revela uma tensão entre movimentos de continuidade e descontinuidade, evidenciando que os paradigmas científicos são, em essência, construções teóricas em busca de elucidar a complexidade da linguagem humana. Uma questão epistemológica central na historiografia linguística é a decisão de como interpretar o desenvolvimento dos eventos: se como uma sequência linear e cronológica de avanços ou como uma série de momentos de ruptura e transformação (Neto, 2012).

Nesse contexto, cabe ao historiador da linguística decidir se enfatiza a continuidade, traçando linhas de influência e adaptação teórica, ou se foca nas descontinuidades, destacando mudanças paradigmáticas e inovações. Essa escolha, contudo, é complexa, uma vez que o desenvolvimento das teorias linguísticas frequentemente combina elementos de permanência e mudança. Segundo Neto (2012), o desafio para a HL está, assim, em equilibrar essa dualidade, buscando uma narrativa que capture a fluidez e a multiplicidade das transformações epistemológicas na compreensão da linguagem.

Nota-se nesse processo de gramatização que há um padrão de produção e classificação de gramáticas que se insere no PTG, ou seja, de produções que se inserem no movimento, em alguns aspectos, de continuidade. Esse paradigma, conforme explicado por Vieira (2018), é uma ramificação dos estudos linguísticos greco-latinos, que tiveram

origem em uma perspectiva filosófica e se tornaram a base teórico-metodológica da gramática tradicional. Esse padrão de “montagem” gramatical se manteve desde os alexandrinos até os gramáticos brasileiros contemporâneos, sempre com fundamentos filosóficos (Vieira, 2018, p.10).

A classificação do mundo é, portanto, uma tarefa para a interação humana com o ambiente, e categorizar é um processo natural. Nesse contexto, ao investigar as gramáticas inseridas no PTG, torna-se necessário investigar os fundamentos na vertente grega e como esse sistema de separação estruturou-se, observando, assim, como essa herança gramatical teve movimentos de continuidades, descontinuidades e rupturas.

Este estudo busca contribuir para a compreensão do estatuto das partes do discurso em duas gramáticas brasileiras oitocentistas, uma vez que isso é fundamental para entender o processo de delimitação categorial na história do português do Brasil e suas bases filosóficas. Para selecionar as fontes primárias desta pesquisa, mapeamos as gramáticas produzidas no século XIX, visto que investigar as gramáticas brasileiras de língua portuguesa exige remontar aos primeiros anos desse século, quando efetivamente começam a estruturar-se as bases de um pensamento linguístico nacional (Cavaliere, 2014).

Pressupostos teóricos

A Historiografia Linguística (HL) consolidou-se como campo autônomo de pesquisa a partir da década de 1970, assumindo uma perspectiva crítica frente à narrativa dos acontecimentos históricos da linguagem. Segundo Bastos e Casagrande (2021) e Swiggers (2013), a HL integra o campo da História das Ideias, abrangendo tanto aspectos intralinguísticos quanto extralinguísticos, e exige uma abordagem interdisciplinar para compreender a evolução do conhecimento linguístico.

A prática historiográfica envolve a recuperação crítica do passado linguístico por meio da análise do clima de opinião e da neutralidade epistemológica (Kaltner, 2023). Jenkins (2013) reforça que a história é uma construção narrativa baseada em interpretações dos fatos históricos, demandando do historiador uma seleção criteriosa dos eventos e uma consciência de que a objetividade absoluta é inatingível, já que cada narrativa é atravessada por subjetividades.

Swiggers (2010; 2013) propõe um organograma para a HL baseado em três fases principais: heurística, hermenêutica e executiva. A fase heurística corresponde à seleção e catalogação de fontes;

a hermenêutica dedica-se à interpretação crítica dos textos; e a fase executiva à exposição dos resultados. A combinação entre a epi-história e a meta-história complementa essa estrutura, orientando o historiador na seleção dos agentes, materiais e na reflexão crítica de suas práticas.

Koerner (2014) apresenta três princípios metodológicos essenciais para o trabalho historiográfico: a contextualização, a imanência e a adequação. A contextualização assegura a análise do material em seu devido recorte histórico; a imanência promove a compreensão do texto em seus próprios termos; e a adequação permite a construção de quadros conceituais fundamentados nesses princípios.

A HL, nesse sentido, compreende que o avanço científico está inserido em práticas sociais e históricas, sendo essencial interpretar tanto a dimensão interna dos documentos (conteúdo textual) quanto a dimensão externa (contexto social de produção). Batista (2016) ressalta que a prática científica é também uma prática discursiva e retórica, articulada a condições sociais de legitimação e aceitação.

No entanto, ao acompanhar o percurso da linguagem, nota-se processos de continuidades e descontinuidades. Thomas Kuhn, em *A Estrutura das Revoluções Científicas* (1962), propõe que a história da ciência se dá por processos de estabelecimento de paradigmas e revoluções. A “ciência normal” refere-se à prática científica que resolve questões dentro de um paradigma estabelecido, sem buscar novos fatos ou teorias, mas refinando o conhecimento existente. Os paradigmas são definidos por um conjunto de conceitos, teorias, métodos e padrões aceitos pela comunidade científica, sendo perpetuados por cientistas que mantêm práticas semelhantes.

Com o tempo, surgem escolas de pensamento concorrentes, e um paradigma único pode prevalecer, orientando a pesquisa e as produções científicas, como artigos. Quando fenômenos não explicados pelo paradigma vigente emergem, surgem anomalias que podem resultar em uma crise e, eventualmente, em uma revolução científica, levando à adoção de um novo paradigma.

Entretanto, ao aplicar essa teoria às ciências linguísticas, percebe-se que os paradigmas não se manifestam de maneira excludente, como nas ciências exatas, mas coexistem de maneira plural e até em competição (Batista, 2013). Murray (1994) amplia a visão de Kuhn, substituindo as noções de “ciência normal” e “ciência revolucionária” pelas de “retórica de continuidade” e “retórica revolucionária”. A escolha pela continuidade ou ruptura nos discursos científicos pode ser influenciada por fatores como elitismo, idade profissional e acesso ao

reconhecimento, impactando as formas de legitimação e disseminação das ideias.

Ao analisar as produções de gramáticos brasileiros do século XIX, procuramos entender como sua retórica reflete a continuidade ou ruptura com os paradigmas vigentes. Baseados nos conceitos de Murray (1994) e em quadros teóricos de Polachinni (2018) e Ferreira (2021), investigamos como a autopercepção dos gramáticos, expressa nas introduções e apresentações de suas obras, influencia a estrutura teórica, as divisões do discurso e os critérios de delimitação nas produções escolhidas.

As transformações na disciplina linguística não podem ser entendidas por meio de explicações simplistas ou unidimensionais. Swiggers (2020) propõe uma abordagem de narrativa em camadas, compreendendo que as mudanças no campo da linguística decorrem da interação entre múltiplos fatores teóricos, técnicos, documentais e contextuais.

Inspirado em Galison (1987), Swiggers (2020) estrutura sua análise em quatro camadas: *teórica*, *técnica*, *documental* e *contextual/institucional*. Cada uma representa um aspecto distinto mas inter-relacionado da prática científica. A *camada teórica* trata da concepção geral de linguagem e da natureza das tarefas atribuídas à linguística; a *técnica*, dos métodos de análise e da forma de apresentação dos dados; a *documental*, das fontes e línguas analisadas; e a *contextual*, do ambiente cultural e institucional em que se insere a produção linguística. Essas camadas não evoluem de forma simultânea, podendo sofrer rupturas ou continuidades distintas entre si.

No contexto deste trabalho, a perspectiva de Swiggers é adotada para analisar as obras gramaticais em diferentes momentos históricos. A proposta é aplicar a análise em camadas para compreender as mudanças internas e externas no tratamento das partes do discurso. A capa teórica permite observar a concepção de linguagem subjacente; a capa técnica revela as metodologias e estratégias utilizadas na descrição linguística; a capa documental evidencia as bases empíricas utilizadas; e a capa contextual permite avaliar os discursos de autoridade e os posicionamentos institucionais dos autores.

Na análise externa, com foco na capa contextual, busca-se compreender o clima de opinião vigente em cada época e a agenda dos gramáticos, observando, por meio dos elementos paratextuais, indícios de continuidade ou ruptura nas práticas linguísticas. Já na análise interna, são exploradas as camadas teórica, técnica e documental. A investigação na capa teórica examina os critérios de classificação das partes do discurso e a visão global da linguagem. A capa técnica

permite analisar a normatividade adotada pelos gramáticos — se descritiva ou prescritiva —, enquanto a documental identifica os textos e autores utilizados como fonte empírica nos exemplários. No quadro abaixo, os conceitos estão organizados para melhor visualização.

QUADRO 1: SÍNTESE DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

ANÁLISE	DADOS E FONTES	CAMADAS DO CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO	CRITÉRIOS DE ANÁLISE	PROPÓSITO INTERPRETATIVO
EXTERNA	Seções de apresentação (fontes primárias)	Capa Contextual	Contexto e clima de opinião	Agenda dos autores
	Textos bibliográficos (fontes secundárias)		Autopercepção; Retóricas de continuidades e retóricas de contraposição	
INTERNA	5 Gramáticas brasileiras oitocentistas	Capa Teórica	Conceitos e metalinguagem	Linhas de continuidade e movimentos de ruptura
		Capa Técnica	Tratamento Normativo	Os pressupostos descritivos ou normativos das gramáticas; bem como as regras dispostas nos exemplos selecionados.
		Capa Documental	Exemplários	

FONTE: A autora (2024).

O quadro teórico adotado neste estudo, com base nas retóricas de continuidade e retórica de ruptura de Murray (1994) e nas camadas do conhecimento linguístico de Swiggers (2004), revelou-se necessário para entender as mudanças nas gramáticas oitocentistas. Ele permitiu analisar de forma clara como as mudanças teóricas ocorrem, tanto por meio da preservação de determinados paradigmas quanto por movimentos de rupturas. Dessa forma, foi possível compreender como os paradigmas científicos não seguem um fluxo linear, mas são marcados por momentos de estabilidade e transformação, influenciados tanto por fatores internos, como teorias e métodos, quanto por fatores externos, como o contexto social e cultural.

Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de natureza interpretativista, fundamentada na *The Discovery of Grounded Theory* de Glaser e Strauss (1967), visando compreender fenômenos a partir da realidade histórica e dos significados construídos no contexto sociocultural. A metodologia escolhida valoriza a subjetividade do pesquisador e prioriza a análise de processos, sentidos e contextos, conforme argumentam Poupart *et al.* (2008). O método indutivo, conforme Diniz e Silva (2008), foi empregado para identificar padrões e

generalizações a partir da análise de casos específicos — neste caso, gramáticas brasileiras do século XIX —, o que se alinha à proposta de investigar transformações no pensamento linguístico.

A pesquisa foi desenvolvida dentro do paradigma interpretativista, que reconhece o papel ativo do pesquisador na construção do conhecimento e a impossibilidade de uma neutralidade absoluta (Bortoni-Ricardo, 2008). A investigação buscou compreender o pensamento gramatical do período sem julgamentos anacrônicos, atentando para os elementos internos às obras e os fatores sociais e intelectuais que influenciaram sua produção.

CrITÉRIOS de seleção das fontes

Inicialmente, conforme as etapas de organização sugeridas por Swiggers (2010), a seleção das fontes insere-se na fase heurística. Nessa etapa, foi constituído um *corpus* formado por fontes primárias, ou seja, documentos originais. Como objetivo central da pesquisa, propôs-se traçar um panorama das classes gramaticais na tradição do português oitocentista. Para isso, foram adotados os seguintes critérios de seleção: (i) serem obras gramaticais; (ii) terem autoria de gramáticos brasileiros; e (iii) terem sido produzidas no século XIX, período delimitado pela investigação; e iv) terem sido publicadas em território nacional.

A escolha das obras também considerou aspectos contextuais, como o prestígio e a repercussão das gramáticas, a importância de seus autores no contexto racionalista brasileiro, conforme destacado por Cavaliere (2022), bem como a disponibilidade de acesso ao material. No século XIX, essas gramáticas exerciam um papel duplo: inseridas na tradição greco-latina, eram utilizadas tanto como instrumentos de ensino nas instituições escolares — principalmente a partir da segunda metade do século, em decorrência das políticas educacionais do Segundo Império — quanto como espaços de sistematização e reflexão sobre a língua, sua estrutura e fundamentos teóricos (Neto, 2021). Nesse sentido, a seleção do *corpus* considerou também as gramáticas adotadas por instituições de ensino de destaque no período, como o Liceu Maranhense, fundado em 1838, responsável por consolidar o ensino público secundário institucionalizado na província do Maranhão.

Além desses critérios, considerou-se o número de reedições das obras, partindo do pressuposto de que a longevidade editorial de certas gramáticas indica sua ampla aceitação no ensino e na aprendizagem da língua portuguesa. A frequência das reedições revela não apenas

sua difusão, mas também sua relevância como fontes autorizadas de conhecimento linguístico em um momento crucial da formação nacional. Revisões e atualizações constantes dessas obras sugerem, ainda, um esforço por parte dos autores ou editores em manter os conteúdos sintonizados com as transformações linguísticas e os avanços teóricos.

Dessa forma, Polachini (2018) realizou um levantamento de 216 gramáticas brasileiras publicadas no século XIX, identificando 127 títulos distintos, 77 reedições e 12 obras sem data definida. A partir da combinação dos critérios mencionados e com base nesse inventário, foram selecionadas sete gramáticas representativas do período racionalista brasileiro. No entanto, para os fins desta pesquisa, optou-se por aprofundar a análise em apenas duas delas: Moraes Silva (1806) e Coruja (1835).

A escolha dessas duas obras justifica-se por seu valor historiográfico. Moraes Silva foi pioneiro na tentativa de descrever o português a partir de uma perspectiva brasileira, o que lhe confere especial relevância. Já Coruja se destacou pelo reconhecimento de sua obra, amplamente difundida por mais de seis décadas, e por sua expressiva atuação no cenário educacional da época.

Análise comparativa entre Moraes Silva (1806) e Coruja (1835)

A análise comparativa entre os gramáticos Moraes Silva e Antônio Álvares Pereira Coruja permite não apenas observar transformações nas partes da sentença ao longo do século XIX, como também evidencia a tradição linguística em vigor nesse período. Além disso, esse cotejo resgata aspectos culturais e intelectuais fundamentais para a compreensão da história linguística brasileira, demonstrando como diferentes contextos históricos influenciam a elaboração de teorias linguísticas e a produção gramatical. Ao analisar a camada contextual proposta por Swiggers (2020), percebe-se que as perspectivas desses autores estão profundamente marcadas pelos cenários sociopolíticos de suas épocas.

Moraes Silva, atuando em um momento de forte resistência portuguesa às influências francesas pós-Revolução, adota uma retórica de ruptura. Segundo Cavaliere (2014), sua gramática reflete uma tentativa de proteger a língua portuguesa de contaminações estrangeiras, alinhando-se a um conservadorismo linguístico que buscava preservar a identidade nacional. Assim, sua proposta rompe com paradigmas anteriores, mas mantém uma postura de continuidade quanto à valorização de um modelo idealizado da língua.

Em contraste, Coruja insere-se em um Brasil recém-independente, onde a valorização da língua nacional se entrelaça com a

construção de uma identidade soberana. Sua atuação política e educacional, especialmente após a Revolução Farroupilha e a fundação do Liceu de Minerva (1838), revela uma proposta gramatical voltada ao ensino. A obrigatoriedade do ensino da gramática nas escolas, prevista na Lei de 15 de outubro de 1827, confere à sua obra um caráter pedagógico evidente. Como observa Polachinni (2018), o uso do termo “compêndio” em sua gramática dialoga com práticas didáticas voltadas à alfabetização, predominantes até a consolidação da terminologia “gramática” nas décadas de 1860 e 1870.

Dessa forma, enquanto Moraes Silva promove uma ruptura com a tradição latinizante por meio de um conservadorismo reativo, Coruja contribui para o fortalecimento de uma gramática nacional, alinhada aos ideais de construção identitária do Brasil pós-independência. No que se refere à agenda dos autores, Moraes Silva explicita sua proposta desde a introdução da obra, ao passo que Coruja adota uma postura menos declarada quanto a uma continuidade ou descontinuidade programática.

A análise da camada documental (Swiggers, 2020) reforça essas distinções. Em Moraes Silva (1806), predomina o uso de referências clássicas, com dezesseis exemplos retirados de textos antigos, correspondendo a 26,7% das ocorrências analisadas — a segunda categoria mais frequente. Essa prática reflete a valorização da tradição greco-latina, comum nas gramáticas da época, e remete à *Tékhne Grammatiké* de Dionísio Trácio, que fundamentava o estudo gramatical na linguagem de escritores gregos clássicos (Gual, 2002).

Por outro lado, Coruja (1835) utiliza exemplos de maneira mais moderada e genérica, como mostra a análise de Polachinni (2016), que identificou uma média de sete exemplos por página em 21 gramáticas da época. A ausência de referências literárias consagradas indica uma preferência autoral por um modelo mais direto e voltado à função didática, afastando-se do prestígio da tradição clássica.

Essas escolhas revelam uma distinção importante: Moraes Silva perpetua o prestígio da literatura clássica como padrão gramatical, enquanto Coruja prioriza a acessibilidade e a funcionalidade pedagógica. No entanto, ambos se inserem em uma tradição que remonta a Dionísio Trácio, cuja gramática se tornou a base do modelo ocidental, com elementos que persistiram até o século XX (Neto, 2021).

No que tange à capa técnica — técnicas analíticas e organização das obras —, observa-se que ambos os autores mantêm estruturas inspiradas no modelo clássico. Moraes Silva segue a segmentação tradicional da *Tékhne Grammatiké*, conforme reconhecido por Vieira (2018), demonstrando continuidade com a tradição greco-latina.

Coruja também propõe a classificação das partes do discurso com base nesse modelo, mas amplia de oito para nove categorias gramaticais, promovendo adaptações que dialogam com a tradição portuguesa e com a realidade do Brasil oitocentista.

A análise comparativa entre as capas técnicas revela, portanto, uma continuidade formal com a tradição clássica, ainda que permeada por ajustes estruturais e reorganizações que respondem às demandas culturais e educacionais de cada período. A permanência dessas estruturas, mesmo com modificações, evidencia a resiliência do modelo gramatical estabelecido.

No plano teórico, foram examinados os critérios classificatórios utilizados por Moraes (1806) e Coruja (1835) na definição das partes da sentença. Ambos os gramáticos não se prenderam a um único critério de classificação, combinando aspectos semânticos, morfológicos e sintáticos. Essa multiplicidade de critérios revela certa sistematização, embora ainda dentro de uma coerência interna e com vínculos evidentes com o modelo de Dionísio Trácio.

As diferenças entre os autores se manifestam claramente na terminologia e na organização das categorias. Por exemplo, Moraes Silva inclui os adjetivos atributivos (1806, p. 21) como uma categoria específica, enquanto Coruja os insere na categoria dos “Nomes” (1835, p. 4). Quanto ao participípio, Moraes Silva o classifica como uma forma verbal derivada (1806, p. 20), ao passo que Coruja o considera uma classe autônoma, com natureza híbrida entre verbo e nome (1835, p. 38). A categoria dos pronomes também ilustra essa divergência: Coruja os trata como classe independente (1835, p. 6), enquanto Moraes Silva os integra aos adjetivos articulares, junto com artigos, numerais e demonstrativos (1808, p. 21).

Essas distinções refletem o dinamismo da produção gramatical ocidental, revelando adaptações às transformações sociais, políticas e culturais de seus respectivos contextos. Apesar disso, ambos compartilham um fundamento comum baseado na tradição greco-latina, ainda que com reorganizações particulares.

Observa-se que, apesar das diferenças entre os autores, há uma permanência metodológica que sustenta a organização das partes do discurso, da sentença ou da oração. Enquanto Dionísio Trácio não delimita a interjeição como uma categoria autônoma e inclui os adjetivos dentro dos nomes, Moraes Silva já apresenta uma distinção mais detalhada, classificando os adjetivos como atributivos. Essas variações revelam que, mesmo dentro de um sistema paradigmático, ocorrem reformulações conceituais que refletem diferentes perspectivas sobre a estrutura da língua, mas que ainda se encaixam em um

modelo específico de produção: a Gramática Tradicional. Assim, por meio da historiografia linguística, é possível ao historiógrafo acompanhar as mudanças não apenas extralinguísticas, mas também intralinguísticas do percurso linguístico.

Considerações finais

A pesquisa contribuiu para a Historiografia Linguística ao analisar o pensamento gramatical brasileiro do século XIX, destacando como esse período foi marcado por tensões entre tradições e transformações nas ideias linguísticas. Com base em um enfoque interpretativista (Jenkins, 2013), buscamos compreender como o conhecimento gramatical foi construído, situando as gramáticas examinadas dentro de seus contextos históricos, sociais e institucionais. A HL, enquanto campo de investigação, não apenas descreve eventos históricos, mas interpreta documentos e práticas, permitindo a reconstituição crítica do desenvolvimento do saber linguístico ao longo do tempo (Swiggers, 2013; Bastos & Casagrande, 2021).

A fundamentação teórica do estudo articulou contribuições de Kuhn (1962), Murray (1994) e Swiggers (2004), possibilitando a análise das gramáticas à luz de paradigmas científicos, retóricas de continuidade ou ruptura e camadas do conhecimento linguístico. A aplicação desse arcabouço revelou que as gramáticas do período analisado, embora inseridas em uma tradição normativa, também apresentam indícios de mudanças conceituais, refletindo tanto a influência de seus autores quanto as demandas socioculturais da época. Ao observar os elementos estruturais e categoriais das obras de Moraes Silva (1806) e Antônio Coruja (1835), foi possível evidenciar como a gramatização no Brasil está inserida dentro do Paradigma Tradicional de Gramatização (PTG) (Vieira, 2018).

Em síntese, os resultados da investigação reforçam a importância da HL para a compreensão crítica da gramaticografia como prática histórica e culturalmente situada. O estudo evidenciou que as gramáticas do século XIX não são apenas instrumentos didáticos, mas também reflexos de um processo intelectual marcado por permanências e reformulações da tradição greco-latina.

Referências

- ARISTÓTELES. 1995. *Categorias*. Tradução de Ricardo Santos. Porto: Porto Editora.
- ARISTÓTELES. *Política*. Tradução de António C. Amaral e Carlos C. Gomes. Lisboa: Vega, 1998.
- AUROUX, Sylvain. *La révolution technologique de la grammatisation*. Liège: Mardaga, 1992.
- AZEREDO, José Carlos de. Classes de palavras: um percurso crítico com vista a uma meta didática. *Confluência*, p. 296-323, 2021.
- BASTOS, Neusa Barbosa; CASAGRANDE, Nancy. Um percurso transcorrido na historiografia da linguística: sobre a história entrelaçada. *Revista da Abralín*, v. 20, p. 511-521, 2021.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Introdução à historiografia da linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Fundamentos da pesquisa em Historiografia da Linguística*. 1. ed. São Paulo: Editora Mackenzie, 2020.
- BATISTA, Rodrigo A. *A prática discursiva da ciência: retórica, história e linguagem*. Campinas: Pontes, 2016.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CAVALIERE, Ricardo. *A gramática no Brasil: ideias, percursos e parâmetros*. Rio de Janeiro: Lexicon Editora Digital, 2014.
- CAVALIERE, Ricardo. *História da gramática no Brasil: séculos XVI a XIX*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2022.
- CORUJA, Antônio Álvares Pereira. *Compêndio da Gramática da Língua Nacional: Dedicado à Mocidade Rio-Grandense*. Rio de Janeiro: Typ. de Paula Brito, 1835.
- DINIZ, Célia Regina; SILVA, Iolanda Barbosa da. *Tipos de métodos e sua aplicação*. Campina Grande: UEPB/UFRN - EDUEP, 2008.
- FERREIRA, Emily Gonçalves de Medeiros. *Uma historiografia do processo brasileiro de gramatização da colocação pronominal em gramáticas oitocentistas*. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.
- GALISSON, Peter Louis; D'AGOSTINO, S. *How experiments end*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- GLASER, B.; STRAUSS, A. *The discovery of grounded theory*. New York: Aldene de Gruyter, 1967.

JENKINSS, Keith. O que é História?. In: JENKINSS, Keith. *A história repensada*. São Paulo: Editora Contexto, 2013, p. 23-52.

KOERNER, E.F.K. *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Braga: Publito, Estúdio de Artes Gráficas, 2014.

KUHN, Thomas S. 2009[1962]. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Editora Perspectiva, São Paulo.

KALTNER, Leonardo Ferreira. Historiografia da Linguística e Gramaticografia: fundamentos teórico-metodológicos. In: Joel Austin Windle; Mônica Maria Guimarães Saavedra. (org.). *História, política e contato linguístico*. Niterói: EdUFF, 2023, p. 182-212.

NETO, José Borges. Gramática tradicional e linguística contemporânea: continuidade ou ruptura. *Revista Todas as Letras*, v. 14, n. 1, 2012.

MURRAY, Stephen O. Theory Groups in Science. In: _____. *Theory groups and the study of language in North America: a social history*. Studies in the history of the language sciences. Amsterdam: Benjamins, 1994, p. 1-26.

POLACHINI, Bruna Soares; DANNA, Stela Maris Detregiacchi Gabriel. Dados sintáticos do português brasileiro em gramáticas brasileiras oitocentistas. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 192-202, 2016.

POLACHINI, Bruna Soares. *Uma história serial e conceitual da gramática brasileira oitocentista de língua portuguesa*. 457f. 2018. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências, Letras e Ciências Humanas, USP.

POUPART, Jean *et al.* *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de Ana Cristina Nasser. 2008.

SILVA, Antônio de Moraes. *Epítome da Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Tipografia Lacerdina, 1806.

SWIGGERS, P. Modelos, métodos y problemas en la historiografía de la Linguística. In: ZUMBADO, C. et al. (eds.). *Nuevas aportaciones a la Historiografía Linguística*. Congreso Internacional de Lasehl. Madrid: Arco Libros, 2004. p. 113-146.

SWIGGERS, P. História e Historiografia da Linguística: Status, Modelos e Classificações. Tradução de Cristina Altman. *Eutomia: Revista Online de Literatura e Linguística*, v. 3, n. 2, p. 18, 2010. Disponível em: <https://lirias.kuleuven.be/1818095>. Acesso em: 26 jul. 2025.

SWIGGERS, P. *A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização*. Confluência. Rio de Janeiro, n. 45, p. 39-59, 2013.

SWIGGERS, P. A dinâmica na (/da) história da linguística: posições e deslocamentos de “camadas”. *Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 1-9, jan./abr. 2020. DOI 10.5935/1980-6914/eLETLL2012968.

VIEIRA, F. E. *Gramáticas brasileiras contemporâneas do português: linhas de continuidade e movimentos de ruptura com o paradigma tradicional de gramatização*. Tese de Doutorado (Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

VIEIRA, F. E. *A gramática tradicional: história crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA EJA: ANÁLISE DOS PARÂMETROS DE RECONHECIMENTO EM MATERIAIS DIDÁTICOS

Renata D'Aguila Júnior

Introdução

A variação linguística, enquanto objeto de estudo da linguística moderna revela-se um campo essencial para a compreensão da língua em uso e da diversidade cultural que a constitui. Essa noção, amplamente discutida por autores como Eugenio Coseriu, William Labov e Bortoni-Ricardo, fornece base teórica relevante para pensar o ensino da língua portuguesa em diferentes contextos educacionais, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Coseriu (1979) compreende a língua como uma atividade humana situada historicamente, distinguindo níveis de realização linguística e destacando o plano da norma como espaço onde se manifestam as variações.

Como quer que seja, o objeto por excelência da descrição estrutural é a língua enquanto técnica sincrónica do discurso. Entretanto, numa língua histórica (língua constituída historicamente como unidade ideal e identificada como tal pelos seus próprios falantes e pelos falantes de outras línguas, habitualmente através de um adjetivo “próprio”: língua portuguesa, língua italiana, língua inglesa, língua francesa etc.), esta técnica não é nunca perfeitamente homogênea. Muito ao contrário: em geral representa um conjunto assaz complexo de tradições linguísticas historicamente conexas, mas diferentes e só em parte concordantes. Em outros termos: uma língua histórica apresenta sempre variedade interna. Mais precisamente, podemos nela encontrar diferenças mais ou menos profundas pertencentes substancialmente a três tipos: a) diferenças diatópicas, isto é, diferenças no espaço geográfico;

b) diferenças diastráticas, isto é, diferenças entre os estratos socioculturais da comunidade linguística; e c) diferenças diafásicas, ou seja, diferenças entre os diversos tipos de modalidade expressiva. As variedades linguísticas que caracterizam — no mesmo estrato sociocultural — os grupos “biológicos” (homens, mulheres, crianças, jovens) e os grupos profissionais podem ser considerados como “diafásicas” (Coseriu, 1980, p. 110-111).

Coseriu (1980) destaca que a língua, enquanto técnica do discurso, nunca é homogênea, especialmente quando considerada historicamente. Ele argumenta que uma língua histórica, como o português, por exemplo, é composta por diversas tradições linguísticas que, embora conectadas, apresentam variações internas. Essas variações se manifestam em três aspectos principais: as diferenças diatópicas, que se referem às variações geográficas; as diferenças diastráticas, que surgem entre diferentes grupos sociais ou culturais; e as diferenças diafásicas, que estão relacionadas aos diferentes contextos de uso da linguagem, como a diferença entre linguagem formal e informal. Essas distinções, portanto, evidenciam a diversidade linguística dentro de uma mesma língua, refletindo a complexidade das práticas linguísticas em diferentes contextos sociais, geográficos e situacionais.

Labov (2008) é reconhecido por inaugurar a sociolinguística quantitativa, trazendo uma abordagem empírica ao estudo das variações linguísticas. Sua análise se baseia em dados coletados de comunidades de fala e contextos sociais, permitindo uma compreensão mais detalhada e sistemática das diferenças linguísticas em relação a fatores sociais e situacionais.

A existência de *variação* e de *estruturas heterogêneas* nas comunidades de fala investigadas está certamente bem fundamentada nos fatos. É a existência de qualquer outro tipo de comunidade de fala que deve ser posta em dúvida. Há um certo mito popular profundamente arraigado entre os linguistas de que, antes deles mesmos entrarem em cena, existia um grupo homogêneo, de estilo único, que realmente “falava a língua”. Cada pesquisador acredita que sua própria comunidade foi de algum jeito desviada daquele modelo normal — pelo contato com outras línguas, pelos efeitos da educação e da pressão da língua-padrão, pelos tabus ou pela mistura de dialetos especializados ou jargões. Mas nos últimos anos fomos obrigados a reconhecer que essa é que é a situação *normal* — a heterogeneidade não é apenas comum, ela é o resultado natural de fatores linguísticos fundamentais (Labov, 2008, p. 238).

O autor aponta que a variação linguística e as estruturas heterogêneas são características naturais das comunidades de fala. Ele critica a ideia de que existia uma “língua pura” ou um grupo homogêneo de falantes antes do estudo das variações linguísticas. Essa visão, que foi amplamente aceita por linguistas no passado, sugere que as comunidades de fala eram inicialmente homogêneas e que a diversidade linguística surgiu devido às influências externas, como o contato com outras línguas ou a pressão da norma-padrão. Labov, no entanto, argumenta que essa uniformidade nunca existiu de fato e que a heterogeneidade linguística é o resultado normal e esperado de fatores linguísticos intrínsecos.

Bortoni-Ricardo (2004), por sua vez, contribui para a compreensão do fenômeno da variação no contexto brasileiro, enfatizando o papel da escola na mediação entre diferentes repertórios linguísticos.

À medida que os indivíduos vão desempenhando ações sociais mais diversificadas e complexas, para além do domínio da família e da vizinhança mais próxima, eles têm de atender a normas vigentes nos novos domínios de interação social que passam a frequentar. Em muitos domínios sociais, eles se comunicam mais usando a escrita do que a fala e também estão submetidos a exigências de monitoração estilística. Essas exigências decorrem de normas culturais convencionadas naquele domínio. As chamadas normas de correção gramatical nada mais são que normas convencionais que presidem a certos tipos de interação por meio da língua escrita ou da língua oral monitorada (Bortoni-Ricardo, 2004, p.75).

A autora explica que, conforme os indivíduos se envolvem em contextos sociais mais complexos, precisam adaptar sua linguagem às normas específicas desses ambientes. Ela destaca que, nesses contextos, a comunicação escrita se torna mais importante do que a oral e está sujeita a exigências de “monitoração estilística”, ou seja, a adaptação às normas culturais do local. As normas gramaticais, portanto, são convenções sociais que regulam a interação em contextos formais e informais.

A educação, enquanto um dos pilares da formação de um indivíduo, precisa constantemente se adaptar às mudanças sociais e econômicas. Especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a diversidade dos alunos e suas diferentes realidades demandam uma política educacional mais inclusiva e adequada. Em seu estudo, Bortoni-Ricardo (2005) aponta que a política educacional, especialmente

voltada para esses segmentos, ainda carece de um repensar profundo, que considere as novas características dessa clientela.

Não se cuidou ainda de repensar (ou elaborar) uma política educacional mais realista e mais adequada a essa clientela, que já não provém quase que exclusivamente das classes média e alta, mas também da classe trabalhadora e até dos segmentos considerados marginais ao sistema de produção (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 83).

A autora destaca que a política educacional atual não tem atendido plenamente as necessidades de uma clientela cada vez mais diversificada, composta por indivíduos das classes trabalhadora e até daqueles marginalizados pelo sistema produtivo. A autora critica a visão tradicional de que os alunos da EJA provém principalmente das classes média e alta, sugerindo que essa percepção precisa ser revista. A necessidade de uma educação mais realista se torna evidente, pois a população atendida pela EJA possui realidades socioeconômicas diversas, o que requer uma abordagem mais adequada às condições de vida e às experiências de aprendizado desses indivíduos.

Ao lado dessas contribuições, D'Aguila Júnior, autora deste artigo, desenvolveu uma dissertação com o propósito de investigar como os materiais didáticos utilizados na EJA abordam o conceito de variação linguística, tendo em vista que esses materiais são instrumentos pedagógicos fundamentais para mediar o contato dos estudantes com diferentes formas de expressão linguística e com a norma padrão. O acervo teórico foi construído a partir da leitura atenta desses autores, articulando os conceitos centrais com os documentos oficiais que regem a elaboração e a avaliação de materiais didáticos, como o PNL D – EJA e a BNCC.

Além disso, o estudo também considera os sete parâmetros de variação linguística propostos por D'Aguila Júnior, fundamentais para orientar a análise e o tratamento das diferentes variações presentes nos materiais didáticos. Esses parâmetros buscam garantir uma abordagem mais inclusiva e respeitosa da diversidade linguística dos alunos da EJA. São eles: facilitar o diálogo intercultural, incluir estratégias de avaliação, integrar as variações linguísticas na produção textual multimodal, desconstruir a ideia de homogeneidade linguística, destacar que a norma-padrão não é a única forma válida de linguagem, apresentar uma amostragem linguística diversificada e abordar as variações linguísticas com o objetivo de promover a expansão das habilidades fundamentais da linguagem.

A referência a esses parâmetros é fundamental para compreender como a língua portuguesa se realiza nas mais diversas situações e grupos sociais, sendo cada um deles um indicativo da riqueza e da pluralidade do português falado no Brasil.

No entanto, conforme aponta Lima (2022), a abordagem da variação linguística nos materiais didáticos muitas vezes é superficial, e não se compromete com uma reflexão crítica sobre a realidade sociolinguística dos estudantes. O autor propõe, então, quatro perspectivas analíticas para avaliar o tratamento dado a esse tema nas obras didáticas: a constância da presença da variação ao longo do material, a adequação e acessibilidade da terminologia utilizada, a representatividade dos gêneros textuais relacionados às variantes linguísticas e a coerência dos fenômenos abordados com a realidade do português brasileiro.

Serão estes itens e questões suficientes para garantir a inserção da variação linguística no livro didático de português, de modo que se possa visualizar que o livro conseguiu “valorizar e efetivamente trabalhar” esse tema? Precisamos conhecer mesmo que não seja de modo aprofundado, algumas análises de livros didáticos para verificar a resposta para essa questão. Com isso, estaremos aptos também a gerar reflexões sobre o tipo de questionamento que está sendo feito sobre a variação linguística, abrindo possibilidades de sugestões de outros questionamentos e pontos de vista sobre como esse tema deve ser tratado em livros didáticos (Lima, 2022, p. 120).

A presente pesquisa, portanto, busca compreender se os materiais didáticos voltados à EJA são capazes de contemplar essa diversidade de maneira significativa e formativa, contribuindo para uma educação linguística inclusiva e comprometida com a realidade dos alunos jovens, adultos e idosos que retornam à escola com experiências de linguagem plurais e legítimas.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino voltada para indivíduos que, por diversas razões, não completaram seus estudos na idade regular e buscam retomar os estudos na fase adulta. Esse segmento educacional tem como objetivo garantir o direito à educação para todas as faixas etárias, respeitando as condições e as experiências de vida dos estudantes. A EJA, enquanto modalidade, propõe uma flexibilidade nos conteúdos curriculares e nas metodologias de ensino, adequando-se às realidades e necessidades dos alunos.

A concepção da EJA deve, portanto, envolver uma visão mais ampla sobre o processo de aprendizagem, considerando a diversidade linguística, cultural e social dos estudantes, que frequentemente trazem consigo um vasto repertório de experiências, muitas vezes silenciadas ou desvalorizadas nas escolas tradicionais. D'Aguila Júnior, em sua dissertação, destaca a importância de uma abordagem inclusiva e respeitosa nas práticas pedagógicas da EJA, especialmente no que diz respeito ao tratamento da variação linguística, um tema central para o ensino da língua portuguesa nessa modalidade.

O currículo da EJA propõe que a linguagem seja explorada em sua diversidade, contemplando os variados contextos em que é utilizada: desde a leitura de textos informativos e científicos até manifestações artísticas como poemas e romances. Essa abordagem também pressupõe que o ensino de Língua Portuguesa deva possibilitar experiências significativas de produção textual, nas quais os estudantes possam expressar suas ideias, construir sentidos e participar do debate público.

Ao mesmo tempo, reconhece-se que os alunos da EJA já dominam a língua portuguesa, pois dela fazem uso em suas interações sociais. Assim, é fundamental que o ensino respeite e valorize a diversidade linguística presente nas salas de aula, evitando qualquer tipo de estigmatização em relação às formas de falar. A escola deve, portanto, acolher as diferentes manifestações linguísticas dos alunos, promovendo uma relação positiva com a linguagem e com o ato de aprender.

A proposta também destaca a importância de reduzir a distância entre o aluno e a palavra escrita, superando experiências escolares anteriores que possam ter gerado bloqueios ou inseguranças. Para isso, o curso de Língua Portuguesa precisa atuar na construção de uma nova relação dos estudantes com a linguagem, em que o exercício da escuta, da leitura, da escrita e da oralidade esteja articulado ao fortalecimento da sua voz social.

Nesse processo, a palavra é compreendida como uma aliada do sujeito, um meio para o enfrentamento das exclusões históricas que marcaram o percurso educacional de muitos jovens e adultos. A formação linguística, portanto, deve contribuir para a construção de respostas críticas às leituras de mundo que lhes são apresentadas, capacitando-os a se posicionarem e a interagirem de forma significativa na sociedade.

Por fim, as propostas curriculares apontam que a prática da leitura oral, da escuta e da produção de textos deve partir do reconhecimento de que os alunos da EJA já detêm saberes linguísticos relevantes. Não cabe à escola desqualificar ou corrigir sua forma de falar,

mas sim promover uma educação linguística que reconheça o valor social de todas as variedades da língua e que ajude o estudante a ampliar suas possibilidades de participação social e cultural.

A variação é um fenômeno inerente a todas as línguas, não havendo a menor evidência científica que justifique que o português que se fala hoje é “pior” do que o de antigamente; que uma região do país fala melhor do que outra; que um segmento social se expresse mais “corretamente” que outro. Mas é inegável que essas variedades são valorizadas de modo diferente pela comunidade de falantes. As variedades mais prestigiadas são aquelas faladas pelos segmentos mais ricos da população. A discriminação linguística é uma entre tantas outras formas de exclusão provocadas pela concentração da riqueza (Brasil, 2002, p. 12).

Os materiais didáticos utilizados na EJA devem ir além da mera inserção da norma-padrão da língua, incorporando as variações linguísticas presentes no contexto dos alunos e proporcionando um ambiente educacional que reconheça as diversas formas de uso da língua portuguesa. Nesse sentido, a EJA não pode ser vista apenas como uma oportunidade de “regularizar” o ensino dos alunos, mas também como um espaço de reconhecimento e valorização das diferentes manifestações linguísticas e culturais.

Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) é um exame de âmbito federal, voltado para a certificação de conclusão do Ensino Fundamental e Médio para jovens e adultos que não puderam concluir seus estudos dentro da idade regular. O ENCCEJA se destaca pela sua abrangência nacional, com aplicação em diversas regiões do Brasil e até no exterior. Como um exame nacional, o ENCCEJA visa garantir a acessibilidade de jovens e adultos à educação, independentemente de sua localidade.

No que diz respeito ao material pedagógico utilizado, o ENCCEJA se organiza em torno de um livro didático único, desenvolvido pelo Ministério da Educação. Esse livro é estruturado para orientar os alunos na preparação para o exame, abordando de forma clara as competências exigidas nas provas. O material de Língua Portuguesa é cuidadosamente organizado para englobar não apenas a compreensão e a produção de textos, mas também a reflexão sobre as variações linguísticas que perpassam a língua falada e escrita no Brasil. Como

por D'Aguila Júnior, o livro visa tornar o aprendizado acessível e relevante, levando em conta as diferentes trajetórias linguísticas dos candidatos.

Além disso, o ENCCEJA é voltado para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o uso da língua, promovendo o respeito pelas diversas variedades linguísticas presentes no país e, ao mesmo tempo, capacitando os alunos para utilizar a norma culta quando necessário.

Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA)

Os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) integram a rede estadual do Rio de Janeiro e atendem estudantes fora da idade escolar regular que desejam concluir o Ensino Fundamental ou Médio. Os CEJAs adotam o modelo semipresencial, permitindo que os alunos estudem de forma flexível, com material gratuito e acompanhamento individualizado por professores em horários específicos.

O Ensino Fundamental II é voltado a maiores de 15 anos, e o Ensino Médio, a maiores de 18. A gestão das unidades é feita pela Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ), vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ).

Os alunos podem começar a estudar logo após a matrícula, mediante apresentação da documentação e do histórico escolar. Com base nessa análise, a equipe indica as disciplinas pendentes e os materiais necessários. Quem não tiver concluído nenhuma etapa deve cursar todas as matérias do segmento. Já quem tiver pendências apenas em algumas disciplinas pode concluir apenas essas, sem refazer a série inteira.

No caso do Ensino Médio, também há suporte online via CEJA Virtual e, eventualmente, oficinas presenciais para aprofundamento dos conteúdos.

Em termos de materiais pedagógicos, o CEJA utiliza fascículos que são distribuídos aos alunos. Esses fascículos são uma coleção de textos e atividades focadas no desenvolvimento das competências exigidas no ensino fundamental e médio. O material é organizado em unidades que abordam temas de Língua Portuguesa, entre outras disciplinas, com ênfase na produção de textos e na compreensão linguística. Esses fascículos têm o objetivo de apoiar os alunos durante o seu percurso de aprendizagem e são fundamentais para a construção da competência linguística de maneira gradual e contextualizada.

Os fascículos utilizados no CEJA são elaborados pela Fundação CECIERJ e podem ser retirados nas escolas. No caso do Ensino Médio, também estão disponíveis online, por meio do site e da plataforma CEJA Virtual.

Como a matriz curricular não é amplamente divulgada, foi necessária uma análise específica dos doze fascículos de Língua Portuguesa, que orientam o ensino da disciplina e apoiam o planejamento docente e a aprendizagem dos estudantes.

Programa Educação de Jovens e Adultos (PEJA)

O Programa Educação de Jovens e Adultos (PEJA) tem como principal objetivo atender às necessidades educacionais de jovens e adultos que não completaram os ciclos do ensino regular. O PEJA é uma política pública que busca garantir o direito à educação para essa população, focando em metodologias que considerem as especificidades de cada grupo de alunos.

A EJA está dividida em duas etapas: EJA I (anos iniciais) e EJA II (anos finais), cada uma composta por dois blocos, com Unidades de Progressão (UPs) e Avaliações (AVs). A progressão é contínua, permitindo entrada e promoção em qualquer momento do ano letivo. As turmas são organizadas por blocos, não por etapas de avaliação.

A retenção, distinta da reprovação, é aplicada apenas quando necessário para consolidação das aprendizagens. Deve ser registrada em ata e acompanhada de relatório individual e Plano Pedagógico Individualizado, conforme previsto nas diretrizes da EJA Rio.

A pesquisa analisou os materiais didáticos da EJA voltados para os anos finais do Ensino Fundamental (EJA II), disponibilizados pela plataforma Rioeduca. Esses materiais estão organizados em dois blocos, sendo cada bloco dividido em três trimestres. No componente curricular de Língua Portuguesa, observou-se que cada volume contempla duas unidades específicas destinadas ao ensino dessa área.

D'Aguila Júnior analisa o PEJA como uma iniciativa que, embora tenha avanços, ainda enfrenta desafios na implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva. A autora argumenta que, no contexto do PEJA, há uma falta de materiais didáticos que abordem efetivamente a variação linguística dos alunos, limitando as possibilidades de uma aprendizagem mais significativa. Renata sugere que o PEJA precisa incorporar de forma mais aprofundada as questões linguísticas e culturais dos alunos, promovendo uma educação que respeite as diferentes formas de uso da língua e que possibilite aos

alunos o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas sem desconsiderar suas variantes regionais, sociais e culturais.

Metodologia

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de natureza documental, centrada na análise da forma como a variação linguística é abordada em materiais didáticos voltados à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O percurso metodológico inicialmente proposto previa a aplicação de questionários a professores de Língua Portuguesa e a discentes da EJA vinculados à 6ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio de Janeiro (CRE-RJ), além da análise de materiais adotados pela Secretaria Municipal de Educação. A intenção era investigar as crenças docentes acerca das habilidades linguísticas dos alunos, bem como refletir sobre a influência dessas percepções nos processos de ensino e aprendizagem da língua materna.

No entanto, a impossibilidade de realizar a etapa de campo — devido aos entraves institucionais e à dificuldade de acesso aos participantes — conduziu à reformulação da metodologia. O estudo passou, então, a se concentrar exclusivamente na análise de materiais didáticos produzidos para essa modalidade de ensino, com o objetivo de investigar, especificamente, de que modo a variação linguística é contemplada nos conteúdos voltados ao Ensino Fundamental II. A reformulação implicou também uma readequação dos objetivos: passou-se a analisar a terminologia conceitual utilizada nos materiais, a comparar as abordagens adotadas nos diferentes programas e a identificar os parâmetros fundamentais da representação da variação linguística nesse contexto.

A autora, em conformidade com Mello (2010, p. 97), destaca a dificuldade enfrentada pelos pesquisadores ao tentarem identificar os materiais didáticos disponíveis para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A falta de uma organização estruturada, aliada à diversidade de práticas educativas e programas, tanto formais quanto informais, torna o campo de estudo da EJA vasto e multifacetado. Esse contexto é ampliado pela influência de materiais e modelos internacionais, tornando o processo de análise e produção de materiais didáticos ainda mais complexo.

O corpus da pesquisa foi constituído por materiais de três programas distintos: o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), cujos conteúdos foram obtidos por meio da plataforma Multirio e de exemplares impressos da 6ª CRE-RJ; o Centro de Educação de Jovens

e Adultos (CEJA), cujos fascículos estão disponíveis no portal do Ciecierj; e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), cujos materiais de estudo foram consultados via portal do INEP. Um dos desafios enfrentados nesta etapa foi a constatação de que não há distribuição regular de livros didáticos impressos para a EJA nas redes públicas analisadas; os materiais utilizados em sala de aula são fornecidos diretamente pelas secretarias de educação, quase sempre em formato digital, o que reforça a centralidade desses recursos na prática pedagógica.

Para a análise, foi adotado um procedimento com base nos sete parâmetros de abordagem da variação linguística propostos por D'Aguila Júnior. Essa leitura permitiu identificar e classificar a frequência com que os parâmetros apareciam nos materiais (alta, média, baixa ou ausente) e a profundidade com que eram desenvolvidos. Dessa forma, foi possível avaliar não apenas a presença da variação linguística nos conteúdos, mas também o modo como essa temática é integrada ao discurso pedagógico nos materiais voltados à EJA.

Os Sete Parâmetros de reconhecimento e suas implicações na EJA

Na dissertação de D'Aguila Júnior, os sete parâmetros de variação linguística desempenham um papel central para a análise da abordagem do tema nos materiais didáticos voltados para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esses parâmetros foram desenvolvidos para avaliar como as variações linguísticas são tratadas nos materiais educacionais e como elas podem contribuir para uma educação linguística inclusiva e sensível às realidades sociolinguísticas dos alunos. Os sete parâmetros são: facilitação do diálogo intercultural, estratégias de avaliação, integração de variações linguísticas na produção textual multimodal, desconstrução da homogeneidade linguística, valorização das variedades da língua, amostragem linguística diversificada e promoção das habilidades linguísticas fundamentais.

Esses parâmetros não só servem para refletir sobre a diversidade linguística em contextos educacionais, mas também apontam direções para a melhoria dos materiais didáticos, especialmente no que tange à EJA. A seguir, explicaremos cada um desses parâmetros, relacionando-os às modalidades da EJA, como o ENCCEJA, o CEJA e o PEJA.

Parâmetro 1: Diálogo Intercultural

O primeiro parâmetro, que envolve a facilitação do diálogo intercultural e o estímulo para os alunos compartilharem suas

experiências linguísticas e culturais de maneira respeitosa e colaborativa, não foi encontrado em nenhum dos materiais didáticos das três modalidades de ensino. A ausência desse parâmetro sugere uma lacuna significativa na promoção de um ambiente de aprendizado inclusivo e colaborativo. Para os alunos da EJA, que vêm de diversas origens culturais, é essencial que os materiais incentivem a troca de experiências e o respeito pelas diferenças, uma vez que a língua e a cultura são elementos profundamente interligados.

Parâmetro 2: Monitoramento do Progresso das Estratégias de Avaliação

Assim como o primeiro parâmetro, o segundo, relacionado à inclusão de estratégias de avaliação que permitam monitorar o progresso dos alunos em relação às variações linguísticas, também não foi abordado nos materiais didáticos das modalidades PEJA, CEJA e ENCCEJA. A falta de estratégias claras para monitorar o desenvolvimento linguístico pode comprometer a eficácia do ensino, especialmente para os alunos da EJA, que muitas vezes enfrentam dificuldades adicionais no aprendizado da norma-padrão da Língua Portuguesa.

Parâmetro 3: Integração entre Modalidades Oral e Escrita

O terceiro parâmetro, que trata da interseção entre as modalidades oral e escrita, aparece com frequência variável entre as modalidades. No PEJA, a interseção é abordada com baixa frequência, com apenas um exemplo identificado. No CEJA, esse parâmetro tem uma frequência média, sendo abordado em três exemplos, enquanto no ENCCEJA ele é destacado com frequência alta, com quatro exemplos encontrados. A integração entre as modalidades oral e escrita é crucial para os alunos da EJA, pois muitos podem ter mais experiência com a oralidade do que com a escrita formal, o que exige uma abordagem mais flexível e integradora nos materiais didáticos.

Parâmetro 4: Reconhecimento da Pluralidade Linguística

O quarto parâmetro, relacionado ao reconhecimento da pluralidade linguística, também apresenta uma abordagem restrita nas três modalidades. Nos materiais didáticos do PEJA, CEJA e ENCCEJA, foi identificado apenas um exemplo em cada, indicando que a valorização da diversidade linguística nas três modalidades é ainda limitada. Considerando a diversidade cultural e linguística dos alunos da EJA,

a promoção da pluralidade de línguas é essencial para uma educação mais inclusiva e representativa das realidades dos estudantes.

Parâmetro 5: Consciência da Existência de Variedades Linguísticas

O quinto parâmetro, que enfatiza a consciência sobre a existência de variedades linguísticas, apresenta-se com frequências distintas entre as modalidades. No PEJA, esse parâmetro é abordado com baixa frequência, com apenas dois exemplos. No CEJA, foi observada a ausência desse parâmetro nos materiais didáticos, enquanto no ENCCEJA ele aparece com alta frequência, com oito exemplos. A presença desse parâmetro no ENCCEJA sugere um esforço maior para reconhecer as diferentes formas de uso da língua, além da norma-padrão, o que é fundamental para a inclusão de diferentes variantes linguísticas.

Parâmetro 6: Diversidade de Gêneros e Textos

O sexto parâmetro, que se refere à diversidade de gêneros e de textos presentes nos materiais didáticos, é abordado com baixa frequência no PEJA, mas está ausente no CEJA e no ENCCEJA. A escassez de exemplos sobre a diversidade de gêneros textuais indica que, nas modalidades analisadas, há uma visão restrita sobre as formas de comunicação e expressão que devem ser exploradas com os alunos da EJA. Ampliar essa abordagem poderia proporcionar aos alunos uma experiência mais rica e diversificada, contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas.

Parâmetro 7: Reconhecimento da Relação entre Habilidades Linguísticas e Suas Variações

O sétimo parâmetro, que trata da relação entre as habilidades linguísticas (como leitura, escrita, fala e escuta) e suas variações, aparece com baixa frequência nas três modalidades da EJA. No PEJA e no CEJA, este parâmetro é tratado apenas uma vez em cada material, enquanto no ENCCEJA é abordado com maior frequência, sendo identificado em dois exemplos. O reconhecimento dessa relação é fundamental para garantir que os alunos desenvolvam uma compreensão holística das variações linguísticas, conectando as diferentes habilidades linguísticas em diversos contextos.

Comparativo de Frequência

Apesar da relevância dos parâmetros para a promoção de uma educação inclusiva e diversificada, as três modalidades de ensino (PEJA, CEJA e ENCCEJA) apresentam lacunas significativas na abordagem dos parâmetros 1 e 2, relacionados ao diálogo intercultural e ao monitoramento do progresso das estratégias de avaliação. Por outro lado, os parâmetros 3, 4 e 7 recebem maior atenção, embora ainda de maneira insuficiente para garantir uma abordagem completa das variações linguísticas. A falta de cobertura dos parâmetros 5 e 6 nos materiais didáticos do CEJA, e a limitação do PEJA a apenas alguns parâmetros, demonstram a necessidade de uma revisão mais ampla e aprofundada dos materiais para garantir uma educação linguística mais inclusiva e representativa da diversidade dos alunos.

Considerações Finais

De acordo com Mello (2010, p. 96), uma seleção e organização eficazes dos conteúdos voltados à EJA deve considerar as experiências e aprendizagens acumuladas ao longo da vida dos estudantes. Isso significa que os temas abordados em sala precisam dialogar com a realidade e o cotidiano dos jovens e adultos, reconhecendo a singularidade de suas trajetórias. Ao valorizar esses saberes, o processo educativo se torna mais significativo, promovendo maior engajamento, permanência e aprendizado, além de respeitar a diversidade que caracteriza esse público.

A análise empreendida nesta pesquisa evidenciou que, embora a variação linguística seja um tema de reconhecida relevância para o ensino de Língua Portuguesa, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sua abordagem nos materiais didáticos ainda se mostra limitada e pontual. A investigação, centrada na análise de materiais do PEJA, CEJA e ENCCEJA, permitiu constatar que a maioria dos conteúdos dedica pouca atenção à diversidade linguística, tratando o tema de forma superficial e desvinculada de uma perspectiva pedagógica contínua e crítica.

A ausência de estratégias avaliativas voltadas ao acompanhamento do desenvolvimento dos alunos quanto à variação linguística, bem como a escassez de recursos que favoreçam o diálogo intercultural, demonstram que os materiais analisados não refletem de modo satisfatório a heterogeneidade sociocultural dos estudantes da EJA. Tal constatação reforça a necessidade de reestruturação desses materiais, de forma que contemplem, de maneira transversal e

sistemática, os sete parâmetros propostos por D'Aguila Júnior para a abordagem da variação linguística.

A análise revelou a falta de livros didáticos específicos para a EJA, o que levou ao uso de materiais digitais como principal fonte. Em 2023, o PEJA oferecia conteúdos impressos e digitais, mas, em 2024, passou a disponibilizá-los apenas online, no formato PEJA EAD. Essa mudança aponta para a substituição gradual do ensino presencial pelo remoto, o que pode dificultar o acesso de muitos alunos da EJA, que ainda enfrentam limitações tecnológicas e socioeconômicas.

Ao articular os achados da pesquisa com os aportes teóricos da sociolinguística e com os pressupostos pedagógicos voltados à EJA, este estudo contribui para a reflexão sobre a urgência de práticas educativas mais inclusivas, capazes de reconhecer e valorizar a pluralidade linguística dos sujeitos envolvidos nesse processo. A valorização das diferentes formas de falar e escrever, longe de ser um mero gesto de aceitação, constitui um compromisso ético com a construção de uma educação democrática e efetivamente emancipadora.

Conclui-se que a integração da variação linguística nos materiais didáticos da EJA deve ir além de menções pontuais e assumir um papel estruturante na formação dos alunos. Para tanto, é necessário repensar os currículos, as práticas docentes e as políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino, de modo que a linguagem, em sua diversidade, seja reconhecida como direito, identidade e instrumento de transformação social.

Referências

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo, Parábola editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora?: Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 147, 4 de set. de 2008. *Regulamenta O Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos*. Brasília: O Ministério, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental*. Brasília: O Ministério, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. Edital nº 44, de 5 de jul. de 2023. *Diretrizes, Procedimentos e Prazos do Enceja Exterior 2023 Para A Participação de Brasileiros Residentes no Exterior e Para Jovens e Adultos Submetidos A Penas Privativas de Liberdade (PPL) no Exterior*. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-44-de-5-de-julho-de-2023-494966439>. Acesso em: 24 fev. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Língua portuguesa, língua estrangeira, educação artística e educação física: livro do estudante: ensino fundamental*. Coordenação Zuleika de Felice Murrie. 2. ed. Brasília: MEC; INEP, 2006.
- CENTRO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Material Didático de Língua Portuguesa 2016*. Disponível em: <https://canal.cecierj.edu.br/recurso/15999>. Acesso em: 26 set. 2023.
- CENTRO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Rede CEJA*. Disponível: <https://www.cecierj.edu.br/rede-ceja/estudando-no-ceja/>. Acesso em 25 set. 2023.
- COSERIU, E. *Lições de linguística geral*. Tradução de Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1980.
- D'AGUILA JÚNIOR, Renata. *O conceito de variação linguística em materiais didáticos da modalidade de ensino EJA*. 2024. 166 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.
- LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.
- LIMA, R. J. Variação linguística e os livros didáticos de português. In: MARTINS, Marco Antonio; TAVARES, Maria Alice; VIEIRA, Silvia Rodrigues (orgs.). *Ensino de português e sociolinguística*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2022, v. 1, p. 115-131.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. *Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos*. 2010. 254 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012011-142038/pt-br.php>. Acesso em: 12 abr. 2024.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal da Educação. *Material Rioeduca 2023*. Disponível em: <http://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/>. Acesso em: 29 ago. 2023.

O USO DOS VERBOS MODAIS PODER, TER QUE E DEVER NA AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Thamiris S. Halasz de Farias

Introdução

Este trabalho apresenta resultados longitudinais acerca da aquisição dos verbos modais por crianças falantes de Português Brasileiro (PB), centrando-se no uso de *poder*, *ter que* e *dever*. Trata-se de um recorte da pesquisa de mestrado da autora (Halasz, 2024), defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Letras, da UERJ, sob orientação de Marina R. A. Augusto.

A aquisição da modalidade tem sido observada a partir de uma perspectiva formal, em que se aproxima a modalidade à lógica antiga, vinculando-a aos conceitos de “possível” e “necessário”. Para Gomes e Mendes (2018), as sentenças modalizadas comunicam informações sobre estados de coisas que poderiam ou deveriam existir, formalmente capturadas por meio de mundos possíveis.

As interpretações possíveis para os verbos modais incluem leitura epistêmica ou leitura de raiz (com suas subdivisões: deôntica, buletica, circunstancial e teleológica) (Kai Von Fintel, 2006). Os estudos em aquisição sobre os verbos modais *poder*, *dever* e *ter que* centram-se em avaliar em que momento cada um desses modais emerge e com quais interpretações, uma vez que crianças desde cedo demonstram não apenas entender o que lhes é dito, mas também discernir as nuances de enunciados modais.

A aquisição de verbos modais por crianças envolve dois pontos centrais: a idade de emergência desses verbos e as interpretações a eles atribuídas. Pesquisas em diferentes línguas, realizadas com crianças, apontam para o uso de modais a partir de 2 anos (Kuczaj; Maratsos, 1975; Shepherd, 1982; Radford, 1995; Becker, 1998), sendo

que as leituras de raiz precedem as epistêmicas, emergindo entre os 3 e 5 anos de idade. Em relação aos estudos longitudinais no PB (Lunguinho, 2014) considera-se que o *poder* é comumente o primeiro verbo modal que emerge, seguido do *ter que* e do *dever*, sendo a leitura de raiz anterior à leitura epistêmica.

Este artigo se organiza da seguinte maneira: na próxima seção, apresentamos uma breve análise sobre a modalidade (Von Stechow, 2006; Kratzer, 1991; 2012). A seguir, é apresentado o arcabouço teórico da Teoria Gerativa (Chomsky, 1959, e posteriores), considerando a visão inatista da aquisição da linguagem. Na seção seguinte, apresentam-se alguns estudos de modais com crianças (Kuczaj; Maratsos, 1975; Shepherd, 1982; Radford, 1995; Becker, 1998, Lunguinho, 2014). Em seguida, expõe-se o estudo a ser aqui reportado, um estudo longitudinal com uma criança de 1;11 a 5 anos de idade. Os resultados e discussões finais são apresentados na seção seguinte e a última seção traz nossas considerações finais.

Modalidade

Ao abordar os conceitos de modalidade, de acordo com os conceitos da semântica formal, entende-se modalidade como uma categoria de expressões linguísticas destinadas a comunicar possibilidade ou necessidade, variando conforme o contexto (Von Stechow, 2006; Kratzer, 1991; 2012). Kratzer (2012) ressalta o papel do contexto na interpretação dos modais, propondo uma distinção entre modais epistêmicos e não epistêmicos (ou de raiz), como os deônticos, buléticos, circunstanciais e teleológicos. Sua proposta se ancora na semântica de mundos possíveis, tratando os modais como quantificadores sobre mundos — existenciais para possibilidade e universais para necessidade.

Gomes e Mendes (2018) defendem que, para a Semântica Formal, a definição de modalidade está para além de uma avaliação do falante sobre o conteúdo proposicional, mas também está relacionada às categorias linguísticas de possibilidade e necessidade. Ainda para as autoras, as sentenças modalizadas comunicam algo sobre um estado de coisas que poderia ou deveria existir, capturado formalmente por meio de mundos possíveis.

Essa habilidade de compreender e produzir linguagem, no que diz respeito à modalidade, está diretamente ligada à nossa capacidade cognitiva, uma vez que diariamente nos deparamos com situações

de permissão, desejo, habilidade, entre outras. Kai Von Fintel (2006) apresenta cinco tipos de modalidade para as línguas naturais:¹ (a)

epistêmica, que indica possibilidade e necessidade com base nas evidências: “Considerando o horário, ela deve estar em casa agora.”; (b) deôntica, que diz respeito à permissão, obrigação e necessidade em função de fatores externos ao indivíduo, como um sistema de moral ou princípios: “Você tem que respeitar as regras da empresa.”; (c) bulética, expressando possibilidade ou necessidade no que se refere aos desejos do falante: “Ela tinha que conseguir uma promoção no trabalho.”; (d) circunstancial, apontando capacidade e habilidade relacionadas a fatores condicionantes: “Maria tem um ótimo condicionamento físico, ela pode fazer a trilha mais difícil.”; (e) teleológica, que expressa possibilidade ou necessidade em relação ao alcance de um objetivo particular: “Para ganhar esse jogo, você tem que tentar uma nova estratégia.”

Arcabouço teórico: teoria gerativa

Este estudo tem como arcabouço teórico a Teoria Gerativa, proposta por Noam Chomsky (1959 e posteriores), que parte de uma perspectiva inatista da aquisição da linguagem. Tal abordagem se alinha aos estudos cognitivos que investigam como se dá o funcionamento da mente e a aquisição do conhecimento, buscando caracterizar sua natureza, origem, estrutura, desenvolvimento e alcance, conforme sugerido por Gardner (1985). Dentro desse arcabouço, a aquisição implícita da linguagem pelos falantes é uma questão central. Nesse sentido, defende-se a existência de uma Gramática Universal (GU), uma estrutura inata que possibilita à criança formar uma gramática individual com base em princípios universais e parâmetros ajustáveis, sendo o que chamamos de Teoria de Princípios e Parâmetros (Chomsky, 1981). Nessa teoria, Chomsky propõe que a exposição linguística ativa o processo de definição desses parâmetros, levando à formação da competência linguística do falante.

Duas posições são assumidas em relação ao processo de aquisição: a visão maturacional e a visão continuísta. A primeira sustenta a

1 Von Fintel (2006) também faz menção à modalidade alética (grego: *aletheia*, em português: verdade), lógica ou metafísica, que está relacionada a algo possível ou necessário em um sentido mais amplo. Segundo Neves (2006, p. 159), “a modalidade alética ou lógica está exclusivamente relacionada com a verdade necessária ou contingente das proposições”. No entanto, ambos autores defendem que existe uma dificuldade em encontrar exemplos convincentes de modalidade alética nas línguas naturais. Neves (2006, p. 159) oferece o seguinte exemplo: (i) A água pode ser encontrada em estados sólido, líquido ou gasoso. (possibilidade alética).

ideia de que a GU estaria sujeita a um processo biologicamente determinado de maturação, o que impactaria a presença de categorias funcionais na gramática que a criança está construindo, ou seja, a chegada de uma nova categoria funcional marcaria um novo estágio de desenvolvimento (Guilfoyle; Noonan, 1992; Friedmann; Belletti; Rizzi, 2021). A segunda visão parte do pressuposto de que os princípios da Gramática Universal (GU) estão completamente disponíveis e ativos desde o início do desenvolvimento linguístico, mas a gramática da criança sofreria mudanças dependentes de alterações no seu sistema de percepção de caráter mais amplo, como a aprendizagem lexical, ou questões de processamento e memória, ou ainda, por desenvolver a capacidade de ir, gradualmente, especificando mais detalhadamente os traços envolvidos em uma derivação linguística. Isto é, a criança possuiria o conjunto completo de categorias funcionais já na gramática inicial, porém os traços dos núcleos dessas categorias seriam subespecificados (Hyams, 1996).

Assim, segundo essas visões, para o modelo maturacional, em relação à modalidade, a criança iria apresentar primeiramente as leituras/interpretações dos modais mais baixos na hierarquia sintática, enquanto, em relação à segunda hipótese, a continuísta, os traços envolvidos para a leitura/interpretação de cada modal iriam, aos poucos, sendo mais especificados, partindo-se dos traços mais básicos. Ambas as visões são compatíveis com a proposta de Cinque (1999), o qual propõe a tese da Hierarquia Linear Universal (HLU), cujas projeções da sentença apresentam uma ordenação e hierarquia no que se refere ao seu posicionamento sintático dentro da arquitetura da sintaxe das línguas naturais, incluindo a modalidade, com a proposta de diferentes nós para as modalidades epistêmica e de raiz. Em Cinque (2006, p. 175-176), tem-se a sequência de nós sintáticos possivelmente vinculados aos verbos modais:

- (1) MoodP_{speech act} > MoodP_{evaluative} > MoodP_{evidential} > **ModP_{epistemic}** > TP_{Past} > TP_{future} > MoodP_{irrealis} > TP_{anterior} > **ModP_{alethic}** > AspP_{habitual} > AspP_{repetitive(I)} > AspP_{frequentative(I)} > **ModP_{volition}** > AspP_{celerative(I)} > AspP_{terminative} > AspP_{continuative} > AspP_{perfect} > AspP_{retrospective} > AspP_{proximative} > AspP_{durative} > AspP_{progressive} > AspP_{prospective} > AspP_{inceptive(I)} > **ModP_{obligation}** > **ModP_{ability}** > AspP_{frustrative/success} > **ModP_{permission}** > AspP_{conative} > AspP_{completive(I)} > VoiceP > AspP_{repetitive(II)} > AspP_{frequentative(II)} > AspP_{celerative(II)} > AspP_{inceptive(II)} > AspP_{completive(II)} > V

Assim, seria previsto que as interpretações de raiz seriam adquiridas anteriormente à interpretação epistêmica, o nó mais alto da

hierarquia da modalidade. Veremos que os trabalhos com dados de aquisição parecem indicar que isso é realmente o que acontece.

Aquisição dos verbos modais: trabalhos anteriores

No âmbito da aquisição dos verbos modais, destacam-se duas questões principais: (i) a idade em que as crianças começam a utilizar esses verbos e (ii) as interpretações possíveis associadas a eles. Com base em estudos sobre a produção de verbos modais na linguagem infantil, pesquisadores como Kuczaj e Maratsos (1975), Shepherd (1982) e Radford (1995) constataram a ocorrência desses verbos em crianças falantes de inglês a partir dos 2 anos de idade. Becker (1998) registra o uso de um verbo modal por uma criança em aquisição da língua alemã aos 2;02 anos. Quanto às interpretações associadas a esses verbos, há um consenso na literatura de que as leituras de raiz emergem antes das interpretações epistêmicas. Nesse sentido, Stephanie (1986) aponta que a interpretação epistêmica aparece de forma mais tardia, entre 3 e 5 anos de idade. Tendo como referência esses estudos prévios, Lunguinho (2014) foi pioneiro na pesquisa formal sobre a aquisição de verbos modais no Português Brasileiro (PB). O *corpus* utilizado em sua investigação compreende dados espontâneos de duas crianças monolíngues do sexo feminino, identificadas pelas letras R e L, ambas tendo o PB como língua materna. A criança R possui registros de 64 sessões gravadas e transcritas, realizadas entre 1;2 meses e de idade, enquanto L possui 106 sessões, compreendidas entre 1;4 e 4;11 de idade.

A partir da análise longitudinal da produção de verbos modais por essas crianças, observou-se inicialmente a emergência de modais deônticos. De acordo com Lunguinho (2014, p. 144), no discurso de R, aos 1;11 de idade, o verbo *poder* surge em uma pergunta expressando permissão, evidenciando uma interpretação deôntica:

- (2) R: Vo(u) tira(r).
 R: **Pode** tira(r)?
 I: Pode!

Em relação à criança L, o primeiro modal identificado também foi o *poder* deôntico, surgindo por volta dos 3 anos de idade. Posteriormente, registrou-se o uso do modal *ter que* com interpretação de raiz em ambas as crianças. A seguir, apresenta-se um exemplo do uso desse modal por L (Lunguinho, 2014, p. 148):

- (3) M: Muito bem, são vinte cubos!

L: Agora, aqui.

M: O quê, L?

L: Aqui **tem que** faze(r).

M: Quer fazer o quê, L?

Segundo a interpretação de Lunguinho, a fala de L expressa um desejo ou uma necessidade de realização de uma ação, aspecto evidenciado pela resposta da mãe, que reformula o enunciado utilizando o verbo volitivo *querer*. Nessa situação, a expressão *ter que* recebe uma interpretação bulética. Em seguida, identificou-se o uso do *dever* epistêmico, surgindo em R aos 2;7 de idade e em L aos 3;1. Um exemplo de *dever* epistêmico em R é apresentado a seguir (Lunguinho, 2014, p. 146):

(4) R: Quem esqueveu lá na lam, no peito da lâmpada?

M: Quem será, hein?

R: **Deve tê** a D.

M: Deve tê a D. Eu acho que não.

R: Eu acho que não.

R: (baixo) **deve** tê eu ó!

M: Ééé! Deve tê o cê memo.

Nesse diálogo, a discussão está centrada em descobrir quem escreveu próximo à lâmpada. Segundo o autor, o raciocínio por detrás dessa conversa é fundamentado em informações ou evidências que R e sua mãe possuem sobre os escritos próximos à lâmpada. Diante disso, o conceito de *dever* nesse contexto está vinculado a uma interpretação epistêmica. Apenas em L foi identificado o uso do *poder* com interpretação epistêmica, aproximadamente na mesma fase do *dever* epistêmico. Além disso, Lunguinho (2014) não encontrou registros do uso de *dever* deontico até os 4 anos, hipótese que o autor relaciona ao fato de que a interpretação de necessidade deontica já estaria ativa pelo uso do *ter que*, restando ao *dever* a função de expressar probabilidade epistêmica, ainda não plenamente desenvolvida nos sistemas modais das crianças.

Outro ponto observado por Lunguinho (2014) refere-se ao fato de haver uma ordem de emergência correlacionada à força quantitativa dos verbos: inicialmente aparece o *poder* (possibilidade), seguido do *ter que* (necessidade forte) e, por último, do *dever* (necessidade fraca). Ademais, a modalidade raiz é adquirida antes da modalidade epistêmica, indicando que as diferentes interpretações modais seguem uma ordem de aquisição e não se sobrepõem. Com base

nas análises de Lunguinho (2014), pode-se sintetizar que: (i) o verbo modal *poder* é o primeiro a emergir, seguido por *ter que* e, posteriormente, por *dever*; (ii) a aquisição lexical dos modais no PB segue uma ordem relacionada à força modal quantificacional; e (iii) os padrões observados na aquisição dos modais em PB se assemelham aos registrados em outras línguas, reforçando a hipótese de que a modalidade de raiz é adquirida antes da modalidade epistêmica.

Novos dados do PB

Neste estudo, apresentam-se os dados de produção dos verbos modais *poder*, *ter que* e *dever* de uma criança falante de PB, coletados longitudinalmente, entre 1;11 e 5 anos de idade, a fim de se verificar o momento em que a criança inicia o uso desses verbos e suas interpretações. As etapas de gravação são iniciadas após o contato com a criança participante e seus responsáveis, sendo realizadas interações espontâneas entre crianças e outros interlocutores (responsáveis, irmãos, o próprio investigador).

As gravações foram realizadas quinzenalmente com duração de 15 a 30 minutos, totalizando 71 sessões, feitas pelos próprios responsáveis da criança, apresentando interações entre pai, mãe, irmãos e a criança, durante a rotina familiar. É importante mencionar que a criança sempre se mostra bastante confortável. A transcrição de dados segue, de forma simplificada, o modelo do CHILDES, plataforma de banco de dados infantis (The CHAT Transcription). Uma vez transcritas as falas dos envolvidos na interação, procede-se à análise dos tipos de modais produzidos pela criança.

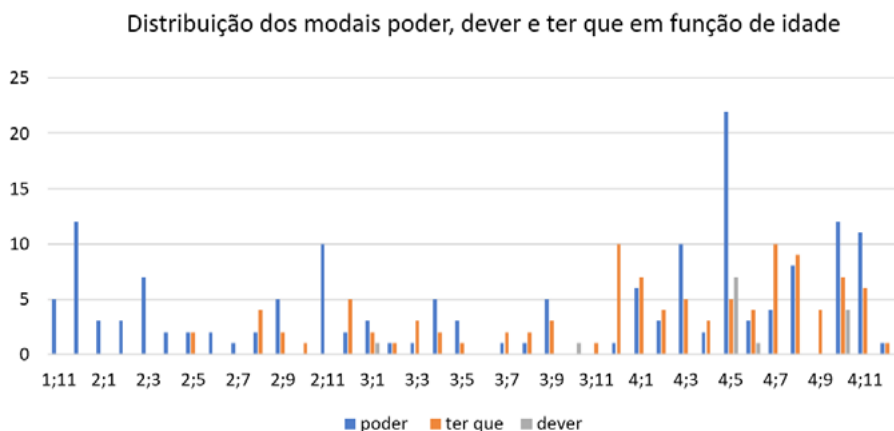
A análise dos modais identificados na coleta considerou os contextos em que foram produzidos, a fim de classificá-los quanto ao tipo de modalidade, raiz ou epistêmicas, e suas respectivas subcategorias (deôntica, bulética, teleológica, circunstancial). Para isso, estabeleceu-se um diálogo com os dados longitudinais apresentados por Lunguinho (2014), referentes à aquisição de modais por duas crianças falantes do PB entre 1 e 4 anos de idade, conforme mencionado neste trabalho. O objetivo foi verificar se os modais emergem simultaneamente ou seguem uma ordem de aparecimento, além de identificar as modalidades associadas a cada uso nas diferentes etapas do desenvolvimento linguístico. Parte-se da hipótese de que a ordem de aquisição observada em outras línguas, e descrita de forma pioneira para o PB por Lunguinho (2014), se repetirá nos dados aqui analisados. Considerando, ainda, que a leitura epistêmica de *dever* é uma das últimas a surgir na fala espontânea infantil, espera-se encontrar

possíveis variações no comportamento linguístico da criança em relação ao padrão adulto.

Resultados

Os resultados baseiam-se na análise de 71 sessões de interação espontânea entre criança e adulto, registradas e transcritas, abrangendo a faixa etária de 1;11 meses a 5 anos. O gráfico 1 apresenta a distribuição do uso dos verbos modais por idade. Verifica-se que, nas sessões iniciais, apenas o verbo *poder* é utilizado, com as primeiras ocorrências de *ter que* surgindo aos 2;5 anos de idade. Já o modal *dever* aparece poucas vezes, sendo registrado aos 3;1 e 3;10, e, posteriormente, aos 4;5. Os dados indicam, portanto, um predomínio inicial de *poder*, seguido de *ter que*, e *dever* apresentando uso menos frequente e mais tardio.

GRÁFICO 1: DADOS GERAIS *PODER*, *TER QUE* E *DEVER* – COLETA LONGITUDINAL

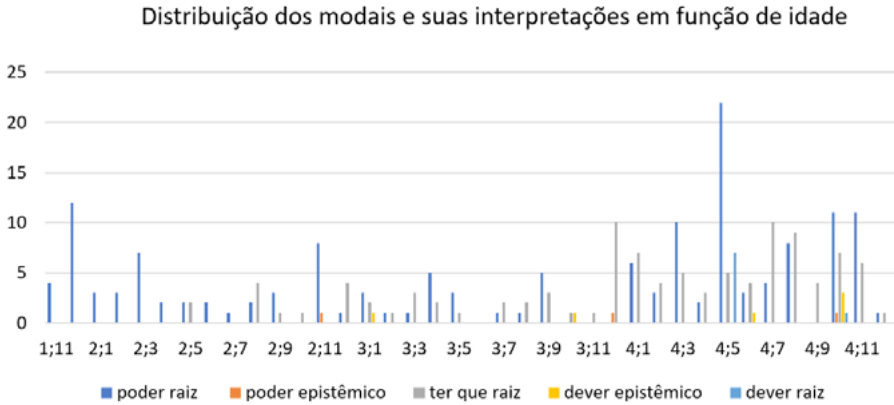


FONTE: Halasz (2024).

O gráfico 2 apresenta a distribuição dos verbos modais conforme o tipo de interpretação em cada etapa do desenvolvimento da criança. Observa-se que, até os 2;4 de idade, as ocorrências de *poder* no corpus correspondem a interpretações de raiz. A partir dos 2;5 de idade, surgem expressões com *ter que*, todas também com interpretação de raiz até os 2;10 de idade. Aos 2;11 de idade, registra-se o primeiro uso de *poder* epistêmico. O modal *dever* emerge aos 3;1 de idade, em uma sentença considerada agramatical ou que apresenta dificuldade de produção para a criança, e uma nova ocorrência isolada é observada

aos 3;10 de idade, também em contexto de dificuldade, conforme será detalhado adiante. Apenas aos 4;5 de idade o verbo *dever* reaparece com interpretação de raiz, seguido rapidamente pelo uso epistêmico aos 4;6 de idade.

GRÁFICO 2: USO DOS MODAIS *PODER*, *TER QUE* E *DEVER* – COLETA LONGITUDINAL



FONTE: Halasz (2024).

Abaixo, constam alguns exemplos do uso desses verbos modais em diferentes etapas e modalidades:

Poder raiz:

- (5) (a) *JAO: vô (...) *podì* batê?
 *RJL: pode (1;11 de idade)
 (b) *JAO: pega, *podì* pegá (2;7 de idade)

Conforme se observa em (5.a.), JAO solicita permissão para bater, RJL responde positivamente. Nesse contexto, o uso do verbo *poder* por JAO recebe uma interpretação deôntica. Já em (5.b.), JAO permite que RJL pegue determinado objeto. Trata-se, portanto, igualmente de uma leitura deôntica, agora expressando uma permissão concedida por JAO.

Ter que raiz:

- (6) (a) *JAO: a Ambis tá tistchi
 *RJL: está triste?
 *JAO: puque ele não tinha tontole di emoto
 %com: porque ele não tinha controle remoto

- *RJL: ah!
*JAO: puque ele não tinha
*RJL: não, né
*JAO: u Dathi Vader *tem* tompar
%com: o Darth Vader tem que comprar
*RJL: o Darth Vader o quê?
*JAO: vai tompar (..) u tontole di emoto (2;5 de idade)
(b) *RJL: poxa, conta uma história da escola aí
*JAO: não, a gente *tem que* bincar
*RJL: anh é? não é pra contar história, não?
*JAO: não
*RJL: por que não?
*JAO: porque+
*RJL: é tão bom contar história, é tão importante
*JAO: e bincar também (4 anos de idade)

Em (6.a.), JAO e RJL simulam uma história em que JAO afirma que Amber está triste por não possuir um controle remoto, razão pela qual Darth Vader precisa comprá-lo para ela. Assim, a sentença expressa uma necessidade, indicando a obrigação de Darth Vader realizar a compra. Contudo, é possível também considerar uma interpretação teleológica, uma vez que a aquisição do controle remoto tem como objetivo acabar com a tristeza de Amber. Em (6.b.), RJL solicita que JAO conte uma história, mas ele recusa e afirma que eles têm que brincar. A princípio, o contexto sugere uma leitura deontica, relacionada à obrigação; no entanto, ao longo do diálogo, torna-se possível identificar um desejo implícito por parte de JAO.

Poder epistêmico:

- (7) *RJL: não pode jogar lixo na praia né?
*JAO: os peixinhos também *podem* acabar comendo lixo e não pode (2;11 anos de idade)

No exemplo (7), RJL menciona a proibição de jogar lixo na praia. Em seguida, JAO comenta sobre a possibilidade de os peixes ingerirem o lixo. Nesse contexto, a fala de JAO está baseada em uma situação hipotética: diante da presença de lixo na praia, há a possibilidade de que os peixes o consumam. Assim, o uso do verbo *poder* assume uma interpretação epistêmica.

Dever:

- (8) (a) *JAO: ainda (.) ainda (..) ainda que a mi (.) caiu um (.) cami (.)
caiu (.) vocês (.) alguém ca(.)iu vocês
*RJL: alguém caiu a gente?
*JAO: sim
*RJL: quem caiu a gente?
*JAO: *deve* que conversar antes de cair
*RJL: é?
*JAO: é (3;1 de idade)
(b) *JAO: + vagões (.) **devem** (.) tá (.) ser (.) ti (.) as (.) as (.) os
pimeiros
%/com: os vagões devem ser os primeiros (3;10 de idade)

O primeiro exemplo com o verbo *dever*, apresentado em (8.a.), aos 3;01 de idade, revela o uso de uma estrutura considerada agramatical, uma vez que, de acordo com as normas da língua, não se admite o uso de *dever* seguido da conjunção *que*. Supõe-se, nesse caso, a possibilidade de uma tentativa de combinação entre *dever* e *ter que*, ou ainda uma confusão no uso de *dever*, tomando-o como equivalente a *ter que*, o que justificaria a manutenção da forma *que*. No segundo exemplo encontrado (8.b.), conforme discutido em Halasz (2023), a interpretação do verbo modal *dever* não é consensual. Observa-se que a criança demonstra certa dificuldade na formulação do enunciado, o que sugere que ainda está em fase de experimentação do uso desse modal. A referência feita parece relacionar-se à organização típica do brinquedo de montagem, o que possibilitaria uma leitura epistêmica, caso haja evidências que sustentem essa hipótese. Partindo de outra perspectiva, o enunciado pode apenas expressar a obrigatoriedade de que “os vagões venham primeiro”, indicando, nesse caso, uma interpretação deôntica. Além disso, não se pode excluir a possibilidade de que usos prévios do *dever*, seja em leitura deôntica ou epistêmica, tenham ocorrido fora dos momentos captados nas gravações. No exemplo (9), verifica-se o uso do modal *dever* sem que a criança apresente dificuldades em sua produção.

Os dados longitudinais analisados nesta pesquisa parecem, em grande medida, confirmar os achados de Lunguinho (2014), indicando que a criança utiliza primeiramente o modal *poder*, seguido pelo *ter que* e, posteriormente, pelo *dever*. No que diz respeito à aquisição de modais no PB, verifica-se que as interpretações de raiz precedem as interpretações epistêmicas, corroborando também as observações de Lunguinho (2014) acerca da similaridade entre o processo de aquisição dos modais no PB e em outras línguas. No entanto,

diferentemente do observado por Lunguinho (2014), nos resultados desta pesquisa, o uso epistêmico de *poder* ocorre antes do uso epistêmico de *dever*.

Dever raiz:

(9) *RJL: o que que ela vai ganhar de natal?

*JAO: eu acho que ela *devia* ganhar mais um tablet desse

*RJL: &-ri

*JAO: +pra poder ganhar o que ela quiser

*RJL: é?

*JAO: aí eu vou poder jogar confortável nesse e aí ela vai poder desenhar confortável no outro

*RJL: é, é?

*JAO: que ela ganhou de presente

*JAO: eu acho que ela *devia* ganhar isso (4;5 de idade)

No exemplo (9), RJL questiona JAO sobre o que ele acredita que sua irmã receberá de presente de Natal. JAO responde que ela *deveria* ganhar um tablet, justificando que, assim, ele poderá utilizar o dispositivo que ela já possui. Nesse contexto, subentende-se um desejo por parte de JAO quanto à ação da irmã receber um novo tablet, o que indica uma leitura bulética do modal *dever*.

Dever epistêmico:

(10) *RJL: tá dentro do condomínio

*JAO: e também

*RJL: hum

*JAO: e também tá indo alguma pessoa (.) alguma pessoa *deve* ter pedido algum lugar de caminhão de (.) de lugares (4;6 de idade)

No exemplo (10), registrado aos 4;6 de idade, é identificado o emprego do modal *dever* com leitura epistêmica. No contexto, RJL e JAO observam um caminhão desconhecido estacionar na garagem do edifício em que moram. Com base nessa evidência, o veículo chegando sem identificação prévia, JAO supõe que alguém, provavelmente um morador, tenha solicitado sua vinda. Esse raciocínio nos leva à classificação do uso de *dever* como epistêmico.

Considerações finais

Os dados obtidos na pesquisa realizada corroboram em grande parte os resultados de Lunguinho (2014), que demonstram que a criança, inicialmente, faz uso do modal *poder*, seguido pelo *ter que*, e, por último, do *dever*. Além disso, no que refere à aquisição dos modais no PB, observa-se que, primeiramente, surgem os modais de raiz (com *poder*, para possibilidade), seguidos pelo *ter que* (para necessidade), antes dos modais epistêmicos (com *poder*, para possibilidade, e *dever*, para necessidade). Essa sequência também foi verificada nos estudos de Lunguinho (2014) ao comparar a aquisição de modais no PB a outros idiomas, sugerindo um padrão de aquisição no qual os modais de raiz aparecem antes dos modais epistêmicos.

No entanto, ao contrário dos nossos dados, Lunguinho (2014) observou que o uso epistêmico do *poder* surge somente após o uso epistêmico do *dever*. A distinção entre a força de *dever* e *ter que* (necessidade fraca e forte) parece facilitar o uso do *ter que*, mais forte e, portanto, com interpretação mais clara, de natureza deôntica, enquanto o *dever* acaba ganhando protagonismo para a leitura epistêmica, sendo explorada mais tardiamente. Nos nossos dados, o uso tardio de interpretação epistêmica não se manteve para o *poder* (possibilidade), sendo então também detectado seu uso, relativamente cedo, em leitura epistêmica (possibilidade epistêmica), mas não há aqui outro modal de possibilidade concorrente. Por fim, nesta pesquisa longitudinal, como já mencionado, o uso do modal *poder* predomina inicialmente, seguido pelo *ter que*, ambos em contextos de raiz. Em seguida, observa-se o uso do *poder* em contexto epistêmico, seguido pelo surgimento do modal *dever*, que, inicialmente, aparece na categoria de raiz, e posteriormente em sentenças epistêmicas.

Nesse sentido, percebe-se uma confluência com a hierarquia universal proposta por Cinque (1999). A ordem é: $\text{ModP}_{\text{epistemic}}$; $\text{ModP}_{\text{alethic}}$; $\text{ModP}_{\text{volition}}$; $\text{ModP}_{\text{obligation}}$; $\text{ModP}_{\text{ability}}$; $\text{ModP}_{\text{permission}}$ (veja acima para maior clareza). A modalidade epistêmica é a mais alta e a última a ser produzida com o *dever*, nos dados observados. Não nos detivemos na modalidade alética (ver nota 1). As modalidades de raiz, com bulética (volition), deôntica (obrigação), circunstancial (ability) e deôntica (permissão), seguem em nós mais baixos. Não há definição de nó sintático específico para a modalidade teleológica, mas estaria possivelmente nesse grupo. As primeiras produções são com o verbo *poder*, particularmente com interpretação

deôntica (permissão), seguidos de *ter que*, também com interpretação deôntica (obrigação).

A maior complexidade da leitura epistêmica e particularmente da gradação de força do modal *dever* (necessidade fraca) em contração com *ter que* (necessidade forte) é também investigada, experimentalmente, em Halasz (2024) (remete-se o leitor a esse trabalho).

Referências

- BECKER, M. *The use of modal verbs and modality in child German*. Los Angeles: UCLA, 1998.
- CINQUE, G. *Adverbs and functional heads: a cross-linguistic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1999
- _____. *Restructuring and functional heads: the cartography of syntactic structures v. 4*. New York: Oxford University Press, 2006.
- CHOMSKY, N. A review of B. F. Skinner's verbal behavior. *Language*, v. 35, n. 1, p. 26-58, 1959.
- _____. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris, 1981.
- _____. *The minimalist program*. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1995.
- FRIEDMANN, N., BELLETTI, A. & RIZZI, L., (2021) "Growing trees: The acquisition of the left periphery", *Glossa: a journal of general linguistics*, v. 6, n. 1, 2021.
- GARDNER, H. *The mind's new Science: a history of the cognitive Revolution*. New York: Basic Books, 1985.
- GOMES, A. Q.; SANCHEZ-MENDES, L. *Para conhecer: Semântica*. São Paulo: Contexto, 2018
- GUILFOYLE, E.; NOONAN, M. Functional categories and language acquisition. *Canadian Journal of linguistics/ Revue Canadienne de linguistique*, Cambridge, v. 37, n. 2, p. 241-72, 1992.
- HALASZ, T. Análise dos verbos modais poder, ter que e dever na fase de aquisição da linguagem. In: BRAZ, C. R. I.; SANTOS, D. S.; CAMARA, T. M. N. de L. (org.). *Vivências em língua portuguesa: palavra, discurso e ensino*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Letras, UERJ, 2023. p. 40-45.
- HALASZ, T. *Os verbos modais poder, ter que e dever na aquisição do Português Brasileiro: dados longitudinais e experimentais*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.
- HYAMS, N. The underspecification of functional categories in early grammar. In: CLAHSEN, H. *Generative perspectives on language acquisition: Empirical Findings, Theoretical Considerations and Crosslinguistic Comparisons*. Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 1996. p. 91-128
- KRATZER, A. The notional category of modality. In: Eikmeyer, H-J.; Rieser, H. (ed.). *Word, worlds, and contexts: new approaches to word semantics*. Berlin: W. de Gruyter, 1981. p. 38-74.

_____. Modality. In: von Stechow, A.; Wunderlich, D. (eds). *Semantics: an international handbook of contemporary research*. New York: W. de Gruyter, 1991.

_____. *Modals and Conditionals*. New York: Oxford University Press, 2012.

KUCZAJ, S. A.; MARATSOS, M. What children CAN say before they WILL. *Merrill-Palmer Quarterly* 21, p. 89-111, 1975.

LUNGUINHO, M. V. On the acquisition of root and epistemic modals in Brazilian Portuguese. In: *Revel, Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, [s. l.], v. 12, n. 8, p. 131-159, 2014.

NEVES, M. H. M. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Epistemic and gradable modality in Brazilian Portuguese: a comparative analysis of ‘poder’, ‘dever’ and ‘ter que’. *ReVEL especial*, v. 8, p. 8-20, 2014.

_____. *Força e evidência: uma análise teórico experimental da semântica de ‘pode’, ‘deve’ e ‘tem que’*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2015.

_____. O processamento de sentenças modais no português brasileiro: evidência a partir de leitura auto-monitorada. *Estudos Experimentais sobre o Português*. *Revista Linguística*, UFRJ, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2 (2018).

RADFORD, A. Phrase structure and functional categories. In: FLETCHER, Paul; MCWHINNEY, Brian. *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell, 1995.

SHEPHERD, S. C. From deontic to epistemic: an analysis of modals in the history of English, creoles, and language acquisition. In: AHLQUIST, Anders. *Papers from the Fifth International Conference on Historical Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 1982.

STEPHANIE, U. Modality. In: FLETCHER, Paul; GARMAN, Michael. *Language acquisition: studies in first language development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

VON FINTEL, K. Modality and language. In: BORCHERT, Donald M. (ed.). *Encyclopedia of philosophy*. Detroit: Macmillan Reference USA, 2006.

LIVROS SOB VIGILÂNCIA: CONTROLE DA LEITURA E DISPUTAS POLÍTICAS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Victor Hugo do Nascimento Vasconcelos

Introdução

A ascensão da extrema-direita ao poder no Brasil, com a vitória de Jair Bolsonaro nas eleições presidenciais de 2018, inaugurou um período de intensificação de práticas de controle da leitura. O livro e a leitura, historicamente reconhecidos como instrumentos fundamentais de emancipação do pensamento e formação crítica, passaram a ser alvo de discursos e medidas políticas que evidenciaram um projeto de poder voltado para a desmobilização social e a restrição da liberdade de expressão. Essa dinâmica se materializou em episódios concretos, como a tentativa de censurar livros didáticos, a perseguição a obras consideradas “ideológicas” e a tentativa de tributação do livro, que impactaria diretamente no acesso à leitura pelas camadas populares. Diante desse cenário, desenvolvi a pesquisa que busco sintetizar neste texto, cujo objetivo foi analisar práticas discursivas de controle da leitura no Brasil entre 2018 e 2022.

O percurso que me conduziu à produção deste trabalho é profundamente enraizado em minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Como bibliotecário e leitor, quando iniciei o curso de mestrado em Letras na UERJ minha intenção inicial era investigar o déficit de bibliotecas escolares no Brasil. Cresci em Campo Grande, bairro da Zona Oeste do Rio de Janeiro, onde a infraestrutura cultural e o acesso ao livro são escassos. Durante toda a minha vida estudei na rede pública de ensino, em escolas onde a biblioteca, quando existia, era subaproveitada, sucateada ou relegada a um papel secundário no projeto pedagógico. Posteriormente, ingressei no curso de graduação em Biblioteconomia da UNIRIO, tornando-me o primeiro da minha família a estudar em uma universidade pública. Assim, minha

escolha por investigar práticas discursivas relacionadas à leitura nasceu de um percurso afetivo e intelectual em que o livro figura não apenas como objeto de estudo, mas como ferramenta de transformação pessoal e social.

No entanto, se minha relação com o livro se deu sob o signo da construção e da emancipação, a realidade contemporânea brasileira me impôs uma perspectiva crítica e urgente. Desde a redemocratização do país, em 1985, nunca havíamos enfrentado uma conjuntura tão hostil aos direitos sociais, à educação e à liberdade de expressão quanto a que se instalou com a vitória de Jair Bolsonaro nas eleições de 2018. Sob a ascensão da extrema-direita, assistimos a um projeto político que visava dismantelar os espaços de formação crítica da população, relegando a cultura e a educação a planos marginais, quando não os transformando em alvos de ataques diretos.

A leitura, nesse contexto, assume um papel crucial. Ela não é apenas uma habilidade técnica, mas uma prática social e política de formação de sujeitos críticos, conscientes e autônomos. Não é coincidência que regimes autoritários, ao longo da história, tenham buscado controlar o acesso aos livros e a circulação de ideias. A precarização da educação, a censura de conteúdos e o cerceamento da diversidade de pensamento constituem estratégias típicas de um projeto de poder neoliberal e autoritário que visa maximizar a utilidade econômica dos indivíduos e, simultaneamente, docilizar suas consciências políticas.

Ao analisar o período entre 2018 e 2022, constatou-se que o livro e a leitura se tornaram alvos recorrentes de práticas de controle promovidas pelo bolsonarismo. Ainda no calor do processo eleitoral, a polarização política evidenciou a simbologia do livro como ferramenta de resistência democrática: enquanto eleitores de Fernando Haddad levavam livros às urnas como ato de protesto em prol da educação, apoiadores de Bolsonaro exibiam armas de fogo nas seções eleitorais, indicando a valorização de outra lógica — a da força bruta em detrimento do conhecimento.

A partir da vitória de Bolsonaro nas eleições de 2018, os episódios de tentativa de censura e controle da leitura tornaram-se mais frequentes e explícitos. Em 2019, a ação do então prefeito Marcelo Crivella durante a Bienal Internacional do Livro do Rio de Janeiro — ao ordenar o recolhimento de livros que abordassem temáticas LGBTQIA+ — evidenciou uma concepção moralista e autoritária de gestão da cultura. Mais do que um caso isolado, tratava-se da expressão de um étos político que vê na diversidade e na liberdade de expressão ameaças a serem combatidas. E ao longo do mandato de Bolsonaro

ocorreram diversos outros ataques à leitura e aos livros no país, sempre protagonizados por atores políticos da extrema-direita.

O episódio envolvendo o projeto de reforma tributária proposto pelo ex-ministro Paulo Guedes, que previa a tributação dos livros com o argumento de que “pobre não lê”, revelou, em sua crueza, a visão elitista que norteou as ações políticas do governo Bolsonaro: nessa lógica, a cultura e a educação são privilégios, não direitos. Em paralelo, práticas explícitas de censura vieram à tona, como no caso da Fundação Cultural Palmares, em que a gestão bolsonarista de Sérgio Camargo publicou um relatório propondo o descarte de obras consideradas “comunistas” ou “marxistas” da biblioteca da instituição. Essas ações revelam não apenas ataques ao direito do acesso à cultura e à diversidade do pensamento, mas também evidenciam uma tentativa ativa de construção de uma memória coletiva seletiva e ideologicamente alinhada ao projeto de poder em curso.

Esses episódios exemplificam o complexo cenário em que se inseriu a produção da pesquisa “Livros e armas: cartografia de práticas discursivas de controle da leitura na ascensão da extrema-direita no Brasil”, durante o curso de mestrado em Letras na UERJ. Mais do que narrar uma sucessão de fatos, meu objetivo foi compreender como os discursos sobre o livro e a leitura foram produzidos e circulados nesse contexto histórico específico. Trata-se de investigar os sentidos que se constroem em torno das práticas de controle da leitura no Brasil contemporâneo, refletindo sobre como essas práticas se articulam aos interesses de manutenção e consolidação de um poder autoritário.

Em um momento em que a ignorância é instrumentalizada como estratégia política, a defesa do livro e da leitura torna-se uma forma de resistência. Este trabalho nasceu, portanto, de uma necessidade pessoal, profissional e cidadã: a necessidade de afirmar que uma sociedade que lê é uma sociedade que não se deixa ser manipulada e subjugada facilmente. E que, por isso mesmo, a luta pelo acesso democrático ao livro é inseparável da luta pela democracia.

Disputas discursivas sobre o acesso ao livro no Brasil

A construção da relação entre livro, leitura e sociedade no Brasil precisa ser pensada para além de qualquer determinismo culturalista que presuma, de maneira simplista, uma suposta “rejeição natural” do brasileiro ao hábito da leitura. Tal discurso, tão recorrente no senso comum e periodicamente reforçado pela grande mídia, não só é falso, como também nocivo, pois colabora ativamente para o problema: a desigualdade social e o descaso histórico do poder público

com as políticas de democratização do acesso à cultura. Afinal, como poderíamos concluir que o brasileiro não gosta de ler, se a maioria da população nunca teve acesso pleno e contínuo a bibliotecas ou programas eficientes de incentivo à leitura?

O Brasil é um país onde o acesso ao livro é profundamente desigual. Nem todas as escolas públicas possuem bibliotecas ou sala de leitura, o que prejudica especialmente a parte da população em maior situação de vulnerabilidade socioeconômica. A falta de bibliotecas não é apenas um indicador da precariedade das condições educacionais: é também uma das causas estruturantes da exclusão cultural que ainda impera no país. Bibliotecas escolares são, muitas vezes, o primeiro e único espaço em que crianças de classes populares têm contato com livros. É nesse ambiente que se cria a oportunidade de formar leitores críticos e cidadãos conscientes. No entanto, a negligência com que o poder público historicamente trata esses espaços é uma expressão da pobreza política de projetos que se recusam a enxergar a educação e cultura como direitos universais.

Nesse contexto de descaso e resistência, a promulgação da Lei nº 12.244, em 2010, representa um marco simbólico e político importante. Conhecida como a Lei da Biblioteca Escolar, a legislação estabeleceu que todas as instituições de ensino do país deveriam contar com bibliotecas, fixando também critérios mínimos para a composição de seus acervos. A vitória legislativa, embora celebrada, trouxe consigo uma dura realidade: a aprovação da lei, por si só, não garantiu sua efetivação. Em 2020, ao fim do prazo estabelecido de 10 anos para o cumprimento pleno da lei, poucas instituições de ensino haviam conseguido cumprir integralmente as exigências legais.

É dentro desse cenário — um país onde o acesso ao livro é restrito e o direito à leitura é frequentemente negligenciado — que o simbolismo do livro nas eleições presidenciais de 2018 deve ser compreendido. Quando eleitores decidem levar livros às urnas como uma forma de protesto, eles ativaram uma densa rede de sentidos. O livro, nessas ações, foi elevado ao emblema de educação, de cultura, de pensamento livre e de resistência democrática. O gesto de portar livros nas urnas não foi um ato ingênuo ou espontâneo, ele se enraizou em uma história social e política de luta pelo direito à educação e pela valorização da cultura.

Os protestos dos eleitores em 2018 não se limitaram ao espaço físico das urnas de votação. A análise de enunciados vinculados às hashtags “#LivroSim” e “#ArmaNão”, utilizadas em postagens nas redes sociais durante o período eleitoral, revelou também a presença de uma polifonia fundamental para a compreensão das dinâmicas

discursivas sobre o livro no Brasil. As hashtags funcionam como palavras de ordem, manifestando apoio à educação, à isenção tributária do livro e à liberdade de pensamento. E a partir de uma análise da produção de sentidos desses enunciados é possível depreender enunciados implícitos subjacentes: uma formação discursiva em oposição ao dito, como “Livro Não” e “Arma Sim”, associada às práticas de restrição do acesso à leitura, controle ideológico e incentivo à violência. O que evidencia uma dinâmica de polarização entre vozes progressistas, defensoras da cultura e da educação, e vozes autoritárias, voltadas ao cerceamento de direitos.

Da mesma forma, a análise de enunciados relacionados à campanha de apoio à Lei da Biblioteca Escolar em 2020 demonstrou a existência de um discurso de deslegitimação das bibliotecas escolares. Enunciados como “Escola tem que ter biblioteca” e “Biblioteca tem que ter bibliotecário” são palavras de ordem que, em sua formulação afirmativa, denunciam a presença implícita de vozes em oposição enunciando que “Escola não precisa de biblioteca” e “Biblioteca não precisa de bibliotecário”. Assim, as mensagens reivindicatórias evidenciam a existência de uma resistência diante de um campo discursivo de desvalorização das políticas públicas de leitura e educação, em um cenário em que a construção de verdades sociais se dá através da luta entre discursos de legitimação e deslegitimação.

A relação entre leitura e política no Brasil, portanto, é profundamente atravessada pelas disputas em torno da educação pública, da distribuição de bens culturais e das condições materiais de acesso à cultura escrita. Não se trata de gostar ou não de ler por algum tipo de inclinação natural. Trata-se, antes, da necessidade de consolidar políticas públicas eficientes de democratização do acesso à cultura e de promoção da cidadania.

Quem pode ler? Controle da leitura e classe social

O livro, em sua materialidade e circulação social, nunca foi apenas um objeto cultural neutro. Em diferentes períodos históricos, ele figurou como instrumento de emancipação e, ao mesmo tempo, alvo de controle e restrição. A relação que as sociedades estabelecem com o acesso ao livro e à leitura está profundamente entrelaçada com os sistemas de poder e as estratégias de dominação social. No Brasil, essa dinâmica se revela com especial clareza ao observarmos os discursos e práticas institucionais que historicamente moldaram — e continuam a moldar — o acesso ao conhecimento.

Ao analisarmos a tentativa de taxaço do livro durante o governo Bolsonaro, é possível perceber que não se tratou apenas de uma questão fiscal. A proposta de criar impostos sobre o livro deve ser compreendida como parte de um projeto mais amplo de controle da formação crítica da população. Em um país marcado por profundas desigualdades sociais e educacionais, aumentar o custo do acesso aos livros significa, em última instância, reforçar a barreira histórica que separa os que têm direito ao conhecimento daqueles que são privados dele. Essa tentativa de tornar o livro menos acessível às classes populares insere-se no contexto de um projeto político de exclusão cultural, pois desde o período colonial a educação no Brasil foi um privilégio de poucos.

Compreender a leitura como prática emancipatória é, portanto, fundamental. O acesso ao livro e à leitura representa uma ameaça para qualquer projeto de poder que dependa da manutenção da ignorância e da passividade. Um projeto de tributação do livro, longe de ser um mero ajuste econômico, pode ser lido como parte de uma lógica de contenção da formação de consciências críticas. Ao tornar o livro menos acessível, principalmente para os que dependem de políticas públicas para garantir sua formação educacional e cultural, limita-se o potencial de resistência e mobilização dessas populações.

O movimento de resistência à taxaço dos livros, que mobilizou amplamente a sociedade civil, escancarou a contradição presente no discurso do governo Bolsonaro. Ao mesmo tempo em que defendia a tributação dos livros sob a alegação de que eles seriam consumidos apenas por ricos, recusava-se a discutir a taxaço das grandes fortunas, uma medida que afetaria diretamente a elite econômica. A seletividade do projeto é reveladora, pois se busca preservar privilégios enquanto se limita ainda mais o acesso das classes populares aos instrumentos de ascensão social e de construção da cidadania.

Ao contrário do que o discurso elitista propagado pelo ex-ministro Paulo Guedes defendia para justificar a criação de impostos sobre o livro, a leitura não é uma prática restrita às elites. Uma parcela significativa das classes C, D e E no Brasil se identifica como leitora. A imposição de novos impostos sobre livros, portanto, afetaria principalmente essas camadas, acentuando desigualdades históricas. Se as políticas públicas devem buscar democratizar o acesso ao conhecimento, a taxaço do livro caminha na direção oposta: elitiza ainda mais a cultura e compromete qualquer tentativa de inclusão social verdadeira.

Não se pode ignorar, ainda, que o encarecimento do livro não atinge apenas o leitor individual, mas também instituições fundamentais para a democratização da cultura, como bibliotecas públicas

e escolares. Bibliotecas já enfrentam, no Brasil, uma longa história de sucateamento e negligência. Outro aspecto crucial é a acessibilidade em sentido mais amplo: Em um país onde uma parte considerável da população ainda enfrenta dificuldades básicas de locomoção ou de acesso à internet, é fundamental ampliar, e não restringir, as formas de acesso ao livro.

A análise de enunciados publicados no Twitter em mensagens contra a proposta de taxaçoão dos livros revela como a negação polêmica desempenha um papel central nas estratégias discursivas de protesto. Expressões como “Livro não é coisa de rico” e “Não à taxaçoão dos livros” não apenas constituem palavras de ordem que recusam frontalmente a proposta do governo Bolsonaro, mas também permitem depreender enunciados afirmativos subjacentes como “Livro é coisa de rico” ou “Sim à taxaçoão dos livros”, sinalizando um embate discursivo entre diferentes vozes sociais. As marcas de negação, muitas vezes realçadas visualmente em imagens e postagens, configuram uma estratégia argumentativa que reforça o posicionamento político dos enunciadadores e expõe a polifonia entre vozes que defendem e que recusam a taxaçoão dos livros.

Além disso, a análise desses enunciados também permite analisar como a recusa à proposta de taxaçoão do livro se articula com outras formas de resistência discursiva, como, por exemplo, a rejeição ao projeto de reforma administrativa e a defesa do serviço público. Hashtags como #DefendaOLivro operam como convocatórias a uma luta simbólica maior, em que defender o livro implica também defender os pobres e o acesso público ao saber. Ao cartografar os enunciados negativos e seus correlatos implícitos, é possível observar uma complexa rede de sentidos que permeia os protestos digitais, expondo não apenas uma crítica à política econômica do governo Bolsonaro, mas também a um projeto ideológico mais amplo de controle da leitura e das formas de subjetivaçoão e pertencimento social das camadas populares.

Assim, a tentativa de taxaçoão do livro também deve ser lida como parte de um cenário mais amplo de retrocessos nas políticas públicas de educaçoão, cultura e ciência. Os cortes orçamentários nessas áreas e o esvaziamento de programas de incentivo à leitura compõem um mosaico coerente com um projeto de país que aposta na manutenção da desigualdade como ferramenta de controle social. Nesse sentido, é preciso reconhecer que o acesso pleno ao livro é também garantir a liberdade de pensamento, a pluralidade cultural e a própria democracia. A batalha contra a taxaçoão dos livros não é apenas uma disputa econômica ou setorial: é uma luta pela preservaçoão dos direitos

humanos fundamentais, entre eles o direito de acesso ao conhecimento. E ela só será vitoriosa se compreendermos que, ao defender o acesso ao livro, estamos defendendo, sobretudo, a possibilidade de um futuro mais justo, crítico e democrático para todos.

O que pode ser lido? Práticas de censura ao livro

A censura ao livro e à leitura não é apenas um atentado contra a liberdade de expressão ou um ataque pontual a determinadas obras. Trata-se de uma ação política estruturada que opera no sentido de restringir o acesso à pluralidade de ideias, de controlar narrativas e de silenciar vozes dissonantes. Em sociedades democráticas, o livro ocupa um papel simbólico e prático central: ele não apenas documenta e transmite o conhecimento, como também carrega, em si, o potencial de subversão, questionamento e transformação. Por isso mesmo, regimes e governos autoritários sempre encontraram no controle do livro um instrumento eficaz para consolidar seus projetos de poder. No Brasil contemporâneo, dois episódios emblemáticos ilustraram com clareza essa ofensiva contra a leitura: a tentativa de recolhimento de livros na Bienal do Livro do Rio de Janeiro em 2019 e o expurgo de obras da biblioteca da Fundação Cultural Palmares em 2021. Ambos os casos são articulados por um mesmo projeto político-cultural de silenciamento, ancorado em valores autoritários, reacionários e profundamente antidemocráticos.

A censura ao livro, diferentemente do que ocorre com o silenciamento de uma pessoa ou a repressão a uma manifestação pública, atinge uma camada profunda e duradoura da vida cultural de uma sociedade. Quando um livro é censurado, não se trata apenas da supressão de um conteúdo textual; trata-se da negação de uma memória, da recusa de uma narrativa, da tentativa de obliterar subjetividades inteiras. É nesse cenário em que o episódio ocorrido na Bienal do Livro do Rio de Janeiro em 2019 ganha contornos de um marco simbólico na história recente da censura ao livro no Brasil. O gesto do então prefeito Marcelo Crivella de ordenar a apreensão de obras com temática LGBTQIA+ — como a graphic novel *Vingadores: A Cruzada das Crianças* — ultrapassou a esfera do gesto político isolado e revelou uma articulação mais ampla entre o poder institucional e a moralidade religiosa conservadora. A justificativa para o inaceitável ato autoritário era a de que a obra seria “imprópria” para menores de idade por conter a imagem de um beijo entre dois personagens masculinos, numa tentativa explícita de institucionalizar a censura como mecanismo de tutela moral do Estado.

A reação pública ao ato de censura na Bienal foi ampla e significativa. Frequentadores do evento se manifestaram imediatamente, organizando protestos nos corredores do Riocentro, empunhando cartazes, gritando palavras de ordem e ocupando o espaço com seus corpos, suas vozes e suas leituras. Livreiros, editoras e autores também se posicionaram veementemente contra a medida. Nas redes sociais, a mobilização também foi intensa: internautas de diferentes partes do país denunciaram o ato como uma violação à liberdade de expressão e à dignidade das pessoas LGBTQIA+. Uma das respostas mais marcantes partiu do influenciador digital Felipe Neto, que organizou a distribuição gratuita de 14 mil livros com temáticas LGBTQIA+ durante o evento. Sua ação não apenas respondeu à tentativa de silenciamento com uma explosão de visibilidade, como também reforçou a potência do livro como ferramenta de resistência.

A tentativa de censura na Bienal não logrou êxito em apagar as obras ou calar seus leitores — ao contrário, provocou uma onda de mobilização que, por si só, se tornou um acontecimento de leitura e de politização. O livro censurado foi lido, comentado, defendido. E, mais importante, o ato de leitura foi convertido em ato político. Entretanto, se o caso da Bienal representa um ataque público, ostensivo e com ampla reação contrária, o episódio do expurgo de livros na Fundação Cultural Palmares representou uma forma mais silenciosa, institucionalizada e sistemática de censura. Em 2021, sob a presidência de Sérgio Camargo — nomeado durante o governo de Jair Bolsonaro —, a FCP promoveu um processo de expurgo bibliográfico que teve como principal objetivo eliminar do acervo da instituição obras classificadas como “ideologicamente incompatíveis” com o que o dirigente considerava adequado à missão da instituição. O relatório que fundamentou o expurgo, intitulado “Retrato do Acervo: Três décadas de dominação marxista na Fundação Cultural Palmares”, foi redigido em linguagem agressiva, com um claro viés ideológico, e classificava como “indevidas” obras de autores consagrados, estudiosos da cultura negra e intelectuais progressistas, sob o pretexto de que tratavam de temas alheios à cultura negra brasileira.

Essa ação escancarou não apenas o desprezo do governo bolsonarista pela diversidade de pensamentos e abordagens presentes no campo das ciências humanas, como também revelou uma incompreensão deliberada acerca do papel das bibliotecas e instituições de memória. Ao classificar como “inadequadas” obras de referência sobre o movimento negro, teoria crítica, literatura afro-brasileira e estudos culturais, Sérgio Camargo operava um duplo apagamento: por um lado, suprimia fisicamente os livros de circulação; por outro,

invisibilizava toda uma história de luta, resistência e produção intelectual do povo negro no Brasil.

O que se desenha, a partir desses dois episódios, é uma paisagem de crescente controle sobre o que pode ser lido, dito e pensado. A censura ao livro se apresenta, aqui, como uma estratégia que visa a gestão dos corpos e das subjetividades. O poder atua seletivamente, definindo quais vozes podem circular, quais memórias devem ser preservadas e quais saberes merecem reconhecimento institucional. O livro, nesse contexto, se torna uma ameaça — não por seu conteúdo isoladamente, mas por aquilo que ele representa: a possibilidade de pensar diferente, de imaginar outros mundos, de disputar as verdades hegemônicas.

A análise de enunciados relacionados ao episódio de censura na Bienal do Livro do Rio de Janeiro revelou a emergência de uma resistência discursiva marcada pela repetição estratégica do enunciado “Não vai ter censura” em postagens nas redes sociais, especialmente no Twitter. Essa fórmula linguística, apesar de negativa, mobilizava uma série de sentidos afirmativos em torno da defesa da liberdade de expressão e da denúncia da homofobia institucionalizada, uma vez que a censura se dirigia especificamente a obras com temáticas LGBTQIA+. Utilizando a noção teórica de negação polêmica, a análise indicou que a marca de negação não apenas refuta a censura em si, mas também implica a existência de um polo discursivo implícito em oposição, cujos valores autoritários e excludentes eram contestados pelo discurso dos internautas. Nesse sentido, a recorrência da negação não opera no vazio, mas polemiza com implícitos sobre quem tem poder de decidir o que pode ou não ser lido, evidenciando uma disputa simbólica em torno da função social do livro e da leitura.

No caso da Fundação Cultural Palmares, a análise de enunciados recaiu sobre um documento institucional que buscava justificar o descarte de livros do acervo da entidade. Nesse contexto, o discurso parte de um polo censor e utiliza sistematicamente marcas de negação — tanto diretas, como o advérbio “não”, quanto indiretas, como prefixos de negação em termos como “desviante” — para construir uma representação negativa do acervo existente. A negação aqui serve como um recurso para deslegitimar o que foi acumulado historicamente pela instituição, produzindo sentidos que associam certos livros a uma suposta inadequação ideológica.

O gesto de censura, portanto, não é acidental nem fruto da ignorância: ele é profundamente estratégico. Ele visa criar um ambiente de medo e de empobrecimento cultural. E embora episódios como os descritos possam, à primeira vista, parecer pontuais, é fundamental

compreendê-los como partes de um projeto mais amplo de domesticação do imaginário e de alinhamento ideológico das instituições culturais e educacionais. A censura ao livro é, nesse sentido, uma maneira de operar sobre o social, o simbólico e o subjetivo. Mas se o poder censura, também há resistência. E é na leitura que reside uma das principais formas de enfrentamento. Defender o livro é, portanto, defender a democracia. E resistir à censura é afirmar, em alto e bom som, que nenhuma autoridade, por mais poderosa que seja, pode controlar aquilo que pensamos, sentimos ou sonhamos.

Considerações finais

Pensar os ataques recentes ao livro no Brasil é refletir sobre um fenômeno que transcende a superfície de gestos isolados e atinge a base de um projeto político mais amplo, sustentado por práticas sistemáticas de exclusão, silenciamento e controle. O bolsonarismo, como discurso e como regime de força, articulou ações de censura ao livro baseadas em preconceitos estruturais, materializados em formas concretas de violência simbólica e institucional. As tentativas de taxação do livro, o recolhimento de obras em eventos públicos e o descarte sumário de acervos em instituições culturais, como a Fundação Cultural Palmares, revelam uma guerra discursiva travada não apenas contra o objeto-livro, mas contra tudo o que ele representa: pluralidade, pensamento crítico, liberdade, memória e resistência.

Essa guerra discursiva, como demonstrado ao longo do capítulo, é atravessada por uma rede complexa de sentidos, em que cada ataque ao livro mobiliza um tipo específico de preconceito: a elitização do acesso à leitura baseada na ideia de que “pobre não lê”; a censura a obras LGBTQIA+ sob a justificativa de “proteger o público infante-juvenil”, num claro gesto de homofobia institucionalizada; o apagamento de autores negros em nome de uma pretensa neutralidade, que deslegitima o protagonismo negro e sustenta uma política racista. A censura ao livro, neste cenário, não se dá de forma difusa, acidental ou espontânea — ela é intencional, planejada e profundamente enraizada em discursos de poder que almejam restringir o campo do possível e interditar a diversidade de vozes.

A análise da polifonia discursiva entre os polos censores e censurados revela como as estratégias de negação e afirmação funcionam como dispositivos de disputa de sentidos. As concepções de negação polêmica e afirmação polêmica mostram-se produtivas para a análise, insinuando a presença de um antagonismo discursivo latente em embates ideológicos. Tanto nos protestos contra a censura

à literatura LGBTQIA+ na Bienal do Livro quanto nos relatórios da Fundação Cultural Palmares que justificam o descarte de livros, foi possível identificar redes rizomáticas de sentidos, tensionadas por diferentes visões de mundo. De um lado, a defesa do livro como instrumento de emancipação; do outro, sua demonização como ameaça à ordem moral e ideológica dominante.

A perspectiva da cartografia foi essencial para compreender essa dispersão de sentidos, permitindo um mergulho nos fluxos discursivos que atravessam o campo simbólico da leitura. Ao adotar uma postura de implicação ética e política com o objeto de estudo, foi possível construir uma metodologia viva, em constante movimento, que incorporou a escuta sensível dos debates contemporâneos sobre o livro. A experiência com o grupo de pesquisa em Análise Cartográfica do Discurso (AnaCarDis) foi fundamental nesse processo, não apenas como espaço de troca acadêmica, mas também como um verdadeiro laboratório coletivo de invenção teórica e metodológica. A pesquisa, nesse sentido, não foi conduzida a partir de um roteiro previamente elaborado, mas construída a partir da escuta do campo, da observação atenta dos acontecimentos e da responsividade aos eventos que se impuseram durante o processo.

O percurso investigativo permitiu acompanhar as transformações da função simbólica do livro no Brasil recente. Inicialmente, o livro foi mobilizado como ferramenta política por eleitores progressistas, contrapondo-se ao imaginário das armas e da violência presente na ideologia da extrema-direita. Em seguida, já sob o domínio do projeto autoritário que venceu as eleições presidenciais de 2018, passou-se a uma espécie de tentativa de punição simbólica daqueles eleitores que protestaram com livros — como se o ato de ler, de levar livros às urnas, de acreditar no poder da palavra escrita fosse por si só uma afronta. Por fim, chegou-se à censura direta: recolhimentos, descartes e invisibilização. Esse ciclo, além de evidenciar a hostilidade de certos setores políticos em relação à leitura, revela também como o livro se torna alvo justamente por seu potencial de transformação.

Frente a esse cenário, a pesquisa aponta para a necessidade urgente de políticas públicas que garantam o direito pleno e democrático do acesso ao livro. É preciso consolidar mecanismos legais que impeçam qualquer tentativa de restringir ou precarizar esse direito. Mas não basta legislar: é preciso fiscalizar, implementar e proteger as leis já existentes, como a Lei da Biblioteca Escolar, que ainda carece de mecanismos efetivos de aplicação. A defesa do livro exige, portanto, uma ação coordenada entre sociedade civil, instituições educacionais, bibliotecas, editoras e todos os agentes que compõem a cadeia da leitura.

As redes sociais demonstraram ser um importante espaço de mobilização nesse processo de resistência. As hashtags “#LivroSim”, “#ArmaNão”, “#DefendaOLivro”, entre outras, funcionam como catalisadores de sentidos, permitindo que a indignação se aglutine e reverbere. A presença de marcas linguísticas de negação e afirmação nas palavras de ordem desses movimentos reforça o potencial da análise do discurso em contextos de polarização ideológica, abrindo caminho para futuras investigações sobre os modos como se organizam movimentos de resistência no espaço digital.

É importante reconhecer, no entanto, que esta pesquisa não se propõe a encerrar o debate. Pelo contrário: ela se abre como convite à continuidade da reflexão e da ação. Ainda há muitas lacunas a serem preenchidas, muitas práticas a serem observadas, muitos enunciados a serem escutados. A censura ao livro, como forma de opressão, é apenas um dos sintomas de um projeto político maior que precisa ser compreendido em toda a sua complexidade. Da mesma forma, a luta pela leitura, pelo conhecimento e pela pluralidade deve ser contínua e cotidiana.

Como bibliotecário, pesquisador e leitor, reafirmo o compromisso com a construção de um país em que o livro não seja temido, mas celebrado; em que a leitura seja direito, e não privilégio; em que a pluralidade de vozes encontre nas páginas dos livros um espaço legítimo para existir e perdurar. Que esta pesquisa possa inspirar outras, contribuir para políticas públicas mais robustas e, acima de tudo, ajudar a manter viva a esperança de que, mesmo em tempos sombrios, o livro continue sendo uma das mais potentes ferramentas de transformação social.

Referências

ANUÁRIO Brasileiro da Educação Básica 2019. Todos Pela Educação. [S.l.]: Moderna, 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. *Projeto de Lei 3887/2020*. Institui a Contribuição Social sobre Operações com Bens e Serviços – CBS, e altera a legislação tributária federal. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2258196>. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. *Projeto de Lei 9484/2018*. Altera a Lei 12.244, de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares nas instituições de ensino do País, para dispor sobre uma nova definição de biblioteca escolar e cria o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node01gz1e2qx8f8z011s9sn624njye4302663.node0?codteor=1639337&filename=PL+9484/2018. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. *Lei 10.865*, de 30 de abril de 2004. Dispõe sobre a Contribuição para os Programas de Integração Social e de Formação do Patrimônio do Servidor Público e a Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social incidentes sobre a importação de bens e serviços e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.865.htm. Acesso em: 6 nov. 2022.

BRASIL. *Lei 12.244*, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/pagina-2191.html#integra_lei. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. *Medida Provisória 870*, de 1º de janeiro de 2019. Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios. Brasília: Presidência da República, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Mpv/mpv870.htm. Acesso em: 25 out. 2022.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Comissão de Educação – Taxação de livros e direito à educação e à cultura – 26/04/2021. Youtube, 26 de abril de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qO304OG6Csg&ab_channel=C%C3%A2maradosDeputados. Acesso em: 06 nov. 2021.

CAMPELLO, B. S. *et al.* A universalização de bibliotecas nas escolas: reflexos da Lei 12.244. *Ponto de Acesso* (UFBA), v. 10, p. 39-58, 2016.

CARLOS, Alves Moura. *Fundação Cultural Palmares*. 2013. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/?p=29933>. Acesso em: 25 out. 2022.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CONTRA o armamento, eleitores de Haddad levam livros às urnas. *Exame*, 2018. Disponível em: <https://exame.com/mundo/contra-o-armamento-eleitores-de-haddad-levam-livros-as-urnas/>. Acesso em: 12 out. 2022.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs v. 1*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DEUSDARÁ, B.; ROCHA, D. *Análise cartográfica do discurso: temas em construção*. Campinas: Mercado de Letras, 2021.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

FONSECA, Edson Nery da. *Introdução à Biblioteconomia*. Brasília: Brique de Lemos, 2007.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 10. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. *Retrato do Acervo: Três décadas de dominação marxista na Fundação Cultural Palmares*. 2021. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/cnirc-01-gab-10-06-21.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da Leitura no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2016. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf. Acesso em: 6 nov. 2022.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da Leitura no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2020. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_-_IPLdez2020-compactado.pdf. Acesso em: 6 nov. 2022.

MANIFESTO da Unesco sobre bibliotecas públicas. *Revista Brasileira Biblioteconomia e Documentação*. São Paulo, v. 7, n. 4/6, p. 158-163, abr./jun. 1976.

MARCELO Crivella, prefeito do Rio, manda recolher livro da Bienal e gera protestos. *G1*, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/09/06/marcelo-crivella-prefeito-do-rio-manda-recolher-livro-da-bienal-e-gera-protestos.ghtml>. Acesso em: 12 out. 2022.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PIMENTEL, G.; BERNARDES, L.; SANTANA, M. *Biblioteca escolar*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

RETTICH, J. A cartografia como método: potências e devires para as práticas em análise do discurso. *Fórum Linguístico* (UFSC), v. 17, p. 5429-5441, 2020.

RETTICH, J. *Do visor na porta das salas de aula à mordança nos professores: uma análise discursiva das redes conservadoras do Escola Sem Partido – Projeto de Lei 867/2015*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/6208/1/Juliana%20Silva%20Rettich%20-%20Dissertacao.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

ROCHA, D. Representar e intervir: linguagem, prática discursiva e performatividade. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 14, n. 3, p. 619-632, set./dez. 2014.

ROCHA, D. Polifonia em enunciados negativos: vozes que habitam o dizer “não”. *Delta*, v. 14, fev. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/ksTMkNcwsnbsFvs6hLzxbvH/?lang=pt>. Acesso em: 18 out. 2022.

VASCONCELOS, Victor Hugo do Nascimento. *Livros e armas: cartografia de práticas discursivas de controle da leitura na ascensão da extrema-direita no Brasil*. 2022. 87 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

ODÒ ÌYÁ, HUMOR E CRÍTICA NAS ÁGUAS DE IEMANJÁ: ANÁLISE DE CHARGES SOB VIÉS COGNITIVO

Viviane Alves Caldas

Leonardo Jovelino Almeida de Lima

Introdução

As charges podem ser vistas como um recurso privilegiado para expressar críticas sociais de maneira concisa e multimodal. Ao combinar imagens e palavras, as charges tendem a expressar ou ressignificar aspectos do cotidiano, lidando com temas diversos como meio ambiente, política, cultura e religiosidade. No contexto brasileiro, essa forma de comunicação desempenha um papel significativo na reflexão sobre temas sensíveis, ao mesmo tempo em que utiliza o humor como um elemento atenuador e provocador. Assim sendo, torna-se interessante observar como as charges dialogam com figuras culturais e religiosas para produzir mensagens impactantes que promovam reflexões amplas.

Um exemplo desse diálogo a ser percorrido neste trabalho é o uso da imagem de Iemanjá, a Rainha dos Mares, divindade bastante conhecida nas religiões afro-brasileiras, como o Candomblé e a Umbanda. Representando o elemento água, a proteção de tudo relacionado ao mar, a maternidade e a dona das cabeças, Iemanjá é também um ícone cultural que transcende o campo religioso. Nas duas charges que serão aqui analisadas, a figura de Iemanjá é ressignificada a fim de abordar questões sociais e ambientais. Nesse sentido, o gênero textual charge utiliza a representatividade de Iemanjá como ponto de partida para explorar críticas que alcançam desde demandas ambientais até questões que envolvam intolerância religiosa.

Isto posto, este trabalho objetiva analisar a construção da crítica e do humor em duas charges voltadas para o orixá Iemanjá. Para

isso, nossas análises se sustentam em fundamentações da Linguística Cognitiva (LC), especificamente, na Semântica dos *frames* (Fillmore, 2006), na Teoria da Integração Conceptual (Fauconnier; Turner, 2002), na Teoria da Metáfora e Metonímia Conceptual (Lakoff; Johnson, 2002), e nas metáforas monomodais pictóricas (Forceville, 2006, 2007). Além do mais, para a percepção da manifestação do humor nas charges, lançamos mão da Teoria da Incongruência do Humor.

Dessa forma, buscamos propor uma reflexão sobre como o gênero textual *charge* utiliza a figura de Iemanjá, divindade do Candomblé e da Umbanda, para construir narrativas críticas e humorísticas, promovendo um olhar mais atento a questões voltadas para além do religioso, ou seja, para os âmbitos ambientais, sociais e culturais no Brasil.

Referencial Teórico

Tendo em vista que Iemanjá é a figura central das duas charges selecionadas, buscamos inicialmente tecer objetivas palavras sobre esse orixá assim como sobre sua representatividade para as religiões afro-brasileiras. Em seguida, exploramos as teorias que servem como base para as análises realizadas e que nos permitem compreender: (a) os processos cognitivos subjacentes à interpretação das charges, e b) a manifestação do humor.

Odò iyá, Salve Iemanjá!

Iemanjá é uma das mais conhecidas e veneradas divindades das religiões de matriz africana, como o candomblé e a umbanda. Conhecida como a Rainha do Mar, ela é costumeiramente associada às águas salgadas, simbolizando maternidade, saúde mental, fertilidade, proteção e cuidado. Segundo Pierre Verger (2002), sua origem remonta à cultura Yorubá, onde é chamada de Yemoja, cujo nome deriva de “Yeye” (mãe) e “Omo Eja” (filhos dos peixes), ou “mãe cujos filhos são peixes”, reforçando seu papel como mãe de todos os seres vivos. Na diáspora africana, principalmente no Brasil, Iemanjá foi sincretizada com figuras católicas, como Nossa Senhora dos Navegantes e Nossa Senhora da Conceição, em um processo que permitiu a preservação de sua devoção diante da opressão religiosa.

Os ritos e celebrações em homenagem a Iemanjá acontecem em todo o Brasil, especialmente em regiões costeiras como a Bahia e o Rio de Janeiro. Nesses locais, é comum que multidões se reúnam no dia 2 de fevereiro ou na virada do ano para oferecer flores, perfumes, espelhos e outros presentes à orixá. Tais rituais são marcados

por uma profunda carga simbólica, expressando gratidão, pedidos de proteção, renovação espiritual e desejos de abundância. O gesto de entregar oferendas no mar simboliza a conexão entre os devotos e Iemanjá, refletindo a crença de que, ao aceitar os presentes, a orixá acolhe as preces e anseios daqueles que a cultuam.

No entanto, é fundamental refletir cuidadosamente sobre as oferendas destinadas a Iemanjá, considerando práticas que minimizem impactos ambientais, protejam o ecossistema marinho e privilegiem materiais biodegradáveis. Essa perspectiva sustentável alinha-se aos valores espirituais e de preservação ambiental que permeiam a simbologia não somente de Iemanjá, mas de todos os orixás, reforçando a conexão entre a devoção e o respeito pelo ambiente natural. Ao optar por itens que não causem danos ao meio ambiente, os devotos não apenas reverenciam a divindade, mas também demonstram um compromisso ético com a proteção e a conservação das águas, reconhecendo-as como um patrimônio sagrado e essencial à vida.

Mais do que uma figura religiosa, Iemanjá simboliza a resistência e a riqueza das culturas afro-brasileiras. Em um país marcado por séculos de racismo e intolerância religiosa, sua presença destaca a força e a persistência dessas tradições, que encontram na figura de Iemanjá um elo poderoso entre o sagrado e o cotidiano. Ao mesmo tempo, ela se torna um símbolo de unidade, inspirando reflexões sobre a preservação do meio ambiente e a conexão espiritual com a natureza. Dessa forma, Iemanjá transcende o âmbito religioso, tornando-se um emblema de diversidade cultural, identidade e espiritualidade no Brasil.

Metáforas e metonímias conceptuais

George Lakoff e Mark Johnson, em *Metaphors We Live By* (1980), afirmam que as metáforas não são meras figuras de linguagem ou recursos literários, mas estruturas fundamentais do pensamento humano. Elas moldam a forma como percebemos o mundo ao nosso redor, pois nosso sistema conceitual é essencialmente metafórico. Isso significa que, ao estruturar nossos pensamentos, ações e percepções, as metáforas atuam como mecanismos cognitivos de conceptualização da realidade.

As metáforas, agora nomeadas como conceptuais, trabalham com a projeção a nível mental, que nos permitem a apreensão de conceitos mais abstratos tendo como base aqueles conceitos considerados mais concretos ou familiares. Assim, uma metáfora conceptual funciona por meio do mapeamento seletivo de elementos ativados

por dois domínios cognitivos, um chamado de DOMÍNIO-FONTE (concreto e familiar) e outro, de DOMÍNIO-ALVO (abstrato ou menos familiar). A título de definição, aceitamos que um domínio é “[...] uma área coerente de conceituação em relação à qual unidades semânticas podem ser caracterizadas”¹ (Langacker, 1987, p. 488, tradução nossa).

Para entendermos o funcionamento de uma metáfora conceptual, tomemos como exemplo a palavra fé. Trata-se de um conceito significativamente abstrato e, portanto, de difícil definição exata. Todavia, podemos ouvir frases como “Tenho muita fé em Iemanjá” ou “Sua fé em Iemanjá fez você acreditar que tudo era possível” e, assim, conceptualizar a fé por meio de um conceito mais concreto — no presente caso, um objeto de posse. Somente podemos compreender as frases mencionadas porque, à nível mental, ativamos uma metáfora conceptual FÉ É OBJETO DE POSSE — sendo OBJETO DE POSSE o domínio-fonte, por ser mais concreto, e a FÉ, como o domínio-alvo, em face de seu caráter abstrato. Esse fato nos avaliza que a função de uma metáfora se resume em “experienciar uma coisa em termos de outra” (Lakoff; Johnson, 2002, p. 24).

As metonímias, agora chamadas de conceptuais, também estruturam nosso pensamento, embora por outro caminho: elas operam por relações de contiguidade, por meio das quais uma parte ou um aspecto de um conceito representa o todo. Lakoff e Johnson (2002) apontam que a metonímia não se limita a nomear, mas também a permitir compreensão. Afinal, conceitos metonímicos são parte do nosso modo diário de pensar, agir e falar.

No caso de Iemanjá, conchas, ondas, flores, perfumes ou espelhos são exemplos de elementos usados para representar esse orixá. Esses objetos funcionam como manifestações simbólicas de sua presença, ativando atributos da divindade a partir de elementos concretos — ou seja, via ativação de uma metonímia PARTE PELO TODO.

Dessa forma, as religiões afro-brasileiras são movidas por metáforas e metonímias como formas de mediação entre o visível e o invisível, entre o cotidiano e o sagrado. Ambas as teorias cognitivas se revelam essenciais não apenas para a linguagem, mas para as práticas culturais e religiosas que moldam a maneira como compreendemos e vivenciamos o mundo.

Metáforas monomodais

1 Nossa tradução do original: “[...] a coherent area of conceptualization relative to which semantic units may be characterized” (Langacker, 1987, p. 488).

Pesquisas como as de Forceville (2006, 2007) apontam para os diferentes modos que podem motivar a manifestação da metáfora, não apenas os verbais. Afinal, uma metáfora conceptual é “primordialmente uma questão de pensamento e ação e somente secundariamente uma questão de linguagem” (Lakoff; Johnson, 2002, p. 253). Portanto, para o presente trabalho, interessa-nos explorar as metáforas monomodais que são aquelas “[...] cujo alvo e fonte são exclusiva ou predominantemente representados em um modo”² (Forceville, 2006, p. 4, tradução nossa).

Entre os quatro tipos de metáforas pictóricas monomodais (híbrida, contextual, integrada e símile pictórico) propostos por Forceville (2007), destaca-se em nossa análise a Metáfora Pictórica do tipo Híbrida, que combina elementos de domínios distintos (fonte e alvo) em uma única entidade visual — percebida como se fosse uma única *gestalt*. Um exemplo é a visão da sereia, cuja fusão entre corpo humano e cauda de peixe expressa simultaneamente traços de beleza, mistério e ligação com a natureza. Essa integração visual transcende a simples soma das partes, criando um novo significado simbólico.

Integração Conceptual

A Teoria da Integração Conceptual, proposta por Fauconnier e Turner (2002), aprofunda os estudos sobre metáforas ao descrever como a mente humana combina elementos de diferentes modelos cognitivos para criar significados. Esse processo envolve a ativação de espaços mentais conectados por redes de integração compostas por, no mínimo, dois espaços de entrada (ou *inputs*), um espaço genérico (contendo elementos compartilhados pelos espaços de entrada) e um espaço mescla (onde ocorre a fusão criativa dos elementos).

No presente trabalho, entendemos espaços mentais como “[...] pequenos pacotes conceptuais construídos enquanto pensamos e falamos, para fins de compreensão e ação local. [...] Eles contêm elementos e são normalmente estruturados por frames³ (Fauconnier; Turner, 2002, p. 40, tradução nossa). Já o *frame* pode ser aceito como uma estrutura cognitiva presente na memória permanente e que é resultado das interações (experiências) no mundo. Portanto, por ser uma estrutura de conhecimento, ele representa um conjunto de conceitos que se

2 Nossa tradução do original: “[...] whose target and source are exclusively or predominantly rendered in one mode”. (Forceville, 2006, p. 4)

3 Nossa tradução do original: “[...] small conceptual packets constructed as we think and talk, for purposes of local understanding and action. [...] They contain elements and are typically structured by frames” (Fauconnier; Turner, 2002, p. 18)

relacionam de tal maneira que a compreensão de qualquer um desses conceitos depende da abrangência de todo o conjunto (Fillmore, 2006).

No caso de Iemanjá, a conceptualização deste orixá ocorre pela integração conceptual que ativa um espaço mental estruturado pelo *frame* FIGURA FEMININA (composto por elementos como mulher, maternidade, cuidado, acolhimento, entre outros), e outro espaço mental estruturado pelo *frame* MAR (relacionado à vastidão, à fluidez, à força, entre outros). No espaço mescla, esses elementos se combinam para formar a imagem de Iemanjá como a Rainha do Mar, uma entidade que encarna tanto o poder natural das águas quanto o acolhimento materno. Essa fusão simbólica não é estática: ela se adapta e se expande conforme o contexto cultural, incorporando, por exemplo, elementos como conchas, barcos ou estrelas-do-mar em representações visuais contemporâneas. Assim, a Teoria da Integração Conceptual revela como os significados culturais podem ser constantemente recriados, garantindo que figuras simbólicas como Iemanjá permaneçam relevantes, potentes e ressonantes nas práticas religiosas, artísticas e sociais. Dessa forma, aceitamos que essa teoria é especialmente útil para compreender fenômenos simbólicos e culturais, como a representação dos orixás nas religiões afro-brasileiras.

Teoria da Incongruência do humor

A Teoria da Incongruência do Humor repousa na ideia de que o riso nasce do contraste inesperado entre elementos que, num primeiro momento, não se relacionam (Tabacuri, 2015). Em outras palavras, o humor emerge da percepção de incongruências, discrepâncias, inesperadas entre ideias, situações ou expectativas. Portanto, quando uma situação foge ao padrão previsto de forma não esperada, mas compreensível, ocorre uma manifestação humorística.

Cabe destacar que a incongruência, enquanto um fenômeno cognitivo, por si só, não garante o humor. A experiência humorística depende também da resolução dessa incongruência (Jabłońska-Hood, 2015, *apud* Gonçalves, 2017). Assim, quando o indivíduo consegue reinterpretar ou recontextualizar efetivamente a situação, o humor se torna possível. Nesse sentido, a teoria se afasta de outras abordagens, ao enfatizar o papel do raciocínio e da surpresa cognitiva (baseando-se em situações diferentes do nosso padrão mental).

Metodologia

Este trabalho tem por objetivo principal analisar a construção da crítica e do humor em duas charges referentes a Iemanjá, a Rainha do Mar. Por meio de uma abordagem qualitativo-interpretativista, de natureza básica e descritiva, intencionamos compreender como o humor e a crítica social se articulam por meio da representação de Iemanjá em produções visuais.

A análise é realizada em duas charges pesquisadas do *site* de buscas *Google Imagens* e alcançadas pelas palavras-chave “Iemanjá” e “Charge”. Nossa seleção priorizou imagens que apresentassem não apenas a figura de Iemanjá de forma explícita, mas também elementos visuais recorrentes que facilitassem sua identificação simbólica, como cores (azul, branco e prateado), acessórios e demais atributos associados à divindade no imaginário afro-brasileiro. Elementos que representassem oferendas também foram considerados na seleção, assim como elementos verbais explícitos, visto que a análise visa investigar como essas representações mobilizam metáforas visuais, ironias e ambiguidades, e de que maneira tais recursos reforçam ou tensionam discursos sobre religiosidade, meio ambiente e tradição.

Portanto, a análise, sob nossa perspectivação, parte da identificação de gatilhos, verbais e não verbais, que nos permitem acionar processos cognitivos subjacentes à interpretação da charge e à percepção do humor, tais como metáforas e metonímias conceptuais, nos moldes de Lakoff e Johnson (2002), metáforas monomodais pictóricas (Forceville, 2006, 2007), e *frames* (Fillmore, 2006). Ademais, para a percepção de novos sentidos alcançados, lançamos mão das considerações da Teoria da Integração Conceptual (Fauconnier; Turner, 2002). Assim, ao nos debruçarmos nas teorias da LC para a conceitualização das charges selecionadas, pudemos perceber a existência de incongruências que podem resultar na emergência do humor, conforme demonstrado no item subsequente.

Análise das charges

A primeira charge apresenta tanto elementos verbais como não verbais. Nela, vemos um urso polar, sobre um pedaço de gelo, interagindo com Iemanjá. E, como título da charge, temos “Aquecimento global”. Inicialmente, compreendemos como a presença e a proximidade entre ambos os personagens, o urso e o orixá, demonstram uma significativa incompatibilidade, haja vista o espaço do urso ser diferente do espaço de Iemanjá.

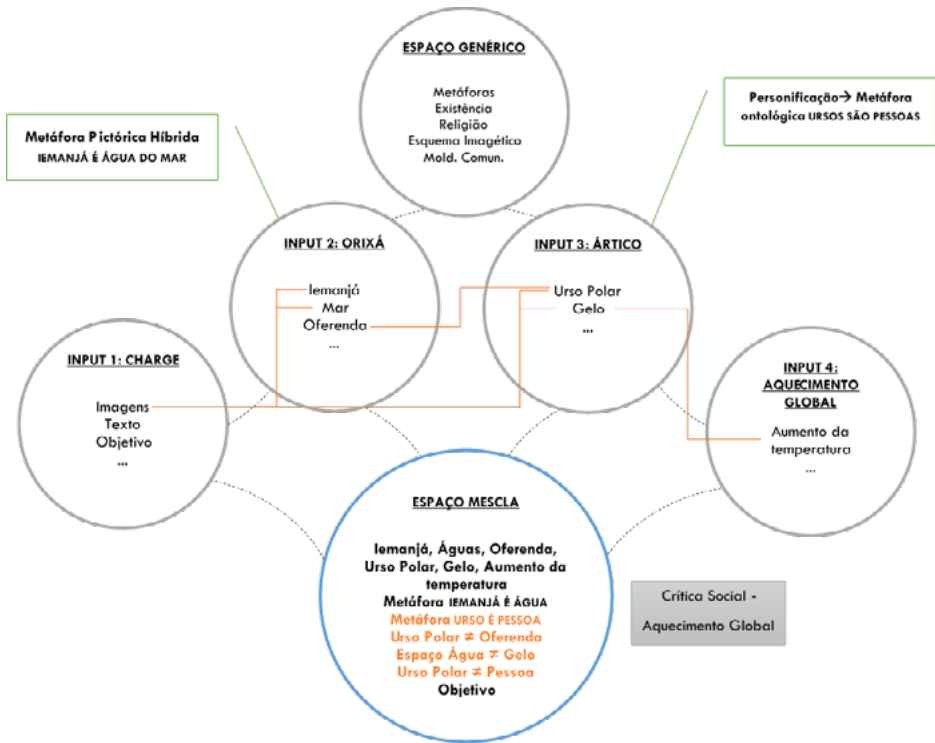
FIGURA 1. Charge 1



FONTE: <https://br.pinterest.com/pin/quadrinhos--311522499210879854/>. Acesso em: 01 out. 2024.

Guiando-se pelo processo de integração conceitual, a conceptualização desta charge depende da ativação de seis espaços mentais, sendo quatro espaços de *input*, um espaço genérico e um espaço de mescla. O *input* 1 é estruturado por elementos formadores do gênero textual, tendo em vista que a charge em questão é configurada por meio das IMAGENS, dos TEXTOS, e dispõe de um OBJETIVO comunicativo. O *input* 2 é engatilhado pela presença de Iemanjá, logo, é estruturado por elementos cognitivos como MAR, OFERENDA e outros. Já o *input* 3 é acionado pelas imagens do URSO POLAR e do GELO. Por fim, o *input* 4 é ativado pelo título, “Aquecimento global”, demonstrando-nos, assim, a temática foco da charge. A representação do mencionado processo pode ser visualizada na figura 2.

FIGURA 2. Mesclagem conceptual da charge 1



FONTE: produção própria (2024)

Dessa forma, em nossa perspectivação, algumas relações de espaço externo podem ser reveladas entre os espaços de entrada:

- Entre os *inputs* 1 e 2, podemos ver uma relação vital de PARTE-TODO, uma vez que elementos como IEMANJÁ e ÁGUAS (*input* 2) são partes imagéticas constituintes do gênero textual CHARGE (*input* 1).
- Entre os *inputs* 1 e 3, identificamos uma relação vital de PARTE-TODO, pois elementos como URSO POLAR e GELO (*input* 3) são partes imagéticas constituintes da CHARGE (*input* 1).
- Entre os *inputs* 2 e 3, temos as relações vitais de DESANALOGIA e ESPAÇO, uma vez que o URSO POLAR não representa uma OFERENDA ofertada à IEMANJÁ. Ademais, o URSO POLAR está em um local onde não deveria estar, ou seja, o espaço do urso não é análogo ao espaço do orixá;
- Entre os *inputs* 3 e 4, vemos uma relação vital de CAUSA-EFEITO, já que o aquecimento global, por meio do AUMENTO

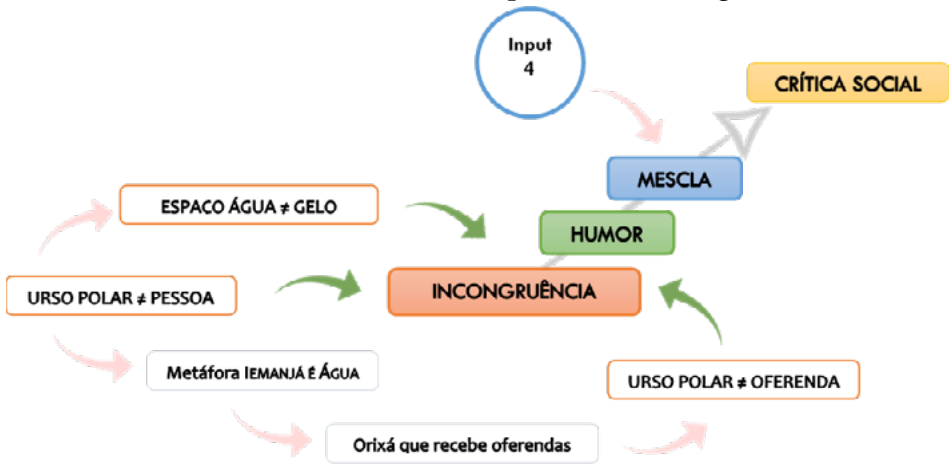
DA TEMPERATURA, é a principal causa do derretimento das geleiras.

É interessante notarmos como uma relação metafórica nasce no *input 2*, motivada pelos aspectos imagéticos da charge. Podemos ver como a figura representada por Iemanjá, por meio especificamente do seu vestido, se transforma nas águas do mar. Isso significa que Iemanjá e o Mar, em um processo de hibridização, se tornam um mesmo elemento. Com isso, temos, nos moldes de Forceville (2007), uma metáfora pictórica do tipo híbrida, mapeada pelos domínios IEMANJÁ e ÁGUA DO MAR. Cabe apontar que, como o objetivo interpretativo da charge depende da presença do orixá, compreendemos como ÁGUA DO MAR é o domínio-fonte, e IEMANJÁ é o domínio-alvo. Isso significa que nos interessa ver, pela hibridização, esse orixá nos termos da água do mar, e não o contrário.

Um ponto que nos chamou atenção corresponde à presença de aspectos humanos atribuídos a elementos não humanos. Na charge, temos um urso polar que está falando “Não, não sou uma oferenda, Iemanjá”. Nosso conhecimento (*frame* URSO POLAR) sobre esse animal nos assegura a sua impossibilidade de fala. Portanto, o aspecto humano atribuído ao urso, pelo autor da charge, permite-nos ativar uma metáfora do tipo ontológica, consubstanciada em URSOS SÃO PESSOAS, cujo mapeamento parte do domínio-fonte PESSOA (que apresenta a característica da fala) para o domínio-alvo, URSO. Esse tipo de metáfora “nos permite compreender uma grande variedade de experiências concernentes a entidades não-humanas em termos de motivações, características e atividades humanas” (Lakoff; Johnson, 2002, p. 87).

No espaço mescla, podemos ver a projeção de elementos que nos permitem conceptualizar a charge. Ademais, a metáfora pictórica híbrida IEMANJÁ É ÁGUA DO MAR e a metáfora ontológica URSO É PESSOA também estruturam esse espaço mental. Porém, o elemento OBJETIVO, acionado pelo *input 1*, somente é projetado ao espaço mescla porque, inicialmente, há a presença de incongruências, movidas por relações de DESANALOGIA. E, conforme podemos observar na figura 3, são essas incongruências que permitem que o humor se manifeste.

FIGURA 3. Caminho interpretativo da charge 1



FONTE: produção própria (2024)

Motivados pela teoria da incongruência do humor, vemos como o aspecto humorístico da charge analisada depende do aparecimento de três incongruências. A primeira é acionada pelo elemento imagético da charge assim como pela compressão das relações vitais de ESPAÇO e DESANALOGIA, conforme já apontado — pois o urso polar está em um ambiente diferente do seu habitual (espaço água ≠ espaço gelo). A segunda incongruência nasce pela própria metáfora ontológica citada, URSO SÃO PESSOAS, uma vez que sabemos, pelo nosso conhecimento sobre o animal, que os ursos não podem falar (urso polar ≠ pessoa, evidenciando, portanto, a DESANALOGIA). Além do mais, a própria fala do urso na charge, amparada pela metáfora ontológica, nos aponta para a terceira incongruência. Afinal, baseando-nos no conhecimento sobre Iemanjá (*frame* Orixá), compreendemos que os ursos polares não representam oferendas atribuídas a esse orixá (logo, urso polar ≠ oferenda, conforme relação vital de DESANALOGIA entre os *inputs* 2 e 3).

Mesmo que essas três incongruências estruturem o espaço mescla, sabemos que a interpretação da charge não se sustenta somente pela presença do humor. Isso significa que a mescla também precisa ser alimentada por elementos advindos do *input* 4, AQUECIMENTO GLOBAL. Assim, o acionamento desse *input* guia-nos para o foco interpretativo da charge, uma vez que, ao projetar à mescla o elemento AUMENTO DA TEMPERATURA, as incongruências apontadas, para

efeitos de conceptualização, são resolvidas⁴ e aceitas pelos leitores. E a charge, portanto, assume o seu tom crítico. Dessa forma, o elemento OBJETIVO, ativado pelo *input* 1, é projetado para o espaço mescla, permitindo-nos aceitar que as intenções do autor repousam em apresentar uma crítica socioambiental voltada ao aquecimento global.

A segunda charge nos apresenta a imagem de Iemanjá em águas visivelmente poluídas, desfazendo-se de um pneu que, assim como os demais resíduos presentes, foi ali descartado. Acima do orixá, leem-se as palavras: “Ofrenda que agride o mar, Iemanjá devolve!”, o que reforça a forte crítica estabelecida pela charge, conforme podemos observar na Figura 4.

FIGURA 4. Charge 2



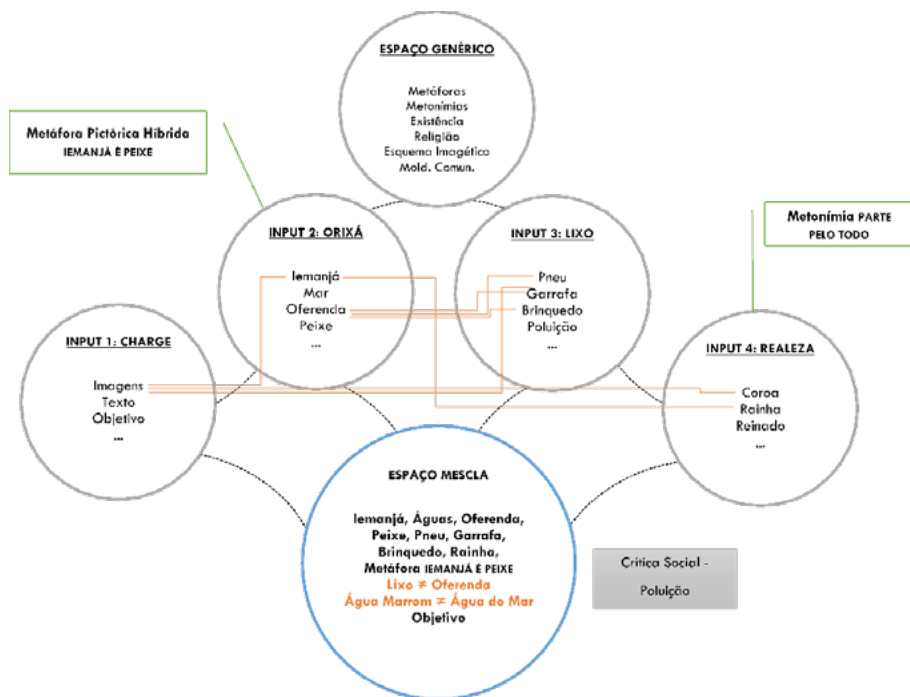
FONTE: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=444826992257795&id=149850451755452&set=a.151811931559304>. Acesso em: 01 out. 2024

A rede de integração conceptual é estruturada pela ativação de 6 espaços mentais (Figura 5), sendo um espaço genérico (contendo o que têm em comum nos demais espaços), quatro espaços de entrada, ou *inputs*, e um espaço mescla. O *input* 1 é estruturado pelo conhecimento que temos do gênero em questão. Portanto, esse espaço mental

4 Conforme aponta Jabłońska-Hood (2015, *apud* Gonçalves, 2017), somente perceber a incongruência não é suficiente para a construção do humor. Essa incongruência precisa ser também resolvida.

traz elementos como IMAGEM, TEXTO e OBJETIVO. O *input 2* é ativado pela própria imagem do orixá presente na charge e é configurado por elementos como IEMANJÁ, MAR E PEIXE (ativados imagetivamente), e OFERENDA (ativado pelo texto). Já o *input 3* é acionado pelas imagens do lixo (PNEU, GARRAFA, BRINQUEDO ETC.) que, conforme podemos observar, estão sujando as águas. E o *input 4*, que pode ser ativado metonimicamente pela imagem da COROA usada por Iemanjá.

FIGURA 5. Mesclagem conceptual da charge 2



FONTE: produção própria (2024)

Em nossa perspetivação, os mencionados espaços mentais mantêm relações vitais que permitem a conceptualização da charge, tais como:

Entre os *inputs* 1 e 2, 3 e 4, percebemos a manifestação da relação vital de PARTE-TODO, uma vez que os elementos ativados pelos *inputs* 2, 3 e 4 fazem parte dos componentes estruturantes da charge. Por exemplo, as IMAGENS (*input 1*) visualizadas correspondem à IEMANJÁ (*input 2*), ao PNEU, à GARRAFA (*input 3*), à COROA (*input 4*), etc.

Entre os *inputs* 2 e 4, vemos a relação vital de IDENTIDADE. Essa relação é ativada pela manifestação da metonímia de PARTE-TODO (mais especificamente, COROA PELA RAINHA), ou seja, engatilhados

pela imagem da coroa (parte), somos levados à compreensão de que Iemanjá, por estar usando esse elemento na charge, é rainha (todo). Esse fato estabelece sua IDENTIDADE enquanto orixá das águas.

Entre os *inputs* 2 e 3, vemos uma relação de DESANALOGIA que contribui para o humor na charge, conforme será melhor explorado posteriormente. Os elementos do *input* LIXO (PNEU, GARRAFA, BRINQUEDO e OUTROS) não são análogos ao elemento OFERENDA, do *input* ORIXÁ. Afinal, as oferendas são presentes oferecidos a entidades religiosas.

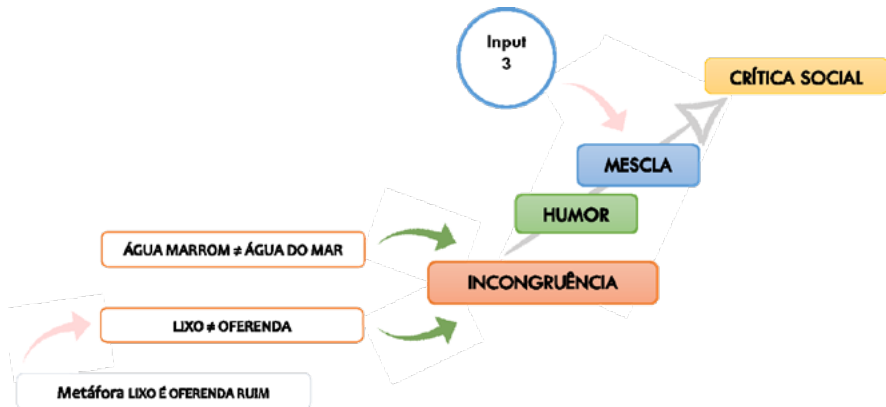
Dentro do *input* 2, nasce uma metáfora relevante para a conceptualização da charge e que reflete a visão de muitos praticantes e adeptos à religião, IEMANJÁ É PEIXE. Trata-se de uma metáfora monomodal do tipo híbrida, nos moldes de Forceville (2006, 2007), tendo em vista que vemos elementos de ambos os domínios, ORIXÁ e PEIXE, integrados como sendo um único ser. Em outras palavras, a charge nos oferece Iemanjá representada como mulher, da cintura para cima, e como peixe, da cintura para baixo. Logo, dado o nosso foco conceptual que recai sobre Iemanjá, assumimos que, na metáfora pictórica em questão, PEIXE é o domínio-fonte e IEMANJÁ é o domínio-alvo.

Ademais, em virtude de nosso conhecimento de mundo que nos avaliza que peixe vive no mar, assumimos que, Iemanjá, por ser vista também como um peixe, conforme metáfora previamente apontada, também vive no mar. Por conta disso, ao conceptualizarmos Iemanjá como rainha (via relação metonímica engatilhada pela COROA), podemos consequentemente ativar a metáfora MAR É REINO — também movidos pela metonímia de PARTE PELO TODO, ou especificamente, de RAINHA PELO REINADO. Tal metáfora simboliza a profunda conexão entre a divindade e o oceano. Nesse caso, o mar não é apenas um espaço físico, mas um lugar sagrado, culturalmente carregado, que representa pertencimento, espiritualidade e respeito à natureza.

Outro ponto relevante a ser explorado corresponde à coloração da água. Na charge, vemos como a água do mar é mostrada na cor marrom que, somado aos demais elementos imagéticos composicionais, demonstra-nos sujeira, poluição. Esse fato, atrelado à ativação da metáfora MAR É REINO, previamente mencionada, leva-nos à percepção de que o reinado de Iemanjá, o mar, está sujo. Isso significa que a nossa interpretação depende de aceitarmos que, o que Iemanjá deveria receber na condição de rainha (OFERENDA, do *input* 2) é totalmente diferente do que ela está, de fato, recebendo (LIXO, do *input* 3). Ao contrário do lixo que é jogado, a oferenda, enquanto um presente à divindade, não agride o mar. Assim, podemos ativar também a metáfora LIXO É OFERENDA RUIM.

O espaço mescla é formado por elementos projetados dos espaços de entrada. Além do mais, as metáforas IEMANJÁ É PEIXE, MAR É REINO e LIXO É OFERENDA RUIM também estruturam esse espaço mental mesclado. Todavia, são relações de DESANALOGIAS, que geram incongruências advindas dos espaços de *input*, que contribuem para a manifestação do humor na charge em questão, conforme podemos observar na Figura 6.

FIGURA 6. Caminho interpretativo da charge 2



FONTE: produção própria (2024)

O humor se constrói pelo surgimento de duas incongruências. A primeira é movida pela metáfora LIXO É OFERENDA. Sabemos, pelo caráter negativo culturalmente atribuído ao lixo (tem cheiro ruim, representa sujeira, pode causar doenças etc.), que ele não pode ser aceito como oferenda à Iemanjá, evidenciando a relação vital de DESANALOGIA (logo, lixo ≠ oferenda). A segunda incongruência é gerada pela coloração da água demonstrada na charge. Afinal, nosso conhecimento nos garante que o mar não apresenta a cor marrom (logo, água marrom ≠ água do mar). Ambas as incongruências são motivadas principalmente pela ativação do *input* 3 que, ao se projetar ao espaço mescla, leva-nos as suas resoluções (e, assim, ao humor), e avalia-nos, portanto, o caráter crítico da charge (crítica social à poluição das águas). Fato esse que garante a projeção do elemento OBJETIVO para o espaço mescla, advindo do *input* 1.

Não podemos deixar de apontar como as mencionadas incongruências, ao integrar religião e problema ambiental, evidenciam a linha tênue existente entre as diferentes facetas do humor (que pode, além de acolher, provocar). Brincadeiras sobre o uso de plásticos ou materiais não biodegradáveis utilizados em oferendas às divindades

religiosas podem questionar o descompasso entre tradição e preservação ambiental. Desse modo, Perks (2012) alerta que, se mal empregado, a presença do humor pode reforçar estereótipos ou minimizar problemas sérios. Por isso, seu uso exige sensibilidade ao contexto e aos possíveis efeitos sociais.

Considerações finais

A análise das charges demonstra que as incongruências geradas, movidas por relações vitais de DESANALOGIA, possibilitam a manifestação do humor. É justamente esse humor que contribui para a veiculação (e até a suavização) das críticas socioambientais estabelecidas, como o aquecimento global e a poluição das águas. Isso significa que, mesmo enfatizando a figura de Iemanjá, a religiosidade não constitui o alvo interpretativo, mas sim o meio ambiente. Nas charges, elementos associados às religiões afro-brasileiras são utilizados como recurso para abordar demandas socioambientais.

Concordamos com Perks (2012) ao afirmar que o humor funciona como um recurso comunicativo multifuncional, com papéis sociais, culturais e psicológicos. Mais do que entretenimento, ele pode criticar, aliviar tensões e fortalecer laços interpessoais. Assim, nas charges, Iemanjá deixa de ser representada apenas como uma entidade de devoção religiosa e passa a ocupar também o papel de mediadora entre o sagrado e o natural, o religioso e o social, podendo estimular uma consciência mais integrada e ecológica.

Ademais, a relação entre o religioso e o socioambiental, oferecida pelas charges, estimula uma maior aproximação dos leitores no que diz respeito ao conhecimento e reconhecimento de religiões afro-brasileiras — religiões que, normalmente, são alvo de preconceitos e visões negativas. Em outras palavras, o humor atua como um meio de aproximação, possibilitando que os leitores se conectem a temáticas normalmente vistas como sensíveis. Diante disso, entendemos que o humor, presente nos textos analisados, pode estimular debates sobre práticas mais sustentáveis, sem desrespeitar o simbolismo religioso.

Referências

- FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The way we think*. New Yorker: Basic Books, 2002.
- FILLMORE, C. J. Frame semantics. In: GEERAERTS, D. (org.). *Cognitive linguistics: basic readings*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006. p. 373-400.
- FORCEVILLE, C. Multimodal Metaphor in Ten Dutch TV Commercials. *The Public Journal of Semiotics*, v.1, n. 1, Jan. 2007. p. 15-34.
- FORCEVILLE, C. Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: Agendas for research. In: KRISTIANSEN, G.; ACHARD, M.; DIRVEN, R.; IBÁÑEZ, F. R. de M. (org.). *Cognitive Linguistics: current applications and future perspectives*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2006. p. 379-402.
- GONÇALVES, E. N. *1001 mesclas de Bom Bril: o humor em anúncios impressos à luz da Teoria da Integração Conceitual*. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Educ, 2002.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- LANGACKER, R. W. *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford: Stanford University Press, 1987.
- PERKS, L. G. The ancient roots of humor theory. *Humor: International Journal of Humor Research*, v. 25, n. 2, p. 119-132, 2012. Disponível em: https://scholarworks.merrimack.edu/com_facpub/8. Acesso em: 20 de abril. 2024.
- TABACARU, S. Uma visão geral das teorias do humor: aplicação da incongruência e da superioridade ao sarcasmo. *Revista Eletrônica De Estudos Integrados Em Discurso E Argumentação*, 9(1), p. 115-136. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/840>. Acesso em: 01 de abr. 2025.
- VERGER, P. F. *Orixás: deuses iorubás na África e no novo mundo*. 6. ed. Salvador: Corrupio, 2002.

AUTORES

Ana Cristina Andrade dos Santos é doutoranda em Linguística na UERJ, mestre em Linguística pela UERJ, graduada e licenciada em Letras (Português-Latim) pela UERJ. Especialista em Produção Editorial pela UNESA | Membro do Laboratório de Humanidades Digitais e participante do grupo de pesquisa “Observatório das Intelectuais Mulheres Hispano-americanas em Plataformas Digitais: análise tecnodiscursiva em perspectiva comparada”, ambos do Instituto de Letras da UERJ e coordenados pela docente e pesquisadora Alejandra Judith Josiowicz. Tem interesse em: Análise do Discurso; Memória discursiva; Feminismo negro.

Ana Paula Oliveira Macri Rodrigues é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UERJ; Mestre em Letras pela UERJ (2023); Especialista em Língua Portuguesa pelo Liceu Literário Português (2019); Bacharel em Letras pela UERJ (2006). Participa do grupo de pesquisa CNPq “Encontros com a Literatura Infantil/Juvenil: ficção, teorias e práticas”; do Núcleo de Estudos em Literatura Infantojuvenil da UERJ (NELIJ-UERJ); do projeto de pesquisa “Práticas sociais da expressão verbal e não verbal e práticas escolares: leitura, escritura, ensino”. Atuou como editora-chefe e membro do corpo editorial da Revista Palimpsesto, entre 2021 e 2023. Interesse em Estilística e em Literatura Infantil e Juvenil.

Bibiana Campos é professora da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, mestra em Letras (PPGL-UERJ, 2022), doutoranda em Linguística (PPGLiLP-UERJ), integrante do Grupo de Estudos de Análise Cartográfica do Discurso - AnaCarDis. Seus principais interesses de pesquisa são a perspectiva teórico-metodológica da cartografia e sua validação; análise do discurso e educação.

Julio Teixeira possui curso técnico em administração pelo Sistema Educandus de Ensino (2010); graduação/licenciatura em LETRAS

pela UNESA (2016). Pós-graduação (Especialização) em Língua Portuguesa pela UERJ (2018). Mestrado em Língua Portuguesa pela UERJ (2021). Pós-graduado (Especialização) em Psicopedagogia pela UERJ (2022). Doutorando em Estudos de Linguagem pela UFF. Graduando em Filosofia pelo Colégio Pedro II, de Realengo.

Marianna Luiza da Costa Lima Queiroz é doutora em Linguística pela UFRJ, é Bacharel e Licenciada em Letras – Português/Alemão pela UERJ, onde também concluiu a Especialização em ensino de língua alemã e o Mestrado em Linguística. Atualmente, é Professora Adjunta de Língua Alemã na UERJ, coordenadora do curso de alemão da UNATI e leciona alemão no Colégio Cruzeiro desde 2016. Possui experiência nas áreas de Linguística Cognitiva e Aplicada, abordando temas como Frames, Cultura, Ensino de Alemão com Música, Estereótipos e Interculturalidade.

Raquel dos S. Brandão é graduada em Letras/Espanhol pela UFRJ. Mestre em Linguística pela UERJ. Doutoranda em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio. Tem interesse em aquisição de linguagem típica e atípica, mais especificamente, em aspectos que envolvem o Transtorno do Desenvolvimento Da Linguagem (TDL).

Rayssa Raquel Marinho da Silva é formada em Língua Portuguesa e Respectiva Literatura pela UnB. Mestre em Linguística na UERJ. Atualmente, é doutoranda em Língua Portuguesa na UERJ.

Renata D’Aguila Júnior é mestra em Letras (Língua Portuguesa) pela UERJ. Especialista em Língua Portuguesa, pela mesma instituição, tendo desenvolvido trabalho sobre a abordagem das variações linguísticas nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II. É, ainda, licenciada em Letras Português/Inglês/Literaturas pela UFRJ.

Thamiris Santos Halasz de Farias é bacharel e licenciada em Letras (Português/Espanhol) pela UERJ | Mestre em Letras - Linguística pelo PPGL UERJ | Aquisição da Linguagem e Modalidade.

Victor Hugo Vasconcelos é doutorando e mestre em Linguística pela UERJ e graduado em Biblioteconomia pela UNIRIO. Integrante do grupo de pesquisa Cartografia em Discurso e Subjetividade. Tem interesse em Linguística Aplicada, Análise Cartográfica do Discurso e Humanidades Digitais.

Viviane Alves Caldas é doutoranda em Linguística pela UERJ e Mestre em Letras com ênfase em Linguística - UERJ (2023). É Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino do Inglês como Língua Estrangeira, também pela UERJ (2020) e possui Graduação em Letras, habilitação Português/Inglês, pelo Centro Universitário da Cidade

(2007). Possui larga experiência na área de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa para crianças, jovens e adultos e no ensino de Línguas para Fins Específicos (LinFE). É professora de Língua Inglesa na Secretaria Municipal de Educação, e professora particular da referida língua. Iniciou-se no Candomblé no ano de 2002 e tem cargo de Iyalorixá (mãe de santo). Investiga a descrição e análise de aspectos da religião Candomblé (religião de matriz africana) pelo viés da Linguística Cognitiva.

Leonardo Jovelino Almeida de Lima possui graduação em Letras com habilitação em Língua Inglesa na UFPA (2018) e especialização em Literatura Inglesa pela Faculdade São Luis (2019). Também possui graduação em Ciências Contábeis pela Faculdade de Estudos Avançados do Pará (2011) e especialização em Finanças Empresariais pela Faculdade de Castanhal (2014). É Mestre em Linguística pelo programa em Letras da UERJ - Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES). Atualmente, é Doutorando do programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UERJ. Foi responsável pelo projeto de extensão universitária Playful: Proyecto Trilingue, que atuou no ensino da língua inglesa e espanhola para crianças e adolescentes residentes na comunidade do Fama, Ilha de Outeiro, Estado do Pará. É professor de Língua Inglesa, Redação e Literatura do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Autor do livro de contos Não existe fim e de outros textos literários publicados em diferentes antologias.

ORGANIZADORES

André Nemi Conforte é doutor em Língua Portuguesa e Professor Associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É procientista e coordenador do projeto de Iniciação Científica “O gênero letra de canção como complexo semiótico: subsídios teóricos para uma nova análise estilística”. É líder do grupo de pesquisa NUCAN – Núcleo de Estudos da Canção. Autor, em parceria com João Baptista Vargens, de “Martinho da Vila: tradição e renovação” (Almádena, 2011), e também organizador de obras voltadas ao público acadêmico. Contato: andreconforte@gmail.com.

Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu é Professora Titular de Língua Portuguesa do Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Doutora e Mestre em linguística pela UFRJ; especialista em linguística aplicada pela UERJ. Pós – Doutorado pela Universidade de Colônia, Alemanha (2017); Professora Visitante na Universidade de Heidelberg, Alemanha, pelo Programa Capes-PrInt.. Além de organizadora de livros e revistas especializados, tem capítulos e artigos em publicações representativas da área. Pesquisadora com interesse centrado nas questões referentes à formação docente e ao processo ensino-aprendizagem de leitura e de escrita em língua materna. Coordenadora GRPesq/CNPq INTEGRA – Interação, Texto e Gramática; Coordenadora, do GT EAPLA (ANPOLL – Gestão 2023-2025). Trabalha com formação de professores, com metodologias de ensino e estratégias pedagógicas junto a diferentes Secretarias de Educação, coordenando diferentes trabalhos na organização de currículo da escola básica, na participação em cursos de formação de professores. Procientista e Cientista de Nosso Estado/ Bolsa FAPERJ. Contato: teresatedesco@uol.com.br.

Thiago Wallace Rodrigues dos Santos Lopes é doutorando em Letras: Língua Portuguesa (UERJ), com bolsa CAPES; Mestre em

Encontros entre a Língua Portuguesa e as Teorias Linguísticas

Letras: Língua Portuguesa (UERJ); Licenciado em Letras: Português-Literaturas (UFRRJ); membro dos grupos de pesquisas Estudos Linguísticos, Multiletramentos e Ensino de Língua Portuguesa (ELMEP/CNPq), Descrição e Ensino de Língua: pressupostos e práticas (CNPq) e Laboratório de Pesquisa em Língua e Discurso (LINDIS/CNPq), compôs o corpo de editores do periódico Palimpsesto – Revista discente do Programa de Pósgraduação em Letras da UERJ (04/2018-01/2020 e 05/2023-03/2024) e é professor de Língua Portuguesa e Produção Textual da rede municipal de Saquarema. Contato: thiagodossantos16@gmail.com.

CONSELHO CIENTÍFICO-ACADÊMICO DA PUBLICAÇÃO

Adriana Jordão
Ana Lúcia Machado de Oliveira
Carlinda Nunez
Carmen Lúcia Negreiros
Carlos Eduardo da Cruz
Claudia Amorim
Davi Pinho
Deise Quintiliano
Fátima Cristina Dias Rocha
Fernanda Teixeira de Medeiros
Geraldo Pontes Jr.
Giovanna Dealtry
Júlio França
Leila Harris
Leonardo Davino
Luciana Persice Nogueira
Maria Alice Gonçalves Antunes
Maria Aparecida Andrade Salgueiro
Maria Conceição Monteiro
Maria Cristina Ribas
Regina Silva Michelli Perim
Roberto Acízelo
Tania Maria Nunes de Lima Camara
Sergio Nazar David
Vanessa Cianconi

Copyright © 2025 – Dos autores

Editora ACASO CULTURAL

Coordenação:

Catarina Amaral
Pedro Sasse

Organização:

André Conforte
Maria Teresa Tedesco V. Abreu
Thiago Wallace R. S. Lopes
Vanessa Cianconi

Projeto gráfico e capa:

Pedro Sasse

Revisão:

Mariana Elis

Conselho consultivo:

Alexander Meireles da Silva (UFG)
Ananda Machado (UFRR)
André C. de Almeida Cardoso (UFF)
Anita Moraes (UFF)
Júlio França (UERJ)
Marcelo Diniz (UFRJ)
Marcio Markendorf (UFSC)
Marcio Tavares d'Amaral (UFRJ)
Paulo da Costa e Silva (UFRJ)
Silvio Renato Jorge (UFF)
Stefania Chiarelli (UFF)
Susana Kampff Lages (UFF)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Encontros entre a língua portuguesa e as teorias
linguísticas [livro eletrônico] : ensaios
reunidos : volume II / André Conforte,
Maria Teresa Tedesco V. Abreu, Thiago Wallace
R. S. Lopes (orgs.). -- Rio de Janeiro :
Luzerna, 2025.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-978650-0-0

1. Ensaio - Coletâneas 2. Linguística - Teoria
I. Conforte, André. II. Abreu, Maria Teresa Tedesco
V. III. Lopes, Thiago Wallace R. S.

25-327213.0

CDD-410

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguística 410

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

Em celebração aos 75 anos da UERJ, *Encontros entre a Língua Portuguesa e as Teorias Linguísticas (Vol. II)* apresenta um panorama renovado da pesquisa atual em língua e linguística no Brasil. A obra reúne doze ensaios da nova geração da instituição, unindo rigor acadêmico a temas de forte relevância social. O leitor encontrará um mosaico temático diverso: do discurso de Djamilia Ribeiro e o samba-enredo às disputas políticas sobre censura de livros; da educação na pandemia e variações na EJA aos desafios da aquisição da linguagem e estudos gramaticais. Utilizando aparatos teóricos de ponta — como a Análise do Discurso, a Linguística Cognitiva e a Sociolinguística —, os autores demonstram a potência da linguagem como ferramenta para compreender o mundo. Indispensável para estudantes e pesquisadores, este volume é um convite para conhecer o que há de mais novo e instigante na produção científica sobre a nossa língua.

