ao pē da letra

revista dos alunos da graduação em letras — 2021.1, ISSN 1984-7408



vol. 23.1

Política Editorial

O **Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco**, em 1998, criou a Revista Ao Pé da Letra com os objetivos:

- Estimular e valorizar a escrita acadêmica dos futuros professores e pesquisadores na área de Letras,
- Legitimar a escrita acadêmica em línguas materna e estrangeira e
- Divulgar as pesquisas realizadas em diferentes IES no Brasil, possibilitando o intercâmbio entre alunos e professores de graduação.

Em setembro de 2012, a editoria da Ao Pé da Letra ampliou, mais uma vez, os gêneros acadêmicos que integram sua linha editorial, passando a publicar, além de **artigos científicos, resenhas e ensaios, traduções desses gêneros.**

Ao Pé da Letra é uma publicação semestral que se destina a divulgação de trabalhos, de cunho teórico e aplicado, realizados por alunos de graduação em Letras do país. Os textos enviados para publicação são submetidos a dois pareceristas. Caso haja opiniões divergentes entre esses avaliadores, o texto será avaliado por um terceiro. Os pareceres são encaminhados para os autores e professores orientadores e somente serão publicados os textos aceitos por dois pareceristas.

A638

Ao pé da letra. Revista dos alunos de graduação em letras /

Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação — Vol. 1, (1999)-. — Recife : Ed. UFPE, 1999-

V.

Semestral.

Descrição baseada no Vol. 18.2 (versão online/jul. a dez de 2016)

Inclui referências.

ISSN 1518-3610 (impresso)

ISSN 1984-7408 (online)

Expediente

Universidade Federal de Pernambuco

Reitor: Prof. Alfredo Macedo Gomes
Vice-reitor: Prof. Moacyr Cunha de Araújo Filho
Pró-reitoria de Graduação: Profa. Magna do Carmo Silva
Direção do Centro de Artes e Comunicação: Prof. Murilo Artur Araújo da Silveira
Chefe do Departamento de Letras: Prof. Yuri Jivago Amorim Caribé

Revista Ao Pé da Letra

Editoras Responsáveis: Andréa Silva Moraes (UFPE), Raíra Costa Maia de Vasconcelos (UFPE).
Equipe de Editoração: Barbara de Almeida Mayer (UFPE), Bárbara Maria Vicente da Silva (UFPE), Lucas Santos Aguiar (UFPE), Maria Luiza Pereira da Silva (UFPE), Thays Victória Verissimo do Nascimento (UFPE).
Revisão Técnica: Adiel Bernardo da Silva (UFPE), Camila Geovanna Alves da Silva (UFPE), Élida Alves Ferreira (UFPE), Everton Henrique Souza da Silva (UFPE), Gabriella Fernanda do Nascimento (UFPE), João Gabriel Pereira da Silveira (UFPE), Lígia Alves Cabral (UFPE), Marcelo Fernandes de Araujo (UFPE), Natália de Lima Ferreira Papais (UFPE).
Equipe de Mídias Sociais: Fabianne Sales de Barros (UFPE), Raissa Kelly Silva de Lima (UFPE).
Diagramação e capa: Ayssa Ellen Lima de Paula (UFPE), Heitor Monteiro Dias de Almeida (UFPE).
Projeto gráfico: Maria Júlia Moreira Rêgo.

Membros do Comitê Avaliativo

Acir Mário Karwoski (UFMT)
Adna de Almeida Lopes (UFAL)
Aguimario Pimentel Silva (UFAL)
Amanda Moury Fernandes Bioni (UFPE)
Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira (UFMG)
Ana Maria Costa de Araújo Lima (UFPE)
Ana Regina Vaz Calindro (UFRJ)
Anco Márcio Tenório Vieira (UFPE)
Anderson Lins Rodrigues (UESC)
André de Sena Wanderley (UFPE)
Andrew Nevins (UFRJ)
Anuska Karla Vaz da Silva (PROLINFO/UPE)
Benedito Gomes Bezerra (UPE)
Cléber Alves de Ataíde (UFRPE)
Cristhiano Motta Aguiar (MACKENZIE)
Dantielli Assumpção Garcia (Unioeste)
Darius Vanhonnaeker (Université libre de Bruxelles - ULB)
Eduardo Melo França (UFPE)
Eduardo Oliveira Henriques de Araújo (UFPE)
Elizângela Fernandes dos Santos (UFPE)
Elizabhett Christina Cavalcante da Costa (UFPE)
Eloisa Nascimento Silva Pilati (UnB)
Emerson Silvestre Lima da Silva (IFPE)
Erasmo da Silva Ferreira (UPE)
Fabiele Stockmans De Nardi (UFPE)
Felipe Bier Nogueira
Felipe dos Santos Almeida (UFPB)
Félix Valentín Bugueño Miranda (UFRGS)
Franscisco Eduardo Vieira da Silva (UFPB)
Iaranda Jurema Ferreira Barbosa (UFRPE)
Ildney de Fátima Souza Cavalcanti (UFAL)
Janayna Maria da Rocha Carvalho (UFMG)
Joice Armani Galli (UFF)
José Alexandre Maia (UFPE)
Judith Chambliss Hoffnagel (UFPE)
José Herbertt Neves Florencio (UFCG)
José Moacir Soares da Costa Filho (IFPB)
José Vilian Mangueira (UERN)
Karla Daniele de Souza Araújo (IFPE)
Leonardo Gueiros da Silva (UFPB)
Letícia Raiane dos Santos
Lucirley Alves de Oliveira (UFPE)
Luiz Antonio de Sousa Netto (UFPE)
Manuella Mirna Enéas de Nazaré (UFPE)
Marco Valerio Classe Colonnelli (UFPB)
Maria Luisa de Andrade Freitas (UFPE)
Maristela Cury Sarian (UNEMAT)
Miguel Espar Argerich (UFPE)
Moama Lorena de Lacerda Marques (UFPB)
Nefatalin Gonçalves Neto (UFRPE)
Nilson Macêdo Mendes Junior (IFPI)
Patrícia Soares Silva (UFRPE)
Rafael Bezerra Nonato (UFPE)
Rebeca Lins Simões de Oliveira (UPE)
Ricardo Postal (UFPE)
Roberto Carlos Assis (UFBP)
Rodrigo Corrêa Martins Machado (UFOP)
Rogério Mendes Coelho (UFRN)
Sherry Morgana Justino de Almeida (UFRPE)
Silmara Cristina Dela da Silva (UFF)
Simone Pires Barbosa Aubin (UFPE)
Wagner Rodrigues Silva (UFT)
Zaine Guedes da Costa (IFPE))

Pareceristas ad hoc

Alessandra Regina Guerra (UNESP-SJRP/Fundação VUNESP)
Andrea Czarnobay Perrot (UFPel)
Gustavo Henrique da Silva Lima (UFRPE)
Maria da Graça dos Santos Faria (UFMA)
Janaica Gomes Matos (UESPI)
Maria Clara Catanho Cavalcanti (IFPE)
Fernanda Correa Silveira Galli (UFPE)
Flaviano Maciel Vieira (UFPE)
Expedito Ferraz Júnior (UFPB)
Felipe Aguiar (Unisaomiguel)
Adriana Letícia Torres Rosa (CAp - UFPE)
Luís Augusto da Veiga Pessoa Reis (UFPE)
Odilon Helou Fleury Curado (Unesp/Assis)
Sônia Virgínia Martins Pereira (UFPE)

Sumário

Apenas um Saxofone em um Jardim Selvagem: referenciação em contos de Lygia Fagundes Telles

Isabelle Lins Taranto Barbosa

[9]

Humor e subjetividade nas estratégias formais de Dom Casmurro e La Coscienza di Zeno

Gabriel Loureiro Pereira da Mota Ramos

[54]

Experiência de monitoria remota: uma análise sobre o letramento digital

Andreza Kaisa dos Santos Gomes
Everton Henrique Souza da Silva

[93]

Seria eu moderno?: Aspectos da modernidade literária em Lima Barreto e Monteiro Lobato

Guilherme George da Costa Araújo Silva
Ingrid Pereira Fidelis

[129]

O humor gerado pela ambiguidade nos gêneros textuais tirinha e charge

Alexandre de Carvalho Pereira
Ariane Lage Schuab
Monique Helen de Medeiros Pires
Thayná Bento Camargo Mattos
Gabriela Vitória Ribeiro de Carvalho

[32]

A prática de análise linguística e sua relação com a produção de textos

Adiel Bernardo da Silva
Eduarda Gomes dos Santos

[77]

Tópico de Teoria e Análise Linguística: a Gramática Discursivo-Funcional

Juan Prete Tojeira-Ramos

[110]

Êxodo, desordem e mito: a sátira menipeia em Os Ambulantes de Deus, novela de Hermilo Borba Filho

Raphael Victor Alves de Jesus

[141]

artigo ensaio resenha

Sumário

A contribuição das loanwords para a composição lexical do inglês moderno contemporâneo: uma abordagem diacrônica

Vitor Hugo Sousa Oliveira

[163]

Les chemins qui mènent à Zaza: la représentation d'Élisabeth Lacoin dans Les inséparables, de Simone de Beauvoir

Camila Geovanna Alves da Silva

[204]

A (não) leitura no Brasil e como o Enem pode ajudar: o potencial da prova de Linguagens na formação de leitores

Paula Cruz Pereira

[228]

A descrença na quarentena evidenciada nos processos de recategorização realizado por usuários do Twitter

Letícia Júlia Silva de Oliveira

[184]

Resenha de "Tudo é rio", de Carla Madeira

Renato Lazaro Leal Gomes

[217]

Análise Linguística/Semiótica no livro didático de português: uma análise das tendências de estudo da língua

Juliana Marcelino Silva
Maria Aline Rodrigues Bezerra

[246]

artigo ensaio resenha

Apenas um Saxofone em um Jardim Selvagem: referenciação em dois contos de Lygia Fagundes Telles

Isabelle Lins Taranto Barbosa*

Resumo: Esta pesquisa visa à análise de anáforas diretas (AD) em dois contos de Lygia Fagundes Telles, observando como são fundamentais na elaboração e estruturação dos textos analisados. Por meio dos estudos das AD, pretendemos demonstrar como esse processo referencial contribui para a construção, caracterização e diferenciação dos objetos de discurso, assim como para o efeito de suspense e mistério. Para isso, adotamos a perspectiva sociocognitiva-interacionista da Linguística de Texto (LT) com base em Cavalcante e Santos (2012), Cavalcante (2016), Koch (2002), Koch e Elias (2018 [2006]) e Marcuschi (2008), que defendem o texto como um evento, uma entidade comunicativa cujo sentido está em constante construção. No texto, os sujeitos sociais interagem dialogicamente, mobilizando conhecimentos linguísticos e extralinguísticos a fim de construir os sentidos. Nosso objeto de estudo é o gênero conto, definido a partir dos conceitos teóricos de Gotlib (1985), Moisés (1982) e Poe (2011 [1846]). Os contos analisados foram "Apenas um Saxofone" (AS) e "O Jardim Selvagem" (JS) (TELLES, 2009), destacando os objetos de discurso referentes aos personagens "moço do saxofone", Renê (AS) e Daniela (JS), observando como são construídos, caracterizados e diferenciados por meio das cadeias referenciais e das pistas textuais. Além da construção dos referentes, observamos, também, como as AD colaboraram para o suspense e a brevidade características nos contos de Lygia Fagundes Telles.

Palavras-chave: Linguística de Texto; Referenciação; Anáfora direta; Conto.

Abstract: This research aims at the analysis of direct anaphors (DA) in LygiaFagundesTelles' tales, observing how DA are fundamental in the construction and structuring of these texts. Through DA studies, we intended to demonstrate how the referencing process contributes to the construction, characterization and differentiation of the discourse objects as the effects of suspense and mystery. For this, we adopt the sociocognitive-interacionist perspective of the Textual Linguistics (TL) based on Cavalcante & Santos (2012), Cava lcante (2016), Koch (2002), Koch & Elias (2018 [2006]) and Marcuschi (2008) that advocates the text as an event, a communicative entity whose meaning is constantly in construction. On it, the social subjects interact dialogically, mobilizing linguistics and extralinguistcs knowledge in order to construct the texts' meaning. Our study's object is the genre tale defined through the theoretical concepts of Gotlib (1985), Moisés (1982) and Poe (2011 [1846]). The tales that had been analysed were "Apenas um Saxofone" (AS) and "O Jardim Selvagem" (JS) (TELLES, 2009), highlighting of them the discourse objects referring to "moço do saxofone",Renê(AS) and Daniela (JS), observing how they are constructed, characterized and distinguished by the referential strings and textual clues. Besides the referents construction, we also had observed how the DA contributes the suspense, mystery and brevity characteristics of LygiaFagundesTelles' tales.

Keywords: Textual Linguistics; Referencing; Direct anaphors; Tale.

*Graduanda em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pesquisa oriunda do Programa de Iniciação Científica em Letras Vernáculas, com bolsa da FAPERJ, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Leonor Werneck dos Santos, que foi adaptada a uma monografia submetida à Faculdade de Letras em 2021.

1. Introdução

A linguagem possibilita ao homem a autoexpressão e a objetivação, a comunicação, a apreensão do mundo, de signos e significados, e a sua construção enquanto agente social (BAKHTIN, 2011 [1959]) a partir de seu posicionamento discursivo. Na medida em que os agentes sociais relacionam-se, eles determinam-se como sujeitos sociais e discursivos, visto que "o sujeito não é nem assujeitado nem totalmente individual e consciente" (MARCUSCHI, 2008. P. 70). Assim, o discurso e os seus sentidos não ocorrem de modo isolado ou individual, pois são construídos, reconstruídos e complementados constantemente nas interações sociais.

Neste artigo, pretendemos discutir como as personagens dos contos "Apenas um Saxofone" e "O Jardim Selvagem" são construídas, caracterizadas, diferenciadas e avaliadas ao longo do discurso. Para isso, analisaremos como a introdução e a retomada dos referentes das personagens, aliadas às pistas textuais deixadas pelo autor e aos conhecimentos do leitor, são indispensáveis para os sentidos que os contos de Telles podem assumir, bem como para o mistério e o suspense que despertam nos leitores.

O propósito, pois,é o de ressaltar a importância do leitor como agente construtor e modelador de sentidos, desmitificando a ideia de que o sentido de um texto é algo pronto e acabado e que cabe ao leitor apenas a atividade de extrair informações. O texto, aqui, é entendido como um evento que apresenta sentidos diversificados – mas não infinitos – e válidos que emergem da interação do leitor, com o texto e o autor (KOCH, 2008), e que envolvem a mobilização de um conjunto de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos.

2.Gêneros do discurso: perspectiva sócio-histórica e dialógica[1]

2.1. Gêneros do discurso: definição e características

De acordo com Bakhtin (2011 [1959]), a língua é realizada por meio de enunciados – orais ou escritos – empregados por integrantes de um determinado campo da atividade humana. Para o escritor russo, todo enunciado é composto de um conteúdo temático, estilo e construção composicional; cada um desses componentes é selecionado e organizado de modo a atender a um propósito comunicativo específico almejado pelo falante, ou seja, são "dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes" (MAINGUENEAU, 2004, p. 61).

Os elementos característicos dos enunciados, quando reunidos, formam os gêneros do discurso, "*tipos relativamente estáveis* de enunciados" (BAKHTIN, 2011 [1959], p. 262,

[1]Adotaremos, neste artigo, a terminologia gêneros do discurso, e não pretendemos, em nossa análise, estabelecer uma diferença entre este termo e gêneros textuais.

grifo do autor) que possibilitam a comunicação verbal, a qual "só é possível por [meio de] algum gênero textual" (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Maingueneau (2004, p. 66) argumenta que a estabilidade dos gêneros está relacionada "a comportamentos estereotipados e anônimos que se estabilizaram pouco a pouco, mas que continuam sujeitos a uma variação contínua", isso porque "seguem uma rotina, adaptada às circunstâncias; não se baseiam em nenhum texto modelo". Em suma, os gêneros do discurso são variados, dinâmicos, estáveis e heterogêneos, visto que a atividade humana é diversa. São determinados, principalmente, pela sua função, e caracterizados pela sua natureza verbal, isto é, linguística.

Os gêneros discursivos são entidades concretas que surgem do contato entre o real e os diversos campos da atividade humana. Por estarem em contato imediato com a realidade, representam as constantes mudanças sociais, históricas, institucionais e linguísticas. Logo, conhecer e, em especial, dominar os variados tipos de enunciados, ou seja, de gêneros, possibilita a interação e a comunicação entre os falantes, pois os enunciados são as unidades que compõem o discurso e todo enunciado depende de um sujeito social para existir. O enunciado, portanto, é caracterizado pela alternância dos sujeitos do discurso, pelo contato imediato com a realidade, pela sua plenitude semântica e por incitar uma resposta.

2.2. Gênero textual conto

Alguns autores divergem quanto aos critérios utilizados na definição do gênero conto, ora privilegiando o tempo de leitura da obra, ora o efeito nos leitores, ora a sua capacidade de retratar a vida e suas múltiplas situações e percepções. Partindo da definição de Lima (1956), destacada por Gotlib (1985, p. 63), a respeito da brevidade, "o conto é: uma obra de ficção; uma obra de ficção em prosa; uma obra curta de ficção em prosa", já que é um dos elementos responsáveis por despertar um efeito, uma reação no leitor. Assim, o que importa não é a brevidade em si, mas como ela é construída.

Segundo Moisés (1982, p. 23), a impressão suscitada no leitor é consequência da criação de "situações conflituosas em que todos nós indistintamente podemos nos espelhar" e não em personagens criadas "à nossa imagem e semelhança". As personagens, deste modo, dão vida aos sentimentos e emoções que o contista pretende despertar ao longo da leitura, funcionando como instrumentos de ação; logo, elas não evoluem ao longo da narrativa.São, em verdade, imobilizadas no tempo e funcionam como "uma tela em que se fixasse, plasticamente, o apogeu de uma situação humana" (MOISÉS, 1982, p. 27).

O modo como o autor seleciona os acontecimentos da sequência narrativa – acontecimentos que ele considera mais significativos – para atender a um fim caracteriza o conto como tal. O fim, ou epílogo (Cf. POE, 2011 [1946], p. 17-18), conduz o autor no

planejamento e desenvolvimento dos fatos, bem como das intrigas, já que é a partir dele que o autor escolhe o efeito que quer causar no leitor, pois:

> só tendo em vista, constantemente, o final da história é que podemos dar a um enredo seu indispensável ar de consequência, ou causa, fazendo com que os incidentes, e especialmente o tom, apontem, o tempo todo, para o desenvolvimento da intenção (POE, 2011 [1946], p. 17-18).

De acordo com Adam (2019 [1947], p. 133), o fim ou epílogo a que Poe (2011 [1946]) se refere é caracterizado por ser uma sucessão de acontecimentos de interesse humano em uma mesma unidade de ação – um "conjunto de proposições articuladas progredindo em direção a um fim" (ADAM, 2019 [1947], p. 113). O interesse humano, portanto, dá sentido para os acontecimentos estruturados temporalmente, já que deixam de ser uma mera sequência de fatos cronologicamente coordenados (BREMOND, 1966, apud ADAM 2019 [1974]).

Determinadas as unidades de construção e de efeito[2], passamos, pois, às unidades de ação, espaço e tempo. A unidade de ação é caracterizada por girar em torno de um único drama, conflito principal, isto é, de uma única sequência de fatos que "apresentam fim em si próprio, compondo uma unidade, de começo, meio e fim em si próprio" (MOISÉS, 1982, p. 21). Cada parte constitui um todo que, quando alterado, afeta toda a estrutura, isto é, o sentido do conto. A unidade de espaço é condicionada pela unidade de ação e é ambientada no local em que o conflito principal se desenrola, segundo Moisés (1982, p. 22):

> à unidade de ação corresponde a unidade de espaço, e esta decorre da circunstância de apenas determinado ambiente encerrar importância dramática. Da mesma forma que uma única ação possui relevância dramática, um único espaço serve de teatro ao conflito em que o conto revela (MOISÉS, 1982, p. 22).

Os acontecimentos, por sua vez, também ocorrem em uma unidade de tempo, podendo durar horas ou dias. O tempo é o que possibilita que os eventos sejam narrados. Nele, os fatos acontecem, desenvolvem-se, ganham sentido e são conduzidos em um tempo *t* de modo a atender a um determinado propósito, um fim, que Adam (2019 [1947]) denomina de *t* + *n*. O que garante a passagem do tempo *t* para *t* + *n* é uma tensão ou intriga, ou seja, um fator de transformação que marca não só a situação inicial e final dos fatos, como também a do sujeito – animado ou inanimado.

[2]Determinados autores, como Moisés (1982) e o próprio Poe (2011 [1946]), chamam de unidade de tom.

Deste modo, a unicidade de ação, espaço e tempo, além de colaborar para a brevidade e a impressão total[3], contribui para a força, a clareza e a compactação. Um conto, então, precisa prender a atenção do leitor, ser facilmente compreendido e o mais objetivo possível, visto que "O conto se caracteriza por ser 'objetivo', atual: vai diretamente ao ponto, sem deter-se em pormenores secundários. Essa 'objetividade' [...] salta aos olhos com as três unidades: de ação, de lugar e de tempo" (MOISÉS, 1982, p.23). Assim, a sucessão de acontecimentos, a unidade temática e os predicados transformadores, juntos, garantem a unidade de ação do texto narrativo, além de uma unidade de sentido organizada em um início, um meio e um fim bem definidos com o intuito de atender a uma causa estabelecida.

Segundo Alencastro (2016), um autor pode, em sua narrativa, narrar ou contar uma sequência de acontecimentos. Narrar não é o mesmo que contar; contar equivale a descrever, que, por sua vez, implica narrar uma sequência de fatos sem uma ordem pré-definida, ou seja, os fatos não são encadeados, não obedecem a um início, meio e fim, como na narração, pois são (re)organizados pelo autor conforme a sua vontade. Por apresentar uma sequência menos rígida, a descrição viabiliza "uma infinidade de possibilidades [...] propiciando o leitor a estar sempre aberto a um horizonte de expectativas e nunca perder o interesse pela leitura" (ALENCASTRO, 2016, p. 51).

Portanto, se na narração predominam a ordem, a unicidade e o encadeamento dos fatos, na descrição predominam a anarquia variável e a possibilidade de ação. Adam (2019 [1974]) discute que uma das formas de organização das sequências descritivas pode ser feita a partir de "organizadores", que podem ser temporais ou espaciais. Os "organizadores", de acordo com o autor, são "'dispositivos de textualização' e são utilizados a fim de facilitar a leitura-interpretação" (ADAM, 2019 [1974], p. 76).

Nos contos, a descrição é marcada por um nome (tema), que serve como ponto de ancoragem referencial, em que o autor por meio de (re)formulações, qualifica, aspectualiza e estabelece relações de contiguidade ou analogia, que vão expandindo ou reduzindo a sequência descritiva e (re)atualizando o nome (tema) (Cf. ADAM, 2019 [1974]). O autor do conto, de acordo com a sua necessidade argumentativa, emprega marcadores coesivo-discursivos que podem contribuir para que uma sequência seja concluída ou deixada em suspenso.

3. Referenciação: (re)construindoas realidadeslinguísticas ediscursivas

Koch e Marcuschi (1998) argumentam que a discursivização do mundo por meio da linguagem é uma forma de representação do real, e, portanto, uma forma de (re)construção do próprio real, em que o escritor/falante, através da seleção de itens

[3]O mesmo que reação, impressão ou efeito no leitor.

lexicais e expressões linguísticas, direciona o ouvinte/leitor a construir o sentido pretendido pelo autor do texto. Por isso, Mondada e Dubois (2019 [1995], p. 20) defendem a noção de referenciação ao invés de referência como uma atividade discursiva, pois mundo e linguagem não são reflexos especulares um do outro. O falante, por meio da linguagem, (re)cria e (re)constrói o mundo mediante suas experiências sociais e cognitivas, fundamentadas culturalmente, a fim de atingir determinado propósito comunicativo:

> passando da referência à referenciação, vamos questionar os processos de discretização e de estabilização. Esta abordagem implica uma visão dinâmica que leva em conta não somente o sujeito 'encarnado', mas ainda um sujeito sociocognitivo mediante uma relação indireta entre os discursos e o mundo. Este sujeito constrói o mundo ao curso do cumprimento de suas atividades sociais e o torna estável graças às categorias – notadamente às categorias manifestadas no discurso(MONDADA; DUBOIS, 2019 [1995], p. 20).

Os "objetos", mencionados pelas autoras, construídos discursivamente, recebem o nome de objetos de discurso, isto é, objetos que não preexistem ao discurso, mas que são produtos das interações linguísticas, extralinguísticas e intersubjetivas entre os sujeitos sociais e o mundo. Tanto o discurso quanto os objetos nele construídos são, assim, produtos da interação sociocognitiva entre mundo e sujeitos sociais e são resultados de um "querer dizer" (KOCH, 2002). Os objetos de discurso são introduzidos e retomados mediante a intenção do produtor do texto, que, para isso, faz uso dos processos de referenciação e de progressão textual.

De acordo com Cavalcante e Santos (2012, p. 657), "a referenciação colabora para traçar o percurso dos sentidos do texto", sendo, portanto, uma importante estratégia empregada na atividade de leitura. O processo referencial demanda do leitor uma atitude ativa constante de leitura de intenções, visto que o referente é uma entidade que tem sua representação construída a partir do texto. Segundo Cavalcante (2016), o processo de referenciação é caracterizado por elaborar a realidade, por requerer uma negociação entre os interlocutores e por ser um trabalho sociocognitivo. Os referentes ou objetos de discurso são introduzidos, reconstruídos e desfocados de modo a "construir, por meio da linguagem, uma elaboração dos eventos ocorridos, sabidos e experimentados" (CAVALCANTE, 2016, p. 105). Por sua vez, as mudanças de categorização dos referentes e as pistas textuais guiam os interlocutores, bem como a negociação das informações que podem permanecer implícitas por serem facilmente recuperadas na memória discursiva, ou que necessitam de um maior detalhamento e esclarecimento por não serem compartilhadas por todos.

É a partir da interação dos sujeitos sociais, dos seus conhecimentos linguísticos, sociais, culturais, de mundo e enciclopédico, que o sentido do texto é construído de modo colaborativo, isto é, dialógico. Os interlocutores projetam suas vozes no discurso, e a partir das pistas textuais fornecidas pelas escolhas lexicais do autor, "pelo seu querer dizer", os conhecimentos são ativados, e o sentido cognitivamente processado, portanto, como bem pontua Cavalcante (2016, p. 113, grifo da autora):

> O processo de referenciação pode ser entendido como o conjunto de operações dinâmicas*, sociocognitivamente motivadas*, efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve, com o intuito de *elaborar as experiências vividas e percebidas*, a partir *da construção compartilhada* dos objetos de discurso que garantirão a construção de sentido(s) (CAVALCANTE, 2016, p. 113, grifo da autora).

O processo de referenciação pode realizar-se discursivamente por meio de três processos: introdução dos objetos de discurso, anáfora e dêixis, mas, neste artigo, discutiremos apenas as anáforas diretas. O importante a ser destacado é que tanto a introdução referencial quanto a anáfora e a dêixis são processos responsáveis por contribuir para a continuidade tópica e progressão referencial, sendo, portanto, indispensáveis para a construção do texto e seus sentidos.

3.1. (Re)construção dos objetos de discurso

Os sujeitos sociais recorrem a referentes para falar de elementos do mundo real – pessoas, lugares ou coisas – com que têm contato, com o propósito de representar as suas experiências e relações sociais neles estabelecidas em um determinado tempo e lugar. Esses elementos presentes no mundo real, quando incorporados no mundo textual, passam a ser denominados objetos de discurso, pois é no discurso que seu valor e significado são construídos a partir de crenças, percepções, atitudes e propósitos comunicativos (SCHIFFRIN, 2006). Assim, os objetos de discurso não são construídos mediante uma relação de correspondência com o mundo, mas construídos "na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo" (MONDADA; DUBOIS, 2019 [1995], p. 20).

A referenciação envolve, em seu processo discursivo, estratégias responsáveis pela (re)construção dos objetos de discurso. Dentre essas estratégias, Koch e Elias (2018 [2006]) destacam a introdução, a retomada e a desfocalização. Como estratégia inicial, a introdução é responsável por inserir um objeto que ainda não foi mencionado, colocando-o, desse modo, em uma posição de destaque no texto. A introdução, ao colocar um objeto em foco, chama a atenção do leitor/ouvinte para as informações que lhe serão atribuídas e desenvolvidas ao longo do texto, possibilitando, com isso, sua inserção, ativação e retenção na memória.

A segunda estratégia, a retomada, é responsável pela progressão referencial, visto que reativa, por meio de repetições, elipses, expressões nominais e expressões pronominais, o objeto que foi inicialmente introduzido. Tal estratégia ajuda o leitor/ouvinte a não se perder em meio às informações atribuídas aos objetos ao longo do texto, possibilitando, assim, o seu constante foco no discurso e na memória.

Por fim, na desfocalização, um novo objeto é introduzido, passando a ocupar uma posição de destaque. Contudo, o objeto anteriormente mencionado continua disponível para ser ativado quando for necessário. Durante esse processo de introdução, retomada e desfocalização, os objetos de discurso são (re)construídos, (re)categorizados e avaliados a partir da interação sociocognitiva dos sujeitos sociais com o mundo. Por isso, os objetos de discurso são entidades dinâmicas (KOCH, 2002) que adquirem um caráter de instabilidade no discurso (KOCH; MARCUSCHI, 1998), pois são as escolhas dos sujeitos no momento da interação que determinam a sua construção e categorização, demonstrando, assim, que, conforme Santos e Andrade (2019, p. 13), os

> referentes são construídos no texto, o que evidencia que a linguagem não é um simples sistema de etiquetagem quando se refere a algo do mundo, o que ocorre é que os objetos do discurso se (re)constroem em práticas discursivas, sociocognitivas, cultural e historicamente situadas. (SANTOS; ANDRADE, 2019, p. 13).

Por meio do processo de referenciação, os objetos de discurso deixam de ser percebidos como elementos que refletem diretamente o mundo e passam a ser vistos como elementos dependentes da relação entre sujeito, linguagem e mundo.

3.2. Anáforas diretas e cadeias referenciais anafóricas

A anáfora é um dos mecanismos linguísticos empregados na referenciação que garante a progressão textual, a coesão, a introdução, a ativação e a categorização dos objetos de discurso. Neste trabalho, nos dedicaremos em específico às anáforas diretas (AD), caracterizadas pela correferência, ou seja, pela retomada total ou parcial de um objeto já apresentado no texto ou que pode, a partir dele, ser inferido. Assim, “seriam AD apenas os casos em que há correferencialidade, em se que retoma total ou parcialmente [...] um referente no universo do discurso” (SANTOS; CAVALCANTE, 2014, p. 227).

A correferencialidade das anáforas diretas é marcada por meio de expressões pronominais e nominais que, ao longo do texto, podem ser repetidas, ocultadas ou (re)formuladas de acordo com a intenção do autor. Cortez (2003, p. 32) ressalta que as expressões nominais e pronominais “ajudam a promover o ponto de vista do autor, já que podem ser usadas para indicar e reforçar suas crenças e opiniões”. As expressões selecionadas e empregadas formam, por sua vez, cadeias referenciais responsáveis pelas

modificações e (re)categorizações dos referentes, assim como pela progressão e continuidade textual.

As pistas textuais auxiliam no processo de (re)categorização, pois expressam informações que contribuem para a construção e avaliação do referente. Analisar o contexto em que as anáforas foram empregadas, isto é, "os elementos linguísticos" selecionados pelo autor, é tão fundamental quanto a análise das cadeias referenciais. A leitura, pois, "depende, dentre outros fatores, de uma representação de intencionalidades e de percepções" (CAVALCANTE; SANTOS, 2012, p. 657), e a referenciação é uma das estratégias que o autor pode empregar na construção do seu texto e na orientação do leitor em seu processo de construção de sentidos.

4. Metodologia e análise do *corpus*

Neste artigo, adotamos uma análise qualitativa dos contos "Apenas um Saxofone" e "O Jardim Selvagem" de Lygia Fagundes Telles (2009). No primeiro conto, foram selecionados dois objetos de discurso, Renê e "moço do saxofone", e, no segundo, apenas um, Daniela. Optamos por escolher esses objetos de discurso em específico porque em "Apenas um Saxofone", dentre os homens que fizeram parte da vida de Luisiana, a narradora, Renê e o "moço do saxofone" ganham mais destaque, principalmente pela comparação estabelecida. Já em "O Jardim Selvagem", a personagem que mais ganha destaque é Daniela pelo seu comportamento singular e misterioso.

O objetivo da nossa análise concentra-se no modo como a narradora introduz e retoma os referentes no discurso por meio das AD, além das pistas textuais. Com isso, pretendemos demonstrar que as AD, em conjunto com as pistas textuais, são fundamentais para a identificação, caracterização e diferenciação de cada uma das personagens analisadas. Desse modo, os sentidos do conto e o efeito de suspense e mistério são construídos.

As AD foram destacadas como processo referencial, pois acreditamos que, além de serem fundamentais na estruturação do conto e na progressão textual, contribuem para a ativação e (re)ativação dos sentidos e para a construção dos objetos de discurso. Quanto à brevidade e aos efeitos de mistério e de suspense, as AD são responsáveis pela ocultação de informações ao longo da estrutura narrativa (Cf. CARVALHO; SANTOS 2017), já que, por meio desse recurso referencial, selecionam-se os elementos linguístico-discursivos mais adequados a fim de despertar os efeitos de mistério e suspense.

4.1. Conto "Apenas um Saxofone"

Quadro 1 - Cadeia referencial, pistas textuais e avaliação da personagem Renê.

CADEIA REFERENCIAL	PISTAS TEXTUAIS	AVALIAÇÃO
o decorador → se → Ø → o viado → se	"abri um saco de ouro para o decorador se esbaldar nele. *E se esbaldou mesmo, o viado*" (TELLES, 2009, p. 32).	*Negativa* Ênfase no interesse de Renê pelo dinheiro de Luisiana.
Renê → Ø → suas → ele → o → Ø → se → o → Ø → Ø	"*Nem o pano era do Afeganistão nem ele era tão viado assim, tudo mistificação, cálculo*" (TELLES, 2009, p. 32). "Surpreendi-*o* certa vez sozinho, [...] *a expressão fatigada de um ator que já está farto de representar*" (TELLES, 2009, p. 32). "*Assustou-se quando me viu*, [...] Então *retomou o gênero borbulhante e saiu se rebolando todo* para me mostrar o oratório, um *oratório falsamente antigo*" (TELLES, 2009, p. 32). "E eu sabendo que *estava sendo enganada* e *não me importando*" (TELLES, 2009, p. 33).	*Negativa* Renê como um ator que engana Luisiana com a sua profissão de decorador e com a sua sexualidade.
Renê → ele → o → ele	"Desatei então a *chorar feito louca*, [...] Acho que *nunca bebi tanto como ultimamente* e *quando bebo* assim *fico sentimental*" (TELLES, 2009, p. 33). "Você precisa se cuidar, Renê disse *na noite em que ficamos de fogo*" (TELLES, 2009, p. 33). "*Contratei-o para fazer* em seguida a *decoração da casa de campo,* 'Tenho os móveis ideais para essa sua casa', ele avisou *e eu comprei os móveis ideais, comprei tudo*" (TELLES, 2009, p. 33).	*Negativa* Renê se aproveita de um momento de fragilidade e embriaguez de Luisiana a fim de se beneficiar de seu dinheiro.
Ø → seu → Ø → seu	"Apresentou-me seu namorado, pintor, pelo *menos me fazia crer que era seu namorado porque agora já não sei mais nada*" (TELLES, 2009, p. 33).	*Negativa* Renê mente tanto, que Luisiana já não é mais capaz de determinar o que verdade ou não sobre ele.

Fonte: Elaborado pela autora

As cadeias referenciais em conjunto com as pistas textuais possibilitam a construção de um ponto de vista negativo a partir das informações fornecidas por Luisiana. Assim, em um primeiro momento, Renê é caracterizado como um homem que se relaciona com Luisiana apenas por interesse. Em um segundo momento, Renê é (re)categorizado como um ator, pois, aparentemente, finge ser um decorador, e até mesmo *gay*. Luisiana começa a suspeitar das intenções de Renê,pois, em sua presença, o decorador apresenta um gênero borbulhante e alegre, mas, quando sozinho, sua expressão é cansada e fatigada.

Luisiana, contudo, prefere ter a companhia de Renêa ficar sozinha, mesmo sabendo que está sendo enganada e manipulada. Não é capaz de determinar o que é verdade e o que é mentira sobre Renê, visto que, para Luisiana, pouco importa saber quem ele é, ou se sua relação com ela é por interesse. Logo, tudo o que importa para a narradora é ter a companhia de Renê em sua vida triste e solitária, além de receber a sua atenção, carinho e elogios. A partir do Quadro 1, identificamos que a personagem Renê é (re)categorizada da seguinte forma: interesseiro → farsante → aproveitador → mentiroso. O objeto de discurso Renê é (re)categorizado cada vez que Luisiana acrescenta uma nova informação acerca de seu comportamento, de suas ações e de suas atitudes, o que, por sua vez, possibilita ao leitor construir e caracterizar a personagem a partir de um ponto de vista negativo.

Luisiana, entretanto, avalia a personagem "moço do saxofone" de modo distinto de Renê. À medida que Renê é caracterizado a partir de um ponto de vista negativo, o "moço do saxofone" é avaliado a partir de um ponto de vista positivo. Logo, as análises em conjunto com cadeias referenciais anafóricas e pistas textuais deixadas pela narradora são responsáveis pela distinção e caracterização de cada objeto de discurso de modo positivo ou negativo.

Quadro 2: Cadeia referencial, pistas textuais e avaliação da personagem o "moço do saxofone".

CADEIAS REFERENCIAIS	PISTAS TEXTUAIS	AVALIAÇÃO
ele → Ø→ ele → Ø→ ele → Ø	"[...] os sons eram como voz humana me chamando, me envolvendo, [...] Como podiam parecer *voz de gente* e serem ao mesmo tempo *tão mais poderosos, tão puros*? E *singelos como ondas se renovando no mar*" (TELLES, 2009, p. 33).	*Positiva* A voz do "moço do saxofone" é tão pura e única que nem parece humana.

o meu amado → lo → ele → seu → ele → ele → ele → seu → seus → Ø→ ele → Ø→ Ø→ Ø→ Ø→ Ø→ Ø→ Ø→ Ø	"Trocaria o diamante, o sapato de fivela, o iate – *trocaria tudo*" (TELLES, 2009, p. 35). "*Ele era a minha juventude*, *ele e seu saxofone* [...]. Seus *sapatos* eram *sujos*, a *camisa despencada*, *a cabeleira um ninho*, mas o *saxofone* estava sempre *meticulosamente limpo*. [...] Tinha *paixão por tanta coisa*" (TELLES, 2009, p. 36).	*Positiva* Homem simples e apaixonado pela vida que se preocupa mais com seu saxofone do que consigo.
Ø→ se → lhe → Ø→ Ø→ ele → o → Ø→ lhe → Ø→ se → Ø→ Ø→ Ø→ Ø→ Ø→ se → Ø→ Ø→ Ele → Ø→ ele	"Tenho paixão por Deus, *sussurrou* [...], *o olhar perdido no céu*: [...] Aí, pegou o saxofone, sentou-se encaracolado e nu como um *fauno menino* [...]" (TELLES, 2009, p. 37). "Se você me ama você é capaz de ficar assim nu naquela duna e tocar, tocar o mais alto que puder até que venha a polícia? [...] *Ele me olhou sem pestanejar e foi correndo em direção à duna*" (TELLES, 2009, p. 37).	*Positiva* Aprecia as coisas simples da vida e não hesita em atender aos pedidos de Luisiana.
o → um moço → Ele → ninguém → ele → Ø→ seu →Ø→ sua → Ø→ Ø→ Ø→ o → ele → Ø→ sua → Ø→ Ø→ Ø→ Ele → Ø→ sua	"[...] ocupava *um minúsculo apartamento* no décimo andar de um *prédio velhíssimo, toda a sua fortuna era aquele quarto com um banheiro mínimo. E o saxofone*. [...] *sua música era sempre ágil, rica, tão cheia de invenções* que chegava a *me afligir*" (TELLES, 2009, p. 38). "Tocava num conjunto que tinha contrato com uma boate e *sua única ambição era ter um dia um conjunto próprio. E ter um toca-discos de boa qualidade* para ouvir Ravel e Debussy" (TELLES, 2009, p. 38).	*Positiva* Homem de poucas ambições e recursos que se preocupa apenas com sua música e o seu amor por Luisiana. *Negativa* A alegria e jovialidade de suas músicas parecem incomodar Luisiana.

dele → ∅ → ∅ → Ele → ∅ → ∅ → Ele → seus → ∅ → lhe → ∅ → ∅ → Ele → ∅ → ∅ → ∅ → ∅ → ∅ → ∅ → ∅ → lo → ∅ → lo → ele → ∅ → ele → ∅ → se	"Nossa *vida* foi tão *maravilhosamente livre*! E tão *cheia de amor,* como nos amamos e *rimos e choramos de amor* naquele décimo andar" (TELLES, 2009, p. 38). "Ele agora *tocava em mais lugares porque eu estava ficando exigente*, [...] *Saía às sete da noite* com o saxofone debaixo do braço e *só voltava de manhãzinha*. Então limpava meticulosamente o bocal do instrumento, [...] e *ficava dedilhando distraidamente, sem nenhum desgaste* [...] Comecei a ficar *irritadiça, inquieta*, era como se tivesse *medo de assumir a responsabilidade e tamanho amor*" (TELLES, 2009, p. 39). "Você não tem ambição? [...] *Era sempre o saxofone quem me respondia e a argumentação* era tão definitiva que *me envergonhava e me sentia miserável por estar exigindo mais*" (TELLES, 2009, p. 39).	*Positiva* O "moço do saxofone" fez Luisiana feliz em seu minúsculo apartamento. *Negativa* A ausência de ambição e o fato dele não reclamar ou se mostrar insatisfeito com Luisiana e suas exigências deixavam-na irritada.

Fonte: Elaborado pela autora

O "moço do saxofone", em um primeiro momento, é descrito como um ser tão puro e elevado que nem parece ser humano. Em um segundo momento, é (re)categorizado como o bem mais precioso que Luisiana já teve em sua vida, um homem simples e devoto ao seu saxofone, à sua música e ao seu amor pela narradora. Além de apreciar cada momento da vida, o grande amor de Luisiana em nenhum momento hesita em atender os desejos e as vontades de sua amada. Bens materiais e ambição não são as prioridades do saxofonista. Tudo o que ele tem (o apartamento velho, o saxofone, a música e Luisiana) são as maiores riquezas que ele poderia ter, para ele isso é suficiente. Entretanto, para Luisiana, os momentos felizes que o "moço do saxofone" lhe proporcionaram não foram o bastante, e as suas constantes exigências eram uma forma de expressar sua insatisfação com a sua devoção.

Enquanto Renê é descrito apenas a partir de um ponto de vista negativo, o "moço do saxofone", apesar de suas qualidades, é avaliado negativamente por Luisiana em dois momentos (últimas duas linhas do Quadro 2). Primeiro, por não reclamar ou hesitar em satisfazer as vontades da narradora e, em segundo, por não ter ambições na vida. As expressões "irritadiça", "inquieta", "medo", "envergonhava" e "miserável" nos possibilitaram chegar a essa avaliação. Contudo, nesses dois momentos em que o objeto de discurso "moço do saxofone" é avaliado negativamente por Luisiana, o ponto de vista do leitor permanece positivo, visto que a caracterização desse personagem, principalmente quando comparada à de Renê, vem sendo construída desde o início do conto.

Assim, identificamos que a personagem "moço do saxofone" é (re)categorizada pela narradora como um homem: elevado → simples → devoto → modesto → zeloso. Além disso, a falta de um nome para o tocador de saxofone contribui para ressaltar suas qualidades, ações, atitudes e comportamento, e despertar nos leitores a curiosidade. Além das cadeias referenciais anafóricas, as pistas textuais são fundamentais para que o leitor possa identificar quando Luisiana está se referindo a Renê e quando está se referindo ao "moço do saxofone".

Logo, o leitor é capaz de identificar que o decorador e o tocador de saxofone apresentam ações, atitudes e comportamentos diferenciados, mas não pode afirmar se ambos são pessoas diferentes ou personalidades distintas de um mesmo homem. O mistério, portanto, é construído pela ausência de um nome para o "moço do saxofone", que coloca em questão a sua existência, e, principalmente, se ele e Renê são a mesma pessoa.

4.2. Conto "O Jardim Selvagem"

A oposição empregada no título do conto "O Jardim Selvagem" serve como pista textual acerca da dualidade em que o conto e a personagem Daniela serão construídos. O jogo de palavras entre "jardim" e "selvagem" ativa na memória do interlocutor diferentes interpretações, pois enquanto "jardim" ativa palavras como belo, delicado, colorido e sereno, "selvagem" ativa bravo, indomável, cruel e feroz.

Quadro 3: Cadeia referencial, pistas textuais e avaliação da personagem Daniela.

CADEIA REFERENCIAL	PISTAS TEXTUAIS	AVALIAÇÃO
um jardim selvagem → um jardim selvagem → essa moça → ela →Ø → moça→ essa → Daniela → Ela → Ø→ Ø→ Ø	"Daniela é assim como *um jardim selvagem*" (TELLES, 2009, p. 105). "E essa moça, Cristo Rei? *Ninguém sabe quem ela é*... [...] *Que moça será essa*?!" (TELLES, 2009, p. 106).	*Negativa* O ponto de vista negativo é construído a partir das pistas textuais da fala da Tia Pombinha, que desaprova o casamento repentino do seu irmão com uma completa desconhecida

ela → Ø→ Ø→ ela → Nua → Nuinha → essa moça → Ø→ Ø→ Ø→ Ø→ Ø→ Ø→ Ø→ Ø→ nova tia	"[...] ela *se veste nos melhores costureiros*, só *usa perfume francês, toca piano*... Quando estiveram na chácara, [...] ela *tomou banho nua* debaixo da cascata. [...] *Nuinha*. [...] *Onde é que ele foi encontrar essa moça*?" (TELLES, 2009, p. 108). "[...] *anda sempre com uma luva na mão direita*, *não tira nunca* a luva dessa mão, *nem dentro de casa*. [...] Já *amanhece com ela*. Diz *que teve um acidente com essa mão*, deve ter ficado algum defeito..." (TELLES, 2009, p. 108).	*Negativa* Ducha não expressa uma avaliação positiva ou negativa sobre a nova tia, mas sim de curiosidade. Aqui, a avaliação negativa é atribuída por Tia Pombinha, que reprova o comportamento de Daniela.
ela → Ø→ Ø→ dela → Ø→ Ela → Ø→ Ø→ Ø→ amor de moça	"Ah, você não imagina *como é encantadora*! Nunca vi uma beleza igual, que *encanto de moça*! *Tão natural*, *tão simples* e *ao mesmo tempo tão elegante*, *tão bem cuidada*... Foi *tão carinhosa comigo*" (TELLES, 2009, p. 109). "Bom, então *tudo tinha mudado*. Quer dizer que a senhora gostou dela? Muito, *fiquei mesmo cativada*!" (TELLES, 2009, p. 109). "*No começo a gente estranha* a luva só naquela mão. Mas não é mesmo de se estranhar? Podia fazer uma plástica... *Enfim*, deve ter motivos" (TELLES, 2009, p. 110).	*Positiva* A visita de Daniela faz com que Tia Pombinha mude sua opinião sobre ela. A beleza e o encanto da esposa de Ed cativam-na ao ponto dela não se importar mais com os seuscomportamentos e segredos.
dona Daniela → ela → ela → Ø→Ø→ Ø→ ela →Ø→ a senhora → Ela → Ø→ Ø→ Ø→ Ø→ Ø→ Ø→ Ø→ Ø→ ela → ela	"[...] *não combino com dona Daniela.* Fazer aquilo com o pobre do cachorro, não me conformo! [...] *Deu um tiro nele*. [...] *Bem na cabeça dele*. Encostou o revólver na orelha e pum*! matou assim como se fosse uma brincadeira...Não era para ninguém ver*, nem seu tio, que estava na cidade" (TELLES, 2009, p. 110). "*Quando fica brava*... A gente tem *vontade* até *de entrar num buraco*. O *olho dela, o azul, muda de cor*" (TELLES, 2009, p.111).	*Negativo* Daniela tem comportamento e ações imprevisíveis. Ela alterna entre uma mulher gentil e delicada para uma mulher fria e assustadora. O relato da amiga de Conceição aumenta ainda mais a curiosidade de Ducha.
Ela →Ø→ Ø→ Ø→ ela → Ø→ Ø→ dela →Ø→ Ø→ Ø→ tia Daniela → Ø→Ø→ Ø→ tia Daniela	"*Não falei com ninguém sobre essa história* [...] dois meses depois tia Daniela telefonou da chácara para avisar que *tio Ed estava muito doente*" (TELLES, 2009, p. 112). "E tia *Daniela*? [...] Tem sido *dedicadíssima*, *não sai de perto dele um só minuto*. Falei com o médico, *disse que nunca encontrou criatura tão eficiente*, tem *sido uma enfermeira e tanto*. É o que *me deixa mais descansada*" (TELLES, 2009, p. 112). "*Seu tio Ed se matou hoje de manhã*! Se matou	*Positiva* Daniela como uma esposa cuidadosa amorosa, dedicada e comprometida com a recuperação do marido. *Negativa* Daniela como a responsável tanto pela doença quanto pela morte de Ed.

	com um tiro! *Um tiro no ouvido*? [...] Mas por que que ele fez isso Conceição? *Ninguém sabe*" (TELLES, 2009, p. 112-113).	

Fonte: Elaborado pela autora

A partir da análise das cadeias referenciais em conjunto com as pistas textuais, percebemos que, em um primeiro momento, Daniela é descrita como uma mulher madura e bela, sobre quem ninguém nunca viu ou ouviu falar antes. Porém, o que chama atenção é como o tio de Ducha, Ed, caracteriza sua esposa: "Daniela é assim como um jardim selvagem" (TELLES, 2009, p. 105). Essa pista textual não permite que uma avaliação positiva ou negativa seja atribuída, visto que não temos ainda informações suficientes. Todavia, identificamos uma avaliação negativa por parte da Tia Pombinha, que não aprova o casamento repentino do seu irmão, muito menos com uma mulher completamente desconhecida.

Em um segundo momento, Daniela não é só (re)categorizada como uma mulher bela, mas também fina, requintada e que guarda um segredo. Apesar de a Tia Pombinha destacar aspectos positivos de Daniela, observamos, entretanto, que eles não são suficientes para que a Tia de Ducha possa avaliar Daniela a partir de um ponto de vista positivo, já que sua cunhada não tem vergonha ou timidez em exibir seu corpo ao tomar banho nua debaixo de uma cascata.

Ducha narra que quando Tia Pombinha e Daniela se conhecem pela primeira vez, a opinião antes negativa de sua tia, que influencia o ponto de vista do leitor, muda para positiva. Daniela cativa e encanta Tia Pombinha com sua beleza a ponto de a misteriosa luva na mão direita, que antes era motivo de desconfiança, passar despercebida. Na medida em que Ducha vai tendo contato com outras pessoas que conheceram Daniela, como, por exemplo, a cozinheira do Tio Ed, a avaliação do leitor, a qual antes era positiva, se alterna para negativa. Desse modo, Daniela deixa de ser uma mulher doce, delicada e gentil, para se transformar em um ser assustador, de comportamento imprevisível e incontrolável.

Na última linha do Quadro 3, destacamos que a atenção do leitor à cada ação, atitude ou comportamento negativos de Daniela é desviada para algo positivo, ou seja, os aspectos negativos nunca duram por muito tempo, influenciando, assim, na nossa avaliação ambígua. Como exemplo, destacamos a doença repentina do Tio Ed, que faz o

leitor questionar se Daniela foi ou não a responsável. Porém, a sua atenção é desviada para o carinho, a dedicação e a devoção da nova Tia de Ducha com o seu marido doente. O próprio conto parece trabalhar de forma a encobrir a possível participação de Daniela tanto na doença quanto na morte de Ed, aumentando, com isso, nossas suspeitas e incertezas.

Por meio do Quadro 3, notamos que os efeitos de suspense e mistério são desenvolvidos gradualmente ao longo do conto, já que podemos (re)categorizar a personagem Daniela como uma mulher: misteriosa → segredista → encantadora → bipolar → devota → assassina(?). Neste conto, a avaliação de Daniela não é constante porque a sua caracterização é inconstante, "A misteriosa Daniela [...] age de maneira intempestiva e controlada, alternadamente, confundindo os personagens, a narradora e o leitor" (SANTOS, 2010, p. 47). Como a narradora, Ducha, nunca teve contato direto com esposa de Ed, as informações que a primeira fornece aos leitores sobre sua nova tia são a partir do que seu Tio Ed, sua Tia Pombinha e a cozinheira do tio Ed contam-lhe. Logo, Ducha é movida muito mais pela curiosidade do que pela necessidade de atribuir um valor positivo ou negativo a Daniela. O único momento do conto em que ela atribui uma avaliação para Daniela é com o possível envolvimento da nova tia na morte do Ed. Assim, a avaliação negativa identificada é resultado de uma possibilidade.

Enquanto, no conto anterior, "Apenas um Saxofone" (TELLES, 2009), os leitores são capazes de atribuir uma avaliação positiva e negativa bem clara por meio das cadeias referenciais e pistas textuais dos personagens Renê e o "moço do saxofone", em "O Jardim Selvagem" (TELLES, 2009), eles não podem fazer o mesmo processo. Isso ocorre por dois motivos: primeiro, pela alternância de avaliação, resultado da interação de Ducha com as diferentes personagens que tiveram contato e experiências distintas com Daniela; e, segundo, porque a esposa de Ed não é comparada com nenhuma outra personagem. Entretanto, um elemento em comum apresentado em ambas as narrativas é o uso recorrente das elipses, sustentando, desse modo, a afirmação de Carvalho e Santos (2017) sobre a interrupção e a ocultação de informações no decorrer do conto, e como isso contribui para o efeito de suspense e mistério.

Por isso, não conseguimos dizer (i) quem de fato é a personagem Daniela, que reúne tanto a beleza, a serenidade e a delicadeza quanto a crueldade, a ferocidade e a bravura; (ii) quem está falando a verdade; (iii) se Daniela foi ou não a responsável pela morte de Ed; (iv) o porquê de sempre usar uma luva na mão direita; e, ainda, (v) se o que Ducha está narrando aconteceu de verdade ou foi só sua imaginação. É assim que o mistério e o suspense são construídos neste conto, visto que as ações, atitudes e comportamentos de Daniela, descritos a partir de diferentes pontos de vista, não são respondidos ao longo do conto, muito menos em seu fim. Já em "Apenas um Saxofone" (TELLES, 2009), é o questionamento se Renê e o "moço do saxofone" são pessoas

distintas ou personalidades que coexistem em único homem que prende a atenção do leitor e o conduz até o fim da narrativa, pois ali ele espera encontrar respostas que o possibilitem desvendar o mistério desenvolvido no desenrolar do conto. “Os finais são formas de encontrar sentido na experiência. Sem finitude não há verdade” (PIGLIA, 2004, p. 100).

5. Conclusão

Pretendemos comprovar, com este artigo, como os processos referenciais, em específico as AD, são indispensáveis na construção, caracterização e diferenciação dos objetos de discurso dos contos “Apenas um Saxofone” e “O Jardim Selvagem”, escritos por Telles (2009). Além da identificação e análise das cadeias referenciais anafóricas por meio do processo de (re)categorização, provamos como as pistas textuais são fundamentais, principalmente, para a construção das personagens Renê, o “moço do saxofone” e Daniela em cada um dos contos analisados. Em ambos os contos, observamos que as AD não influenciam tanto na avaliação atribuída pelo leitor para cada objeto de discurso quanto às pistas textuais. Porém, em “O Jardim Selvagem” (TELLES, 2009), a avaliação construída pelo leitor oscila entre positiva e negativa por intermédio da análise das pistas textuais, não possibilitando, portanto, o estabelecimento de uma avaliação global para o objeto de discurso, como desenvolvemos no primeiro conto.

Ao compararmos as personagens dos dois contos, percebemos, também, que as AD mais recorrentes são a elipse e o pronome pessoal “ele”, que, por sua vez, são as responsáveis pela construção do efeito de suspense. Ambas as AD demonstram, primeiro, que nem todas as informações estão explícitas no texto e, segundo, que o processo de leitura não é linear, ou seja, exige que o leitor recupere informações que foram fornecidas ao longo do conto.

Após uma análise detalhada dos dois contos, podemos afirmar e demonstrar que a análise conjunta das cadeias referenciais e pistas textuais corroboram para o processo de leitura como uma atividade que exige um constante ir e voltar no texto. É a partir desse movimento pendular que o leitor recupera informações e (re)ativa seus conhecimentos. Assim, os sentidos do texto, bem como o(s) efeito(s), são construídos ao longo da leitura e possibilitam que diferentes interpretações de um mesmo texto sejam possíveis e válidas.

Referências

ADAM, Jean-Michel. *Textos*: tipos e protótipos. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante *et. al*. São Paulo: Contexto, 2019 [1974].

ALENCASTRO, Karine Simões de*. O conto de fadas contemporâneo na tradução para o cinema de animação*: The Tale ofDespereaux. 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade de Brasília, UNB, Brasília, 2016. Disponível em: repositório.unb.br/bitstream/10482/21058/1/2016_KarineSimõesdeAlencastro.pdf. Acesso em 24 mar. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1959]. p. 261-335.

CARVALHO, José Ricardo; SANTOS, Leonor Werneck dos. Anáfora direta e encapsulamento em um conto de terror. *Letras em Revista*, Teresina, v. 8, n. 1, p. 13-31, jan./jun. 2017. Disponível em: https://ojs.uespi.br/index.php/ler/issue/view/14. Acesso em: 24 jun. 2019.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2016.

CAVALCANTE; Mônica Magalhães; SANTOS, Leonor Werneck dos. Referenciação e marcas de conhecimento partilhado. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 12, n. 3, p. 657-681, set./dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ld/v12n3/a02v12n3.pdf. Acesso em: 1 jul. 2019.

CORTEZ, Suzana Leite. *Referenciação e Construção do Ponto de Vista*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2003. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270356/1/Cortez_SuzanaLeite_M.pdf. Acesso em: 13 jan. 2020.

DIAS, Rodrigo da Motta. *Anáfora indireta como recurso textual-discursivo na produção do humor em tiras cômicas*. 2019. 92 f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: http://www.posvernaculas.letras.ufrj.br/pt/mestrado/dissertacoes/dissertacoes-2019.html. Acesso em: 13 jan. 2020.

GOTLIB, Nádia Battella. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1985.

KOCH, Ingedore Villaça; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de referenciação na produção discursiva. *Delta*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 169-190, 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000300012. Acesso em: 20 jun. 2019.

KOCH, Ingedore Villaça. Linguagem e Cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso. *Veredas, revista de estudos linguísticos*, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 29-42, 2002. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25294. Acesso em: 18 jun. 2019.

KOCH, Ingedore Villaça. *As tramas do texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2018 [2006].

MAINGUENEAU, Dominique. Tipos e gêneros de discurso. *In*: MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2004. p. 59-69.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

MOISÉS, Massaud. O conto. *In*: MOISÉS, Massaud. *A criação literária*: prosa. São Paulo: Cultrix, 1982. p. 15-54.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. *In*: CAVALCANTE, Mônica Magalhães.; RODRIGUES, Bernadete Rodrigues; CIULLA, Alena. (org.). *Referenciação*. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante. São Paulo: Contexto, 2019 [1995]. p. 17-52.

PIGLIA, Ricardo. *Formas breves*. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

POE, Edgar Allan. *A Filosofia da Composição*. Prefácio de Pedro Süssekind. Tradução de Léa Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011 [1846].

SANTOS, Leonor Werneck dos; ANDRADE, Fernanda. Referenciação e humor no ensino de Língua Portuguesa. *Interdisciplinar*, São Cristóvão, v. 31, p. 11-14, jan./jun. 2019. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/11484/8736. Acesso em: 15 jul. 2019.

SANTOS, Leonor Werneck dos; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Referenciação: *continuum* anáfora-dêixis. *Revista Intersecções*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 224-246, mai. 2014. Disponível em: http://www.portal.anchieta.br/revistaselivros/interseccoes/pdf/interseccoes_ano_7_numero_1.pdf. Acesso em: 1 jul. 2019.

SANTOS, Leonor Werneck dos. Leitura na escola: textos literários e formação do leitor. *In*: MARTINS, Georgina; SANTOS, Leonor Werneck dos; GENS, Rosa. (org.). *Literatura infantil e juvenil na prática docente*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 2010. p. 39-53.

SCHIFFRIN, Deborah. Fromlinguisticreferenceto social reality. *In*: BAMBERG, Michael; DE FINA, Anna; SCHIFFRIN, Deborah. (ed.). *Discourse and identity*. Cambridge: CUP, 2006. p. 103-134.

TELLES, Lygia Fagundes. *Antes do Baile Verde*: contos. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

O humor gerado pela ambiguidade nos gêneros textuais tirinha e charge

Alexandre de Carvalho Pereira*
Ariane Lage Schuab
Monique Helen de Medeiros Pires
Thayná Bento Camargo Mattos
Gabriela Vitória Ribeiro de Carvalho

Resumo: A ambiguidade é um fenômeno linguístico utilizado em situações em que palavras ou frases aceitam duas ou mais interpretações. Em alguns gêneros textuais, o recurso da ambiguidade é utilizado de forma intencional e motivada, como nas tirinhas e charges, para a geração de humor. Os objetivos desta pesquisa são: identificar e analisar tipos de ambiguidades nos gêneros textuais tirinha e charge; observar como as ambiguidades se comportam na formulação do humor, compreendendo a mensagem proposta pelo autor; e assimilar como as imagens que compõem os gêneros supracitados se relacionam com a compreensão dos textos, inferindo o sentido preferível no entendimento por parte do leitor. A metodologia aplicada na presente pesquisa foi a coleta de seis tirinhas e cinco charges, disponíveis *on-line* no Google Imagens, por meio das quais se verificou o recurso da ambiguidade na geração de humor. A análise das ambiguidades foi realizada através de uma abordagem qualitativa e sob a ótica da semântica lexical apoiada pela autora Cançado (2008). Os resultados mostram uma predominância de ambiguidades lexicais sugerindo um propósito na estrutura dos gêneros em questão; mostram, também, que a duplicidade de sentido proporcionados pela ambiguidade é o que acarreta o humor; e que as imagens serão um dos fatores desambiguadores do item ambíguo nas tirinhas e charges, além da escrita, do contexto e do conhecimento de mundo do leitor. Concluiu-se que a ambiguidade, nas tirinhas e charges analisadas, não deve ser considerada um uso descomedido de linguagem, desvio ou erro gramatical da Língua Portuguesa, mas sim um fenômeno semântico passível de produzir efeito de sentido, graça e risibilidade no entendimento de mensagens para o leitor.

Palavras-chave: Humor; Ambiguidade; Gêneros textuais; Semântica lexical.

Abstract: Ambiguity is a linguistic phenomenon used in situations where words or phrases accept two or more interpretations. In some textual genres, the resource of ambiguity is used intentionally and motivated, as in comic strips and cartoons, for the generation of humor. The objectives of this research are: to identify and to analyze types of ambiguities in the textual genres comic strip and cartoon; to observe how ambiguities behave in the formulation of humor, understanding the message proposed by the author; and to assimilate how the images that compose the aforementioned genres are related to the understanding of the texts, infer ring the preferable meaning in the reader's understanding. The methodology applied in this research was the collection of six comic strips and five cartoons, available online in Google Images, through which ambiguity is a resource in the generation of humor was verified. The analysis of ambiguities was carried out through a qualitative approach, from the perspective of lexical semantics, supported by the author Cançado (2008). The results show a predominance of lexical ambiguities suggesting a purpose in the structure of the genres in question; they also show that the duplicity of meaning provided by ambiguity is what causes humor; and that the images will be one of the disambiguating factors of the ambiguous item in the comic strips and cartoons, in addition to the writing, context and knowledge of the reader's world. It was concluded that ambiguity, in the comic strips and cartoons analyzed, should not be considered an unmeasured use of language, deviation or grammatical error in the Portuguese language, rather a semantic phenomenon capable of producing an effect of meaning, grace and risibility in the understanding of messages for the reader.

Keywords: Humor; Ambiguity; Textual genres; Lexical semantics.

*Alunos de graduação filiados ao Departamento de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Este trabalho é resultado da disciplina "Oficina de texto: introdução à pesquisa científica", ministrada pela Profa. Dra. Luana Lopes Amaral.

1. Introdução

A ambiguidade é um fenômeno linguístico utilizado em situações em que palavras ou frases aceitam duas ou mais interpretações. Em enunciados em que há a presença da ambiguidade, esse fenômeno precisa do contexto para que o sentido seja compreendido. Ao dizer "estou te esperando no banco", por exemplo, o item lexical "banco" pode se referir a um assento ou a uma agência bancária. Assim sendo, a ambiguidade pode ser considerada um tema de pesquisa.

Entretanto, em alguns gêneros textuais, o recurso da ambiguidade é utilizado de forma intencional e motivada, como nas tirinhas e charges, para a geração de humor. O primeiro gênero é caracterizado pela apresentação de uma sequência de quadrinhos que, normalmente, fazem apelo a fatos de modo humorístico. O segundo gênero textual, por sua vez, é caracterizado por uma ilustração gráfica com função de criticar e/ou satirizar valores sociais de modo humorístico. Sendo assim, esses dois gêneros textuais, quando apresentam ambiguidades, tornam-se possíveis objetos de estudo.

Pelos motivos expostos, a escolha do tema e dos objetos de estudo foi pautada pelo fato de a ambiguidade ser considerada um erro pela gramática normativa (GN), sendo também considerada um vício de linguagem e um desvio da norma-padrão da Língua Portuguesa. Além disso, a pouca existência de pesquisas embasadas na observação e discussão da ambiguidade nos gêneros textuais em questão é, também, um fator que motiva esta pesquisa e justifica a escolha do tema e de seus objetos.

Se a ambiguidade é um erro que acarreta duas ou mais interpretações de frases e sentenças, tal fato ocasionou o levantamento da seguinte questão: como a ambiguidade, sendo considerada uma problemática para a gramática da Língua Portuguesa, é capaz de gerar, de maneira profícua, humor nos gêneros textuais tirinha e charge e possibilitar o entendimento da mensagem proposta pelo autor ao leitor?

Dito isso, os objetivos desta pesquisa são: (i) identificar e analisar tipos de ambiguidades nos gêneros textuais tirinha e charge; (ii) observar como as ambiguidades se comportam na formulação do humor, compreendendo a mensagem proposta pelo autor; e (iii) assimilar como as imagens que compõem os gêneros supracitados se relacionam com a compreensão dos textos, inferindo o sentido preferível no entendimento por parte do leitor.

No presente escrito, abordamos a temática da ambiguidade sob a ótica da semântica lexical, partindo das seguintes tipologias encontradas na descrição e análise de dados: *ambiguidade lexical por polissemia e homonímia*, *ambiguidade por atribuição de papéis temáticos* e *ambiguidade sintática*.

2. Arcabouço teórico: as ambiguidades e os gêneros textuais

Neste trabalho, fundamentamos o estudo na autora Cançado (2008) e suas classifica ções das ambiguidades no âmbito semântico-frasal. Ressaltamos que a análise será aplicada aos gêneros textuais *tirinha* e *charge*, ou seja, às linguagens verbal e não verbal, concomitantemente, e não ao âmbito léxico-estrutural isolado.

2.1 Ambiguidade

Estudada na semântica, a ambiguidade é um fenômeno linguístico através do qual palavras, expressões ou orações assumem duas ou mais significações, propiciando diversas interpretações (ALMEIDA; LACERDA, 2019). Cambrussi e Poll (2015) retratam, a respeito da ambiguidade, que, a partir do contexto, é possível desambiguar palavras ou frases, pois os significados são determinados na cena enunciativa.

Cançado (2008), por sua vez, aponta que a ambiguidade pode ser provocada por muitos fenômenos linguísticos e os classifica em: ambiguidade lexical, ambiguidade sintática, ambiguidade de escopo, ambiguidade semântica, ambiguidade por atribuição de papéis temáticos, ambiguidades por construções com gerúndios e ambiguidades múltiplas, em que aparecem, em uma mesma frase, dois ou mais dos tipos de ambiguidades anteriormente citados.

Conforme mencionado na introdução, foram encontradas, no presente trabalho, ambiguidades lexicais por polissemia e homonímia, ambiguidades por atribuição de papéis temáticos e ambiguidades sintáticas. Dentro das ambiguidades lexicais, é necessário exemplificarmos a diferença entre polissemia e homonímia. Retomando os expostos de Cançado (2008), a autora retrata a ambiguidade lexical como aquela em que o duplo sentido recai somente no item lexical, gerando dois fenômenos diferentes: (i) a homonímia, quando os sentidos da palavra ambígua não são relacionados; e (ii) a polissemia, quando os sentidos possuem alguma relação entre si.

Vejamos a seguir exemplificações de homonímia e polissemia, respectivamente:

- *manga* (fruta) e *manga* (parte da camisa): os sentidos das palavras não estão relacionados e remetem a referentes diferentes no mundo;
- *pasta* (macarrão) e *pasta* (creme dental): os sentidos das palavras es tão relacionados e partilham características em comum – um sólido misturado a algo líquido –, tornando-se viscoso.

A esse ponto, faz-se necessário citar os conceitos de *homografia* e *homofonia*. Ainda de acordo com Cançado (2008), palavras homógrafas possuem sentidos diferentes, porém têm a mesma grafia e som, ao passo que palavras homófonas possuem o mesmo som, mas têm sentidos e grafias diferentes.

Observemos casos em que ocorrem homografia e homofonia, respectivamente:

- *cedo (verbo) e cedo (advérbio)*: ambas as palavras apresentam a mesma grafia e som, mas os sentidos são diferentes;
- *concelho* (do país) e *conselho* (sugestão): o som de ambas as palavras são idênticos, mas possuem sentidos e grafias diferentes.

No que se refere à ambiguidade sintática, Cançado (2008) descreve-a como uma ambiguidade estrutural. Acompanhemos o exemplo:

- *Eu li a notícia sobre a greve no trabalho.*

As duas interpretações possíveis dessa sentença são: (i) a notícia que o sujeito leu foi sobre a greve no trabalho; e (ii) o local onde o sujeito leu a notícia sobre a greve foi em seu trabalho. Dividindo as estruturas em colchetes, assim como Cançado (2008), podemos melhor perceber as estruturas sintáticas presentes na frase:

- [*Eu li a notícia*] [*sobre a greve no trabalho*].
- [*Eu li a notícia sobre a greve*] [*no trabalho*].

Reorganizando as estruturas sintáticas, teremos a desambiguação:

- **Sobre a greve no trabalho, eu li a notícia.*
- *No trabalho, eu li a notícia sobre a greve.*

Vale observar que a primeira sentença, ao ser reorganizada, não atende bem os critérios gramaticais, soando estranha, por exemplo, ao ser pronunciada. Em semântica, o símbolo asterisco (*) representa a ocorrência de sentenças agramaticais.

Sobre a ambiguidade por atribuição de papéis temáticos, Cançado (2008) enfatiza que um mesmo verbo pode atribuir papéis temáticos distintos, a partir de interpretações diferentes, para um mesmo argumento: o papel de agente, assim como o de beneficiário aos sujeitos da sentença. Vejamos abaixo:

- *Ana pintou as unhas.*

Aqui podemos ter duas interpretações: *Ana pintou as suas próprias unhas*, exercendo o *papel de agente da ação*; ou *alguém pintou as unhas de Ana*, sendo ela *beneficiária da ação*.

Encontramos nos nossos dados, ainda, um tipo de ambiguidade ligado ao sentido literal ou metafórico do item lexical. Segundo Cançado (2008), de modo tradicional, a metáfora tem sido vista como a forma de linguagem figurativa de maior importância, sendo utilizada mais amplamente na linguagem poética e literária. Ainda segundo a autora, todavia, é bastante comum encontrar em textos jornalísticos, publicitários, científicos e até mesmo na nossa

linguagem do dia a dia, exemplos nos quais a metáfora é empregada (CANÇADO, 2008).

Assim, essa figura de linguagem apresenta uma palavra ou expressão com sentido figurado, exercendo uma espécie de comparação. Observemos o exemplo:

- *Aquele homem chutou o balde.*

No sentido literal, temos um homem que, próximo ao objeto balde, exerceu a ação de chutá-lo. Já no sentido figurado, podemos dizer que, um homem, em resposta ao seu sentimento de raiva ou ira, perdeu o controle de suas ações.

Continuando as definições de ambiguidade, Pacheco (2011, p. 3) ressalta que, "para a GN, a ambiguidade é a possibilidade de mais de um sentido válido para um só enunciado num dado contexto". Ainda de acordo com a autora:

> Na GN, não são considerados os conhecimentos prévios que os falantes possuem. Essa concepção se dá pelo raciocínio de que saber língua é saber gramática. Se o falante não tem conhecimentos das normas, não conhece a língua. Ora, se ele é falante de uma determinada língua, é porque ele tem conhecimento da sua gramática. Embora a GN seja um sistema fechado, por outro lado a ambiguidade abre as portas para o surgimento de novas possibilidades. Cada indivíduo é capaz de construir o seu próprio significado, porém, a ambiguidade tem suas origens no 'sujeito falante' mais que na língua, o que representa, desta forma, uma falha dos indivíduos, e não da língua (PACHECO, 2011, p. 4).

Para Almeida e Lacerda (2019), a ambiguidade na gramática normativa é considerada um erro comunicativo, ainda mais na escrita, justificando o fato de esse tema, na maioria das gramáticas, estar presente no item que aborda vícios de linguagem, recebendo, assim, um conceito depreciativo ou limitado.

Oliveira e Oliveira (2017) salientam que a ambiguidade, como um fenômeno linguístico, está presente em muitos enunciados caracterizados por apresentarem um sentido ou mais, porém nem sempre de modo intencional por parte do autor. Ilari (2000, p. 152) entende que semântica e pragmática são disciplinas que "[...] dizem respeito à competência para interpretar que caracteriza os falantes de uma língua, mas se referem a processos interpretativos qualitativamente diferentes [...]". Dado as ambiguidades serem fenômenos semânticos, logo interpretativos, ele ainda ressalta que "[...] desde Freud, o inconsciente sabe muito bem tirar proveito das ambiguidades (homonímias, paronímias...) e não perde a chance de fazer seus jogos de palavras" (ILARI, 1997, p. 56).

Sírio Possenti, entrevistado por Mello e Andrade (2014, p. 392), destaca que "[...] as línguas não são o que as gramáticas dizem que são, que a ambiguidade não é um vício de linguagem, embora possa ser um problema na redação da Constituição".

Na seção a seguir, apresentamos a teorização sobre os gêneros textuais tirinha e charge para darmos noção aos tipos de ambiguidades analisados em seus textos.

2.2 Gêneros textuais: tirinha e charge

Sabemos que, com o passar dos séculos, a diversidade dos gêneros textuais foi ampliada pelas novas tecnologias de informação. Bezerra (2000, p. 1) diz que:

> A variedade de textos orais e/ou escritos, produzidos pelos grupos sociais em geral e em contextos diversos, têm sido objeto de estudo da Lingüística (*sic*) Textual, inicialmente, e de teorias da enunciação, posteriormente, bus cando-se uma classificação e caracterização para tal variedade de textos. Muitas propostas surgiram, sobretudo a partir dos anos 80, baseadas em critérios diferentes (textuais, funcionais, enunciativos, discursivos e outros), e quase imediatamente seus reflexos atingiram as pesquisas sobre ensino da escrita (BEZERRA, 2000, p. 1).

Segundo Marcuschi (2010), a expressão gênero textual é utilizada, propositalmente, como uma noção vaga, para referirmos aos textos materializados encontrados em nosso dia a dia e que exibem características sociocomunicativas definidas por propriedades funcionais, conteúdos, estilo e composição característica. O autor ainda retrata que esses gêneros textuais são inúmeros e que eles colaboram para ordenar e estabilizar a comunicação cotidiana.

Assim, na nossa sociedade globalizada, dentre esses inúmeros gêneros textuais, podemos destacar as tirinhas e as charges, ambos muito comumente encontrados no nosso cotidiano em jornais, revistas, livros e páginas da internet.

Do inglês *comic strips*, as tirinhas de banda são gêneros textuais em que se apresentam uma sequência curta de quadrinhos e o seu discurso retrata temáticas variadas. Normalmente, fazem apelo aos valores sociais e cotidianos de modo humorístico. Segundo Verceze, Assunção e Sá (2016, p. 1075), “as tirinhas de humor, cujo objetivo está além de ser um simples entretenimento, visa (*sic*) também instigar no leitor uma opinião crítica ou refle xão sobre situações atuais da sociedade, despertando nele uma reflexão critica (*sic*) e uma construção de sentido pela leitura”.

A palavra “charge” é de origem francesa e remete à significação de “carga”. Tal carga pode se relacionar ao exagero presente nesse tipo de gênero textual, que apela para o excesso de traços visuais, linguísticos e contextuais para sua efetivação. Normalmente são ilustrações que possuem tais características a fim de satirizar e criticar assuntos cotidianos. Segundo Pilla e Quadros (2009), a charge é um gênero discursivo que possui influências sócio-históricas e é baseada ou provinda de outros textos e discursos, por meio dos quais o seu próprio discurso elucida a sociedade cotidiana com seus valores, fraquezas, experiências, misérias e grandezas humanas.

Por fim, visando o humor provocado pelo fenômeno semântico ambiguidade em gêneros textuais, como a tirinha e a charge, vale ressaltar a reflexão que Possenti (2003) suscita: a questão do lugar do humor na pesquisa acadêmica. Segundo ele, apesar de o humor ter sido apoderado por praticamente todos os grandes nomes da cultura, descaracterizando-o como assunto marginal, diferentemente, ele é marginalizado na pesquisa acadêmica. Sírio Possenti (2003) ainda elenca a questão: quem, além dos próprios humoristas, pesquisam caricaturas, charges e piadas?

3. Metodologia

A metodologia aplicada na presente pesquisa foi a coleta de tirinhas e charges, dispo níveis *on-line*, por meio das quais se verificou o recurso da ambiguidade na geração de humor. O Google Imagens foi o *locus* utilizado, considerando sua acessibilidade e a possibilidade do uso de filtros para refinar a busca dos gêneros em questão, nos direcionando para os *sites* explicitados abaixo de cada figura presente na descrição e análise de dados.

Os termos pesquisados no serviço de busca foram: ambiguidade, tirinhas, charges e humor. De início, selecionamos seis tirinhas e cinco charges. Logo após, foi realizada uma descrição detalhada de todos os elementos contidos no objeto de análise em questão, incluindo a situação ilustrada, as personagens e suas respectivas falas e o cenário em que as ações ocorrem.

Por conseguinte, após a identificação do item que gera a ambiguidade na sentença, foram escolhidas duas sinonímias de tal item, a fim de desambiguar a expressão e mostrar dois sentidos possíveis daquele mesmo termo que não causariam dupla interpretação. Ressaltamos que esse procedimento funciona apenas em casos de ambiguidade lexical.

Em sequência, por meio de uma abordagem qualitativa, foram analisadas as ocorrências de uma ou mais ambiguidades e seus tipos, classificando-as devidamente e expondo a interpretação gerada pelo texto, tendo como base o referencial teórico mencionado.

Para finalizar, levantamos uma discussão sobre os tipos de ambiguidades encontra dos, se suas duas ou mais interpretações impossibilitariam o entendimento da mensagem proposta pelo autor ao leitor, como sugere a GN, e como as imagens se relacionam à interpretação mais preferível do item ambíguo no texto, gerando humor. Desse modo, considerando o aporte teórico e as análises do objeto, foi formulada a conclusão analítica sobre a temática.

4. Descrição e análise de dados

Figura 1 – Tirinha 1



Fonte: Pontes (2017).

Na tirinha acima retratada, temos, ao que parece ser, a neta de uma senhora ligando para a emergência e relatando um incidente ocorrido com a sua avó. Nos dois primeiros quadrinhos, fica subentendido a emergência de uma pessoa ser agarrada ao gato de estimação e este ter subido em um poste. Só é possível entender a real necessidade da ligação no último quadrinho.

O primeiro sentido da frase "Vovó é muito agarrada ao seu gatinho!" refere-se ao sentido literal do verbo *agarrar*, ou seja, estar *presa fisicamente* ao gato. Em uma segunda instância, é possível interpretar o *agarrada* como um sinônimo de *apegada emocionalmente*, sem envolver qualquer aspecto físico.

No primeiro quadrinho, a palavra *agarrada* assumia, na fala da neta, apenas o conceito figurado. No segundo, a frase "Mas ele subiu no poste!", amparada pela imagem do terceiro quadrinho, em que a vovó e o gato aparecem juntos no poste, o significado literal de estar *agarrada*, isto é, estar *presa fisicamente* ao gato, é despertado.

É difícil encontrar um sinônimo que preencha e desfaça a ambiguidade de um verbo físico porque existe o processo metafórico. Dessa forma, mesmo a palavra *presa* carrega um significado que tende mais para o lado emocional, de apego. Tem-se, então, uma ambiguidade lexical por polissemia, pois a palavra *agarrada* assume sentidos semelhantes à medida que a sua abstração tem uma conexão intrínseca com seus sinônimos.

Figura 2 – Tirinha 2



Fonte: Galvão (2014).

Na tirinha de Jean Galvão, temos o pai de um garoto finalizando o conserto da rodinha de um caminhãozinho. Ao pedir para o filho buscar a *porca* para concluir o conserto, o menino se dirige ao quintal a fim de levar Rosinha, a *porca*, até o pai.

Os possíveis significados da tirinha podem ser considerados a partir do referente no mundo, buscados pelo pai e filho, que assumem papéis distintos. Da parte do pai, o referente é algo que complementa o parafuso a fim de finalizar o conserto do brinquedo, com traços semânticos –animal e +objeto. No que se refere ao filho e seu conhecimento de mundo, *porca* é entendida como +animal e –objeto.

A ambiguidade aqui é gerada pela lexicalidade da palavra *porca*, que pode possuir referentes diferentes no mundo: (i) a fêmea do porco; (ii) a peça de metal com furo cilíndrico para encaixar o parafuso; e (iii) pau do lagar que atravessa os malhais (aparelho mecânico de espremer frutos). Vale reforçar, ainda, que a ambiguidade lexical aqui é dada por uma homonímia perfeita, pois o item lexical *porca* possui a mesma grafia e pronúncia, porém sentidos diferentes.

Figura 3 – Tirinha 3



Fonte: Beck (2015).

Na tirinha do autor Alexandre Beck, temos o personagem Armandinho e seu sapo de estimação em diferentes situações. No primeiro quadrinho, eles brincam dentro de um recipiente; no segundo, descansam sobre o sofá; e, no terceiro, aparecem caracterizados para irem ao clube.

A ambiguidade, neste caso, se dá nos itens lexicais *cestas* (objeto de fibras entrelaçadas e com alças), *sestas* (repouso pós-almoço) e *sextas* (sexto dia da semana). A linguagem visual colabora para a desambiguação da linguagem escrita da tirinha.

Temos, então, uma ambiguidade lexical por homonímia, especificamente pelo fenômeno da homofonia a partir das pronúncias iguais, mas grafias e sentidos diferentes dos itens lexicais em questão.

Figura 4 – Tirinha 4



Fonte: O Popular (2015).

Na tirinha de Dik Browne, temos os personagens em um contexto de guerra no qual Eddie Sortudo pronuncia a seguinte afirmação para seus companheiros: “O inimigo obteve o melhor de nós”. Isso causa espanto a Hagar, o Horrível, que responde: “Como assim? A batalha só está começando!”, dando a entender que seria impossível obter um desempenho satisfatório diante de seus inimigos em um confronto que ainda se encontra longe do fim. A fala de Eddie só é compreendida no último quadrinho, quando ele diz: “Olaf desertou! Ele é o melhor de nós!”.

A frase proferida por Eddie possibilita duas interpretações distintas, pois o sintagma verbal *obteve o melhor de nós* pode se referir: (i) à desenvoltura do grupo durante a batalha para com o inimigo; e (ii) dentre os guerreiros ali presentes, o melhor deles abandonou o time e se juntou ao rival.

Assim, a ambiguidade na tirinha está diretamente relacionada ao item lexical polissêmico *obteve*, pois o verbo *obter* comporta duas significações possíveis. A cada sentido polissêmico do verbo, a expressão *obteve o melhor de nós* vai ter um significado distinto. Quando referido à estratégia do grupo na batalha, comporta um significado mais abstrato – a desenvoltura do grupo no decorrer da batalha para com o inimigo –, logo, à possível ação sofrida pelo inimigo. Já a significação mais concreta, por sua vez, está relacionada ao guerreiro que traiu a equipe e bandeou-se para o lado do inimigo. Nesse caso, a expressão *obteve o melhor de nós* toma o sentido de pegar o guerreiro para si, tomá-lo.

Figura 5 – Tirinha 5



Fonte: Helena (2010).

Na tirinha de Maurício de Sousa, temos o personagem Cebolinha segurando uma paleta e utilizando uma vestimenta característica da profissão de pintor. Em seguida, Cebolinha se encontra com Mônica e realiza a seguinte pergunta: “Mônica! Posso te pintar?” e recebe uma resposta positiva, acompanhada de uma certa emoção demonstrada visualmente no segundo quadrinho. Ao final, Mônica se frustra ao receber uma pintura nela mesma.

As possibilidades interpretativas da tirinha recaem em: (i) a pintura da personagem Mônica em uma superfície, como uma tela ou um papel; ou (ii) a pintura sobre o corpo da personagem, fisicamente.

Desse modo, temos uma ambiguidade por atribuição de papéis temáticos, em que a Mônica pode assumir o papel de paciente, sendo afetada pela ação, ou de beneficiário, sendo beneficiada pela ação. Além disso, o pronome *te* também causa uma duplicidade de significados pelo fato de ocupar dois lugares sintáticos. Esses dois lugares podem equivaler a pintar na própria pessoa ou pintar a pessoa em outra superfície, conforme demonstrado anteriormente.

Embora o pronome oblíquo seja muito preso em seu próprio lugar, a ambiguidade pode ser desfeita alterando-o. Por exemplo, caso o questionamento “Posso te pintar?” fosse substituído por “Posso pintar em você?”, a ambiguidade seria desfeita pela mudança do pronome na sentença por uma preposição, comprovando o papel direto do *te* como gerador da ambiguidade na tirinha.

Figura 6 – Tirinha 6



Fonte: Gonsales (2020).

Na tirinha de Fernando Gonsales, o narrador introduz o fato de a dona de um cachorro estar ensinando para ele português. Ao fazer a pergunta “Me passa a manteiga?”, o cachorro espalha o alimento no rosto da dona, sujando-a. No terceiro e último quadrinho, a mulher está claramente aborrecida com o ocorrido e o narrador conclui a tirinha com o fato de o português ser um idioma complexo.

É possível ter duas interpretações da oração “Me passa a manteiga?”: a primeira é do verbo *passar* no sentido de “Você pode me *entregar* a manteiga?” e a segunda no sentido de o animal *espalhar* a manteiga sobre a mulher.

Assim sendo, a ambiguidade nessa tirinha se caracteriza como lexical pela polissemia do verbo *passar,* que comporta diferentes sentidos a depender da situação. É importante lembrar que, na língua, o pronome *me* tem duas leituras sintáticas que seriam, no caso em específico: (1) pronome oblíquo *passar* EM mim e (2) pronome dativo: *passar* PARA mim. Desse modo, isso gera, também, uma ambiguidade por atribuição de papéis temáticos: no primeiro caso, a dona do animal fica sendo paciente, sendo afetada pela ação; no segundo, ela é beneficiária, sendo beneficiada pela ação. Vale ressaltar que o sentido principal necessita crucialmente da sequência de imagens para trazer à tona o sentido evocado pela dona ao fazer o pedido.

Figura 7 – Charge 1



Fonte: Unknown (2012).

Na charge de Ivan Cabral, médico e paciente estão numa consulta. O médico pergunta: “O que a senhora tem?”, com a intenção de saber o que a mulher está sentindo, culminando na sua ida ao hospital, mas esta responde: “Nada... os corruptos levaram tudo!”.

Os significados tidos a partir do verbo *ter* poderiam ser, nesse contexto: (i) algum mal-estar ou enfermidade que tenha feito com que a paciente sentisse necessidade de consultar com o médico; e (ii) posses e recursos financeiros que a senhora possui.

É importante levar em consideração que, na charge em questão, a saúde pública é personificada na própria senhora, o que pode ser verificado, principalmente, pelos escritos em sua vestimenta. Desse modo, o gerador da duplicidade de significados poderia ser o verbo *ter* ou a expressão, como um todo. Entretanto, pode-se comprovar que a ambiguidade está no verbo *ter*, pois quando a sentença é alterada para “O que você está sentindo?”, por exemplo, há motivo o suficiente para desfazer a duplicidade de sentidos contida na sentença.

Em função disso, a ambiguidade presente na charge aqui referida se caracteriza pela lexicalidade do item *tem*, que se comporta polissemicamente devido ao contexto exposto.

Figura 8 – Charge 2



Fonte: Cerqueira (2009).

Na charge em questão, é possível identificar uma situação em que seis homens (podendo ser considerados canibais) estão sentados ao redor de uma mesa em uma possível comemoração de ano novo. Logo ao começo da refeição, um dos homens diz que vai *começar com o pé direito*. Tal expressão é muito utilizada por falantes brasileiros por representar o início de um ano com boa sorte; porém, no contexto dado pela charge, é possível identificar, ainda, um outro sentido.

Desse modo, há uma ambiguidade lexical no item lexical *pé direito*. Ele tem diferentes significados que vão variar de acordo com seu sentido literal ou metafórico, gerando duplicidade de sentido. Quando o sentido literal é levado em consideração, tem-se *pé* como um membro corporal (no caso da charge, a ser comido). Já no sentido metafórico, refere-se a começar positivamente.

Em vista dessa dualidade de sentidos, nota-se, também, uma ambiguidade sintática presente na expressão *começar com o pé direito*. Para fins de comprovação, é válido observar suas estruturas, sendo: (i) eu vou começar a comer pelo pé direito (ideia fixa); ou (ii) eu vou começar o ano com o pé direito. Tal ambiguidade pode ser considerada sintática porque a alteração da ordem das palavras pode tirar a duplicidade de sentido: *eu vou começar este ano com o pé direito*.

Figura 9 – Charge 3



Fonte: QConcursos (2015).

A charge de Ivan Cabral retrata um casal passeando. Aparentemente entusiasmada, a mulher recebe a ligação de uma amiga, que diz que está ocorrendo uma *queima* no local. Seu marido, desesperado, segura-a pelo braço e pede a ela que se acalme, pois está havendo um *incêndio*.

Ao relacionar as falas das personagens, é possível resgatar duas ideias diferentes sobre a palavra *queima*: (i) para a mulher ao telefone, a *queima* a que sua amiga se refere seria a *queima de estoque*, evento comum em lojas; e (ii) para o homem, fica clara uma ideia de que esta seria uma ocorrência de *incêndio* no local, já que o *shopping* estaria em chamas.

Aqui ocorre uma ambiguidade lexical pelo fenômeno da polissemia, pois *queima* pode tanto se voltar à consumação do *shopping* pelo fogo quanto ao termo para se referir à liquidação de produtos que logo deixarão de ser vendidos.

Figura 10 – Charge 4



Fonte: Gonçalves (2016).

Na charge de Frank, temos duas senhorinhas, aparentemente não muito adaptadas às novas tecnologias da sociedade globalizada, tentando realizar o pagamento de um boleto em um caixa automático. A senhora vestida de verde informa à outra que a máquina está solicitando a leitura do código de barras. Em sequência, a sua acompanhante inicia a leitura do código, recitando o papel a partir da finura e grossura dos tracinhos.

Desse modo, a ambiguidade da frase gira em torno do item lexical *ler*, pois há duas interpretações possíveis no contexto da charge: a primeira é a de que basta inserir o papel no leitor infravermelho da máquina que este lerá o código de barras; e a segunda interpretação é a de que uma das senhoras, por não saber que o objeto tem essa função, começa ela mesma a ler os tracinhos presentes no papel.

Em vista do exposto, há dois tipos de ambiguidades aqui: uma lexical pela polisse mia do verbo *ler*, que comporta diferentes sentidos conforme demonstrado na charge; e a outra sintática, derivada da duplicidade de sentido em torno do agente que deveria fazer a ação de ler.

Figura 11 – Charge 5



Fonte: Vestiprovas ([201-]).

Na charge apresentada, um indivíduo pergunta ao outro, no que se refere às partes do corpo machucadas: “Doi?”. Em resposta, o homem sentado e claramente afetado sensorialmente, responde “com assento e sem acento...”.

A palavra *doi* da pergunta expressa dois sentidos possíveis a partir da resposta do interlocutor. Se houver o acento na palavra *dói*, ela expressa o sentido relacionado à dor; caso não haja o acento, ela remete ao número dois *doi*, em língua romena, e refere-se aos dois órgãos quebrados, tanto o pé quanto a mão.

Outra interpretação possível se refere à *poltrona* como sinonímia da palavra *assento*: a dor permanece com ou sem ela, independentemente se o interlocutor está sentado ou em pé, por exemplo.

Aqui a ambiguidade é caracterizada pela homonímia dos itens lexicais *doi* e *dói*, e *assento* e *acento*, na qual a primeira é causada pelo fenômeno da homografia (grafias iguais, mas pronúncias e significados diferentes) e a segunda pelo fenômeno da homofonia (mesmas pronúncias, mas grafias e sentidos diferentes).

5. Discussão dos resultados

Os resultados nos mostram uma predominância de ambiguidades lexicais (10) nas tiras e charges analisadas, seguidas por ambiguidades por atribuição de papéis temáticos (2) e ambiguidades sintáticas (2). Se há a real predominância de ambiguidades lexicais nos gêneros em questão, tal afirmação exigiria um estudo quantitativo. Deixamos essa indicação para pesquisas futuras.

Essa predominância de ambiguidades lexicais pode sugerir um propósito na estrutura dos gêneros em questão, pois elas não são utilizadas sem um intuito. Toda comunicação tem uma finalidade, ou seja, o texto tem uma intenção para com o leitor. Bezerra (2012, p.

35), em sua análise de ambiguidades lexicais na construção dos sentidos em tirinhas da Mafalda, afirma: “quem escreve tem algo a questionar, criticar e inferir sobre sua situação extralinguística, o contexto de sua enunciação. O léxico é uma fonte abundante de estratégias que visam dar ao texto um estilo próprio, necessário a uma intenção premeditada”.

Podemos perceber, também, a partir da descrição e análise de dados, a importância do contexto para a compreensão do sentido proposto pelo autor. Assim sendo, a ambiguidade é um fenômeno utilizado de forma motivada e intencional, levando o leitor a procurar, no contexto e em seu conhecimento de mundo, o sentido relevante para que o humor seja efetivado. De acordo com Assis e Marinho (2017), a constituição da tirinha é composta pela junção de dois códigos: a imagem e a escrita. Tendo isso em vista, os sentidos são construídos a partir da observação dos dois códigos, concomitantemente, pois a escrita pode reforçar o sentido da imagem ou manifestar o contrário do que se vê. Ainda, as autoras citam que as imagens são utilizadas para representar as personagens, suas ações e a ambientação.

Desse modo, a ambiguidade é um efeito que, somado às ilustrações, amplifica a comi cidade dos gêneros em questão. Vale dizer, também, que o autor coloca um texto intencionalmente ambíguo. Toda ambiguidade tem uma interpretação preferível. Mas a imagem representa uma interpretação menos preferível, gerando uma quebra de expectativa que, por sua vez, gera o humor.

Assim, contrapondo a Gramática Normativa (GN), que considera a ambiguidade um erro, vício ou desvio da norma padrão da Língua Portuguesa, é possível destacar que, nos gêneros em questão, ela é um recurso semântico que proporciona múltiplas variações de sentido, provocando humor na leitura de tirinhas e charges.

O humor gerado pela presença da ambiguidade em tirinhas e charges pode ser explicado ao levar em conta certos fatores: (i) é válido ressaltar que um dos sentidos do item ambíguo não tem relação alguma com o contexto proposto pelo autor, o que gera uma quebra de expectativa e, consequentemente, proporciona a comicidade; (ii) é relevante citar que o contexto amplifica o sentido principal da ambiguidade, ou seja, proporciona novas possibilidades de interpretação, causando risibilidade no leitor; e (iii) a importância da imagem, pois ela também exerce papel crucial no sentido principal a ser captado pelo leitor.

Tendo em vista que os gêneros textuais tirinha e charge apresentam uma relação entre linguagem escrita e linguagem visual, o sentido e o contexto dependem do conhecimento de mundo do leitor, já que as ilustrações, descrições e outros fatores auxiliam no entendimento do sentido principal. Segundo Rabaça e Barbosa (2002, p. 10):

> (It) Cartum cujo objetivo é a crítica humorística imediata de um fato ou acon tecimento específico, em geral de natureza política. O conhecimento pré vio, por parte do leitor, do assunto de uma charge é, quase sempre, fator essencial para sua compreensão. Uma boa charge, portanto, deve procurar um assunto momentoso (o que em ing. se chama *the talhing of town)* e ir direto aonde estão centrados a atenção e o interesse do público leitor. A mensagem contida numa charge é eminentemente interpretativa e crítica, e, pelo seu poder ele (*sic*) síntese, pode ter às vezes o peso de um editorial [...] O termo vem do fr., *charge*, carga (RABAÇA; BARBOSA, 2002, p. 10, grifos dos autores).

Vale reforçar que a duplicidade de sentidos proporcionada pela ambiguidade é o que acarreta o humor, e as imagens serão um dos fatores desambiguadores do item ambíguo nas tirinhas e charges, além da escrita, do contexto e do conhecimento de mundo do leitor.

6. Considerações finais

Dados os expostos nos itens anteriores, percebe-se que são necessárias novas pesquisas acerca do tema do problema da ambiguidade como geradora de humor nos gêneros textuais tirinha e charge com o objetivo de compreender os mecanismos de humor no texto e entender melhor os recursos linguísticos dos gêneros supracitados. Os estudos mais aprofundados nesses gêneros se justificariam pela funcionalidade das tirinhas e charges ao serem frequentemente encontradas no nosso dia a dia, atuando, em sua maioria, criticamente e/ ou expondo, através do humor, tópicos do cotidiano social, tanto nos âmbitos sociocomunicativos quanto no ensino escolar e superior.

Os estudos realizados nesta pesquisa mostram que a ambiguidade lexical se faz predominante nos gêneros analisados, sugerindo um propósito na estrutura das tirinhas e charges. O léxico, somado às imagens, contribui para uma comunicação multimodal, auxiliando no entendimento das ambiguidades e uma desambiguação da mensagem proposta pelo autor ao leitor das tirinhas e charges.

Ressaltamos que os resultados desta pesquisa mostram que o fenômeno semântico ambiguidade é a base para gerar o humor nas tirinhas e charges, pois a quebra de expectativa do sentido principal é o que gera tal risibilidade. Eles elencam, também, a importância da linguagem visual (ilustrações) na recuperação do sentido para, simultaneamente com palavras, frases, contexto e conhecimento de mundo do leitor, gerar a comicidade.

Concluímos que a ambiguidade, nas tirinhas e charges analisadas, não deve ser considerada um uso descomedido de linguagem, desvio ou erro gramatical da Língua Portuguesa, mas sim um fenômeno semântico passível de produzir efeito de sentido, graça e risibilidade no entendimento de mensagens para o leitor.

Referências

ALMEIDA, J. R. P.; LACERDA, N. A. Variação de sentido e humor: uma análise da ambiguidade lexical em mensagens postadas no Facebook. *Afluente*: Revista de Letras e Linguística, Bacabal, v. 4, n. 12, p. 168-190, maio/ago. 2019.

ASSIS, L. M.; MARINHO, E. S. A leitura de tirinhas e a construção do humor. *In*: OLIVEIRA, L. R. P. F.; SILVA, H. O.; RODRIGUES, W. *Artes*. João Pessoa: Editora Ideia, 2017. p. 24-37.

BECK, A. *Um novo recuo* [...]. Santa Maria, 4 dez. 2015. Facebook: @tirasarmandinho. Disponível em: https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/1085604124818226/?type=3&theater. Acesso em: 9 set. 2020.

BEZERRA, M. A. "História": um gênero textual tipicamente didático? *Revista do GELNE*, Natal, v. 2, n. 2, p. 1-3, jun. 2000.

BEZERRA, S. J. M. *Análise das ambiguidades lexicais e sintáticas na construção dos sentidos das tirinhas Mafalda.* 2012. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Vernáculas) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

CAMBRUSSI, M. F.; POLL, T. V. H. Ambiguidade lexical em tirinhas: polissemia e efeito de humor. *Revista (Con)textos Linguísticos*, Vitória, v. 9, n. 13, p. 123-140, dez. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/10869. Acesso em: 28 set. 2020.

CANÇADO, M. *Manual de semântica*: noções básicas e exercícios. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CERQUEIRA, J. M. Ambiguidade e humor. *Portal do Professor*, Juiz de Fora, 20 dez. 2009. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=15226. Acesso em: 25 set. 2020.

GALVÃO, J. #polissemia. *Tirinhas Pedagógicas de Jean Galvão*, [*s. l.*], 13 maio 2014. Disponível em: https://tiroletas.wordpress.com/2014/05/13/polissemia/. Acesso em: 9 set. 2020.

GONÇALVES, A. Capa dura, miolo mole: colabore com o livro do chargista Frank Maia. *Primeiro digital*, [*s. l.*], 17 dez. 2016. Disponível em: https://primeirodigital.com.br/divulgacao/capa-dura-miolo-mole/. Acesso em: 25 set. 2020.

GONSALES, F. Níquel Náusea. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 19 set. 2020. Folha Cartum. Disponível em: http://f.i.uol.com.br/folha/cartum/images/2026223.jpeg. Acesso em: 19 set. 2020.

HELENA. História em quadrinhos. *Profª Helena 4º e 5º ano*, São José dos Campos, 2 nov. 2010. Disponível em: http://profhelena4e5ano.blogspot.com/2010/11/normal-0-21-false

false-false-pt-br-x_9904.html. Acesso em: 9 set. 2020.

ILARI, R. Semântica e pragmática: duas formas de descrever e explicar os fenômenos da significação. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 109-162, jan./jun. 2000. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2321. Acesso em: 28 set. 2020.

ILARI, R. A noção semântica de ambiguidade. *Veredas*: revista de estudos linguísticos. Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 51-71, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.) *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Editora Parábola, 2010. p. 19-38.

MELLO, F. R.; ANDRADE, L. F. Entrevista com o professor Sírio Possenti, Unicamp. *Palimpsesto*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 19, p. 390-398, 2014. Disponível em: https://www.e publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/34937. Acesso em: 28 set. 2020.

OLIVEIRA, K. C.; OLIVEIRA, B. G. Análise sintática: um estudo sobre a ambiguidade estrutural em manchetes. *Revista do Instituto de Ciências Humanas*, Belo Horizonte, v. 13, n. 18, p. 127-138, dez. 2017. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/ revistaich/article/view/15707. Acesso em: 28 set. 2020.

O POPULAR. Quadrinhos. *O Popular*, Goiânia, 21 abr. 2015. Disponível em: https://www. opopular.com.br/noticias/magazine/quadrinhos-1.145064/confira-os-quadrinhos-desta ter%C3%A7a-1.832089. Acesso em: 9 set. 2020.

PACHECO, L. F. G. A ambiguidade sob o ponto de vista da gramática normativa e análise do discurso. *Revista Época*, São Paulo, ed. 706, p. 1-14, 28 nov. 2011.

PILLA, A.; QUADROS, C. B. Charge: uma leitura orientada pela análise do discurso de linha francesa. *Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação*, Blumenau, v. 3, n. 3, p. 226-239, set./dez. 2009. Disponível em: https://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/ article/view/1497. Acesso em: 13 out. 2020.

PONTES, R. C. F. *Exercícios - polissemia e ambiguidade*. Além da sala de aula. São José do Rio Preto, 3 ago. 2017. Disponível em: https://rosanacarrilportugues.blogspot. com/2017/08/exercicios-polissemia-e-ambiguidade.html. Acesso em: 9 set. 2020.

POSSENTI, S. Limites do humor. *Letras - língua e literatura: limites e fronteiras*, Santa Maria, n. 26, p. 103-110. jun. 2003. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/letras/article/ view/11885. Acesso em: 28 set. 2020.

QCONCURSOS. *Questões de Concursos*. Qconcursos.com, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: https://www.qconcursos.com/questoes-de-concursos/ questoes/4eb7ea3a-a2. Acesso em: 25 set. 2020.

RABAÇA, C. A.; BARBOSA, G. G. *Dicionário de comunicação*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Campos, 2002.

UNKNOWN. É tanta roubalheira que.... *Mundo na Cabeça*, [*s. l.*], 28 jun. 2012. Disponível em: http://mundonacabeca.blogspot.com/2012/06/e-tanta-roubalheira-que.html. Acesso em: 25 set. 2020.

17

VERCEZE, R. M. A. N.; ASSUNÇÃO, M.; SÁ, M. B. Implicaturas e humor nas tirinhas de Armandinho. *In*: XI JORNADA NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA PORTUGUESA, 66., 2016, Rio de Janeiro. *Anais* [...]. Rio de Janeiro: CIFEFiL, 2016. Disponível em: http://www.filologia.org.br/rph/ANO22/66supl/0079.pdf. Acesso em: 13 out. 2020.

VESTIPROVAS. *Português*. [*S. l.*], [201_]. Disponível em: http://www.vestiprovas.com.br/ questao.php?questao=uftm-2013-2-54-portugues-geral-26216. Acesso em: 9 set. 2020.

Humor e subjetividade nas estratégias formais de *Dom Casmurro* e *La Coscienza di Zeno*

Gabriel Loureiro Pereira da Mota Ramos*

Resumo: O artigo objetiva comparar as estratégias formais mobilizadas em dois romances, *La Coscienza di Zeno* e *Dom Casmurro*, de modo a perceber como, em Svevo (2015) e em Machado (2016), o problema da subjetividade fraturada implica procedimentos narrativos similares, sem descurar de suas diferenças. Como passo metodológico, discutimos as principais contribuições da fortuna crítica machadiana e sveviana principalmente a partir do diálogo com os trabalhos de Tomasello (2001), Maia Neto (2007), Abel Barros Baptista (2003b). Nosso estudo visa a apreciar analiticamente a presença do humor como chave de leitura das subjetividades narrativas, sobretudo à luz das formulações teóricas de Pirandello (1996) e Minois (2003), para os quais o humor implica a fragmentação formal e o que chama de senso do contrário. Partimos, ainda, das formulações de Andrade (2007) sobre as relações entre subjetividade, fragmentação e forma literária, além de fundamentarmos nossa perspectiva crítica no enfoque sincrônico de Haroldo de Campos (1969). Buscamos com isso lançar uma nova apreciação crítica sobre as duas obras, aproximando analiticamente dois romances que raramente são comparados.

Palavras-chave: Humor; Subjetividade; Machado de Assis; Italo Svevo.

Résumé: Cet article a le but de comparer les stratégies formelles utilisées dans deux romans, *La Coscienza di Zeno* et *Dom Casmurro*, à fin de comprendre comment, chez Svevo et Machado, le problème de la subjectivité a pour conséquence des processus narratifs très semblables, sans pour autant ignorer leurs différences. En discutant les principaux travaux des fortunes critiques de Svevo e de Machado, surtout par le dialogue avec le travail de Tomasello (2001), Maia Neto (2007) et Abel Barros Baptista (2003b) notre étude a pour objectif d'analyser la présence de l'humour comme une possible clé de lecture pour les subjectivités narratives, surtout comprises à partir des formulations de Pirandello (1996) et Minois (2003), pour lesquelles l'humour implique la fragmentation formelle et ce qu'ils appellent le sens du contradictoire. Nous faisons encore l'usage des réflections de Andrade (2007) en ce qui concerne les relations entre subjectivité, fragmentation et forme littéraire, par ailleurs nous trouvons un fondement critique dans la perspective synchronique de Haroldo de Campos (1969). Notre but réside donc à proposer une nouvelle appréciation critique sur deux œuvres qui ne sont pas souvent comparées.

Mots-clés: Humour; Subjectivité; Machado de Assis; Italo Svevo.

*Trabalho realizado para a disciplina de Literatura Brasileira VI: Estudos Comparados e como resultados e discussões e leituras realizadas no Núcleo de Pesquisa em Literatura, Subjetividade e Forma, coordenado pelo professor Eduardo Melo França na Universidade Federal de Pernambuco.

1. Introdução: o problema do humor em Machado de Assis e Italo Svevo

A ironia e o humor são procedimentos formais já há muito identificados e pensados pela crítica machadiana. Desde os pioneiros estudos de Alcides Maya (2007), José Veríssimo (1954), Merquior (1972), Sá Rego (1989) e Rouanet (2007), o humor machadiano é apontado como aspecto central de seu projeto literário, de que se nutrem seus romances, sua contística e suas crônicas.

Estudos há, porém, que elevam a atitude humorística à autêntica visão de mundo, intentando perceber como a forma literária machadiana incorpora em sua fatura modos de subjetivação marcados pela fratura, pelo ceticismo e pelo desencantamento. É particularmente o caso de Sá Rego (1989), Rouanet (2007) e Maia Neto (2007), que veem no humor a marca de uma forma altamente subjetivada, caracterizada pela perda de uma relação natural e ingênua com a realidade. No panorama da produção machadiana, tal traço se torna mais saliente a partir da publicação de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, embora já se localize nos contos da primeira produção.

Ora, fato muito similar se dá com Italo Svevo, romancista italiano que, como Machado de Assis, faz do procedimento humorístico elemento fundamental de sua forma romanesca. Em *La Coscienza di Zeno*, Svevo (2015) elabora uma narrativa altamente sofisticada, marcada pela ironia e pelo humor. O romance, terceiro e último escrito pelo autor, é responsável por inserir, de acordo com a opinião de Maier (1954) e Squatorri (1989), a literatura italiana no amplo quadro do modernismo europeu. Tal fato é significativo pois, se mantivermos em mente a situação intelectual e literária de Machado de Assis, constatamos que, tanto no italiano como no brasileiro, o humor e a forma subjetivada fornecem os elementos de *modernidade* responsáveis por diferenciá-los da produção literária de seus respectivos países que lhes era contemporânea.[1]

Neste sentido, dado que são poucos os estudos comparativos que aproximem os dois escritores, seria interessante aproximá-los sob a categoria comparativa do humor. Ainda que o trabalho de Tommasello Ramos (2001) forneça uma pioneira comparação entre *La Coscienza di Zeno* e *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, sua perspectiva crítica salienta a ironia pela perspectiva do chamado paradigma do pé atrás.[2]

Apesar de considerar o fundamental papel que a ironia e a autorreflexividade possuem nos romances, responsáveis por inseri-los na mais avançada modernidade

[1] No caso de Svevo, entende-se naturalmente a produção literária a ele contemporânea, o chamado *Verismo* italiano e a literatura decadentista marcada pela influência de D'Annunzio.

[2] A expressão cunhada por Abel Barros Baptista designa o hábito de leitura a contrapelo, que tende a ler contra os autores ficcionais, identificando-os como narradores não confiáveis. A consequência é em geral encontrar um nível de análise que se identifica a uma suposta intenção autoral. Para maior detalhamento da argumentação, conferir *Autobibliografias*, de Baptista (2003b).

literária, Tommasello (2001) deixa de indagar-se sobre as razões pelas quais Zeno e Brás Cubas escrevem. Estabelecendo o que Patrick Pessoa (2008) chamou de leitura irônica, deixou de lado o grau de empatia capaz de explicar a forma a partir dos objetivos dos autores ficcionais, o que supõe perceber como as subjetividades de Zeno Cosini e Brás Cubas manifestam-se na forma literária.

Sem negar o importante valor do estudo de Tomasello (2001), propomos um outro ângulo comparativo, que coteja o romance sveviano com outro livro de Machado de Assis, igualmente conhecido: *Dom Casmurro*. Nossa hipótese crítica fundamenta-se no perspicaz comentário de Maia Neto (2007), que considera *Dom Casmurro* o romance em que o ceticismo, compreendido como dispositivo literário, incorpora-se ao foco narrativo e ao drama do autor ficcional.

Para o estudioso, a diferença de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e *Dom Casmurro* reside no fato de que, morto, Brás Cubas possui um nível privilegiado de visão, o que lhe permite alcançar uma verdade fundamental: a da contingência total da vida. Paradoxalmente, o ceticismo de Brás radica em uma verdade a que se agarra profundamente, motivo e causa do livro que escreve.[3] Bento, por outro lado, enfrenta dois graves problemas, que não existem para Brás: (1) é um narrador ainda vivo, preso à passagem do tempo, (2) é obcecado por um passado que não é capaz de entender completamente. A condição de autor vivo e solitário é responsável pela incorporação do ceticismo a nível de foco narrativo. Daí a conhecida impossibilidade fundamental do livro: saber se a traição ocorreu e se ela justifica a miséria de Bento.

Se agora nos voltarmos a Zeno Cosini, veremos que passa por problemática parecida. Seu livro é resultado de conselho que lhe dá o psicanalista com quem se consulta. Ironicamente, Zeno não confia nem na psicanálise nem em seu representante, e não obstante escreve, e não pouco, para quem desacredita da cura psicanalítica. Como Bento Santiago, que diz começar a escrever por sugestão dos bustos de sua sala, Zeno é levado a escrever por um afeto não de todo consciente: as primeiras páginas, com sua evocação do sonho cujo significado lhe foge, demonstram-no bem. Há, pois, algum afeto, alguma paixão, no sentido grego de *pathos*, que o põe a escrever - não a houvesse, por que se daria o trabalho? Além disso, como em *Dom Casmurro*, a escritura memorialística está vinculada ao ímpeto de fornecer unidade à vida, ainda que de modo bastante peculiar, como ainda veremos.

Some-se a estes elementos o último e decisivo: em ambos, o humor é a forma mesma pela qual as subjetividades autorais se constituem, mas sem que se resolva, como para Brás

[3] Esta intuição crítica de Maia Neto é desenvolvida em um dos mais finos estudos sobre *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, o *A Segunda Vida de Brás Cubas*, de Patrick Pessoa (2008), cujo argumento é o de demonstrar como Brás empenha-se em provar a vanidade de todas as coisas e a melancolia que constitui a existência humana, o que se revela na *Stimmung* da forma romanesca.

Cubas, por uma única perspectiva sobre a vida. Bento e Zeno relativizam suas perspectivas pelo que chamaremos de humor macroestrutural, responsável por eliminar um possível nível absoluto de entendimento, como se dá mais facilmente em Brás Cubas. Em *Dom Casmurro*, a condição de narrador inexperiente (Cf. Baptista, 2003b) e melancólico lhe torna impossível a certeza sobre seu passado, o que faz o humor conviver com a ânsia nostálgica pela consolação. Em *La Coscienza di Zeno*, a estratégia ficcional do diário editado pelo psicanalista radicaliza a indeterminação ficcional, elevando o humor a elemento macroestruturante da narrativa. Em ambos os romances, o ceticismo, isto é, a impossibilidade de obter uma visão total sobre a vida, manifesta-se pelo humor, não apenas no uso da ironia, como lê Tomasello (2001), mas na ausência de um sentido último para o livro.

Com isso em mente, nosso trabalho estabelecerá a comparação entre *Dom Casmurro* e *La Coscienza di Zeno*, tomando como categoria comparativa o humor, entendido aqui como dispositivo literário. O artigo está dividido em quatro etapas. Primeiro, discutiremos a perspectiva crítica por nós adotada, inspirada em Haroldo de Campos (1969) e em Lobo (1997), além de mencionarmos a maneira por que entendemos as relações entre o humor e o sujeito. Depois, analisaremos *Dom Casmurro*, a fim de observar como o humor impossibilita a apreensão absoluta e ingênua do passado. Em um terceiro momento, concentrar-nos-emos em *La Coscienza di Zeno*, cotejando-o já com o romance machadiano. Por fim, destacaremos como o humor, apesar das diferenças de ambos os romances, aparece como índice de modernidade literária em Svevo (2015) e em Machado de Assis (2016).

2. Leitura sincrônica como perspectiva comparatista

Antes de nos voltarmos à análise propriamente dita dos romances, é necessário esclarecer a perspectiva que adotamos na comparação de nossos objetos. Porque para nós o humor, enquanto dispositivo formal, configura o ponto sobre que recai nossa reflexão. Adotamos como postura analítica o que Haroldo de Campos (1969) chama de *crítica sincrônica*. Campos (1969) define sua perspectiva crítica por oposição ao que chama de crítica diacrônica, ligada a uma concepção teleológica de história, que vê nas obras literárias a sucessão esquemática de autores e obras, nas mais das vezes possuindo um raso e superficial conceito de influência. Para a crítica diacrônica, interessa antes perceber como os autores precedentes influenciam seus sucessores, como grandes corredores que passam uns aos outros a tocha de dada Literatura Nacional. Como se sabe, tal descrição da diacronia crítica está vinculada à discussão que Campos empreende em o *Sequestro do Barroco da Literatura Brasileira* (2011), trabalho em que formula um contraponto ao método crítico-historiográfico de Antonio Candido (2006), a quem, aliás, pertence a metáfora da tocha.

Como alternativa crítica, Campos (1969) propõe analisar as obras segundo o que chama de viés sincrônico. Este tem como principal foco o interesse por atualizar, a partir do horizonte de leitura, o que há de vivo nas obras lidas, de modo a arrancá-las de seu contexto imediato e produzir, assim liberadas, relações de sentido inesperadas. Deste modo posta, a crítica sincrônica permite a montagem de famílias espirituais que não se subordinam ao critério da historiografia tradicional. Mallarmé convive com João Cabral de Melo Neto, assim como Gregório de Matos aproxima-se de Oswald de Andrade. O ganho analítico é evidente, sobretudo porque, como o demonstra a prática crítica do próprio Campos, o elemento visado é sempre a potência da forma. Não se trata, bem entendido, de formalismo ou esteticismo vulgar - Haroldo de Campos se interessa pelas relações de sentido que as formas permitem ver, de modo a aproximar autores que, embora distantes cronológica e geograficamente, mantêm vínculos essenciais entre si.

Assim entendemos, pois, as similaridades que *Dom Casmurro* mantém com *La Coscienza di Zeno*. Os dois romances, propomos, aproximam-se por uma estratégia ficcional e narrativa, o humor, de modo a permitirem a construção de sentidos que estão em profundo diálogo. Tanto em Machado (2016) como em Svevo (2015), a forma humorística constitui e é constituída por uma subjetividade fragmentada, marca dos autores ficcionais. É a relação entre a forma e os significados que por ela se constroem que aqui nos interessa.

Neste sentido, aproximamo-nos da postura desenvolvida por Lobo (1997), que enxerga um maior grau de criatividade e ganho teórico na noção, informada por teorias semiológicas e pós-estruturalistas, de intertextualidade. Sem entrar no esmiuçado debate que a autora desenvolve, baste-nos assinalar que, evitando o conceito de influência, Lobo (1997) permite-nos perceber que as relações entre duas obras se dão por modos mais sutis e inesperados, o que se reflete em alto grau de liberdade crítica. Sem simplesmente excluir o conceito de influência, a autora o reformula a partir do diálogo com a noção de intertextualidade:

> Ao substituir o conceito unívoco de influência, que funcionou como uma espécie de Leitmotif na arché ou história cronótopa da LITERATURA COMPARADA (sic), procuramos mostrar que a idéia de influência só tem sentido quando mostra filiação direta, subordinação hierárquica. Reelaboramos as noções de influência e comparação através do conceito de intertextualidade, como produtor de novos sentidos, numa Poética Comparada (LOBO, 1997, p. 22).

O relevo dado à Poética Comparada é para nós de especial importância, por articular-se com o que acima dissemos, em referência a Haroldo de Campos. Trata-se de perceber que as relações, as quais constituem o objeto de toda análise comparatista, se formulam pelo diálogo estabelecido entre estratégias formais, que, claro está, não precisam necessariamente ser idênticas, isto é, possuírem o exato e mesmo tom. O recurso paródico,

naturalmente, supõe o texto a que se refere, sem lhe ser mera réplica. A intertextualidade é fenômeno múltiplo, e aqui nos interessamos apenas pelo modo com que a noção ilumina e legitima nossa tarefa analítica. Privilegiando o humor como categoria comparativa e dispositivo formal, poderemos construir sentidos possíveis para *Dom Casmurro* e *Zeno*, centrando-nos nas relações fundamentais entre as subjetividades dos autores ficcionais e o humor, entendido como o meio de expressão e constituição destes sujeitos.

Por isso, servimo-nos das considerações tecidas por Maria Luiza Oliveira Andrade (2007), que discute argutamente as relações entre a fragmentação formal e a subjetividade, às quais adicionamos as considerações de Pirandello (1996) e de Minois (2003) sobre o humor. No que diz respeito às relações entre a forma fragmentada e a subjetividade autoral (ficcional, é bom lembrar), são de especial argúcia as observações de Andrade (2007), que vê na narrativa moderna uma irrupção do sujeito pós-freudiano:

> O esfacelamento da perspectiva narrativa, o qual consiste numa (re)organização da linguagem, coloca a própria linguagem, e conseqüentemente, o sujeito, na categoria de significante. Também revela os personagens de textos fragmentados conforme sujeitos do divã, cujos "egos em pedaços", materializam-se na própria linguagem fragmentária, certamente tanto para confirmar que a linguagem é o lugar do sujeito por excelência – por isso, fragmentada, sintomática – quanto para evidenciar que o descontínuo, a narrativa em retalhos, o fragmentário – ou como prefiramos chamar essa diferente forma de (re)organizar os elementos da sintaxe – sejam evidências discursivas de uma metáfora da Psicanálise de Existência (ANDRADE, 2007, p. 130).

Ainda que não seja nosso objetivo realizar uma leitura estritamente psicanalítica dos romances, não podemos descurar do fato explícito de que as subjetividades narrativas, reveladas pela forma humorística e fragmentada, são marcadas pela fratura e pela cisão internas, características fundamentais do sujeito pós-freudiano. A ironia com que Zeno trata a psicanálise é, ironicamente, atestado de sua eficácia teórica, ao menos quanto à visão de sujeito por ela desenvolvida. O chamado "esfacelamento da perspectiva narrativa", tão claro nos dois romances, relaciona-se, assim, ao modo pelo qual sujeito e linguagem se constituem, em ambos havendo fraturas e abismos que não se preenchem nem se curam de todo. A lacuna, veremos, é, aliás, metáfora de preferência de Bento Santiago.

Além disso, é necessário sublinhar que, se os sujeitos narrativos se expressam na forma fragmentada,[4]esta se relaciona profundamente ao humor. A atitude humorística, conforme a descreve o clássico estudo de Pirandello (1996), supõe um distanciamento entre

[4] Compreendida, insistimos, como esfacelamento do foco narrativo e sua subjetivação. Em Zenonão há a mesma explícita fragmentação do livro de Bento Santiago, recheado de digressões de toda sorte. Em ambos, contudo, observamos a mesma ausência de um nível estável, em que o sentido se formule sem a contaminação das subjetividades narrativas e de seus enigmas.

o sujeito e o objeto, por sua vez produtor de hiatos e lacunas. Para o italiano, o humor aparece como resultado de um modo agudo de apreender a realidade, aquilo que, em formulação lapidar, chama de *il sentimento del contrario*. A consciência do contraditório, do absurdo que funda a existência, é o modo específico pelo qual o sujeito pode tornar-se humorista. Tal fato supõe, naturalmente, um alto grau de capacidade reflexiva, pois o humorista nasce lá onde o ingênuo, que supõe ser simples e unívoco o sentido do mundo, cessa. Humor é, portanto, estranha superioridade: consciência da estranheza do mundo, mas, sobretudo, estranheza e espanto diante de si mesmo:

> O humor surge quando o homem se dá conta de que é estranho perante si mesmo; ou seja, o humor nasceu com o primeiro homem, o primeiro animal que se destacou da animalidade, que tomou distância em relação a si próprio e achou que era irrisório e incompreensível (MINOIS, 2003, p. 19).

Por isso, continua Minois (2003), os sujeitos que não possuem humor são incapazes de constituir a lacuna necessária, condição de todo distanciamento, pelo qual podem ver a si mesmos e ao mundo de modo crítico:

> Digamos, de maneira menos provocadora, que eles imergem totalmente neste mundo, material ou espiritual, real ou imaginário, mas são incapazes de assumir uma distância crítica, de se desprender, de ser livres; agarram-se a sua representação do mundo sem perceber que se trata apenas de uma representação; desempenham seu papel com tal convicção que não veem que é só um papel (MINOIS, 2003, p. 19).

No caso de Zeno Cosini e Bento Santiago, a alta consciência reflexiva que os autores possuem quanto ao artifício da escrita entra em contradição com os objetivos do ato de escrever. Veremos que, em Zeno e em Bento, a escrita se faz com um determinado propósito, o qual demanda e supõe uma ingenuidade que eles, humoristas que são, não possuem. Esta contradição de base fragmenta o discurso dos autores ficcionais, radicalizando a fratura que os constitui.

Neste sentido, reafirmamos que a abordagem sincrônica, aliada às considerações de Lobo (1997) sobre a intertextualidade, permite-nos comparar os dois romances pela eleição de um critério aproximador: o humor como dispositivo ficcional. Os egos em pedaços, de que fala Andrade (2007), aliam-se ao humor, produtor de lacunas, para constituírem as categorias pelas quais, sincronicamente, aproximamos Machado de Assis de Italo Svevo, sem a preocupação histórico-biográfica de saber se se leram e se se parodiaram. Antes de tudo, importa perceber os intercursos da forma - para os quais agora nos voltamos.

3. A autoria ficcional e o humor

Há um procedimento muito importante, que arrisca ser ignorado porque é sutil, presente em *Dom Casmurro* e *La Coscienza di Zeno*. Trata-se do que Abel Barros Baptista (2003a, 2003b), a propósito da fase madura de Machado de Assis, chamou de ficção de autores. Esta consiste no simples fato de que os romances machadianos da fase final, à exceção de *Quincas Borba*, são todos eles assinados por seus protagonistas. Entenda-se bem, não se trata de mero foco narrativo em primeira pessoa, de narrador protagonista ou de narrador testemunha, para usar alguns termos que Friedman (2002) fez famosos. Antes, os livros que lemos são literalmente escritos por Brás Cubas, por Bento Santiago e por Aires, razão por que seu grau de indeterminação é alto, e a forma se articula, sempre, à subjetividade dos autores ficcionais.

Ora, este mesmo recurso é utilizado, e com uma dupla intensidade, por Italo Svevo (2015). De fato, se *Dom Casmurro* possui em Bento Santiago seu autor indubitável, *La Coscienza di Zeno* não possui autor certo, pois o livro que Zeno Cosini escreveu é introduzido por um prefácio, altamente problemático, de seu psicanalista. Este, ficamos sabendo, divide a autoria com Zeno, por uma dupla razão: por um lado, é por insistência do psicanalista que Zeno começa a escrever; por outro, o livro que lemos foi editado pelo analista, isto é, o material escrito por Zeno está, desde já, formatado, portanto, reescrito por seu editor.

Dupla paternidade, de incerta origem. Se o material pertence a Zeno, pois constituído por suas vivências e memórias, a forma por que ele nos chega é desde já filtrada pelo *dottore*. Mas não é apenas este o problema: entre Zeno e o Doutor S. há grande inimizade, e se Zeno manifesta diversas vezes desprezo e opinião negativa pelo analista, nada nos impede de desconfiar da honestidade da edição do livro. Vejamos como estes problemas introduzem, já antes de todo o romance, a alta indeterminação do que leremos. Vale a pena citar o prefácio na íntegra:

> Sou o médico de quem às vezes se fala neste romance com palavras pouco lisonjeiras. Quem entende de psicanálise sabe como interpretar a antipatia que o paciente me dedica. Não me ocuparei de psicanálise porque já se fala dela o suficiente neste livro Devo escusar-me por haver induzido meu paciente a escrever sua autobiografia; os estudiosos de psicanálise torcerão o nariz a tamanha novidade. Mas ele era velho, e eu supunha que com tal evocação o seu passado reflorisse e que a autobiografia se mostrasse um bom prelúdio ao tratamento. Até hoje a ideia me parece boa, pois forneceu-me resultados inesperados, os quais teriam sido ainda melhores se o paciente, no momento crítico, não se tivesse subtraído à cura, furtando-me assim os frutos da longa e paciente análise destas memórias. Publico-as por vingança e espero que o autor se aborreça. Seja dito, porém, que estou pronto a dividir com ele os direitos autorais desta publicação, desde que ele

> reinicie o tratamento. Parecia tão curioso de si mesmo! Se soubesse quantas surpresas poderiam resultar do comentário de todas as verdades e mentiras que ele aqui acumulou!... (SVEVO, 2015, p. 13).[5]

Observe-se que a inimizade é já marcada no primeiro parágrafo. O editor apresenta-se como o doutor de quem, no livro, fala-se com palavras pouco lisonjeiras, e adiciona, com comentário propriamente sarcástico (para quem de psicanálise entenda...), que os iniciados na teoria freudiana sabem como interpretar a antipatia que o paciente lhe devota. Ora, a ironia é imensa e, desde já, envolve o próprio doutor, pois quem tenha mínima leitura de psicanálise sabe o quanto a interpretação da resistência é, ela mesma, altamente problemática. Se por um lado a antipatia de Zeno pode ser lida como resistência, o comentário do *Dottor* pode ser visto como uma contra-transferência, e, portanto, desde já, não confiável.

Mas os problemas continuam e se acumulam. O Doutor S. admite ter possivelmente errado ao induzir Zeno à escrita do livro. Sua desculpa, porém, reside na velhice de Zeno Cosini e nos possíveis benefícios de uma rememoração. Se erro houve, não é decerto do próprio analista, pois "até hoje a ideia me parece boa", e lhe daria ainda melhores resultados se o paciente, no momento crítico, não se tivesse subtraído à cura, “furtando-me assim os frutos da longa e paciente análise destas memórias". Naturalmente, a desculpa reafirma a antipatia, não apenas de Zeno pelo doutor, mas do analista, ele mesmo por seu paciente. E a autoria do livro, extremamente duvidosa (“devo escusar-me de haver induzido" e "seja dito, porém, que estou pronto a dividir com ele os honorários"), mescla-se às antipatias recíprocas.

Qual o resultado de tal procedimento? Ora, a inferência que o leitor não pode evitar é a de que, para onde resolva dirigir seu olhar interpretativo, deparar-se-á com uma conclusão sempre relativa. Não pode simplesmente ler o livro como editado, da melhor e mais honesta maneira possível, pelo analista, o qual seria responsável por cavar, sob a confusão subjetiva de Zeno, uma visão mais científica e correta das coisas. Impossível não notar a aberta raiva do médico contra Zeno: "publico-as por vingança e espero que o autor se aborreça". Não pode, também, achar que tem acesso ao material da vida de Zeno, pois

[5] Io sono il dottore di cui in questa novella si parla talvolta con parole poco lusinghiere. Chi di psico-analisi s'intende, sa dove piazzare l'antipatia che il paziente mi dedica. Di psico-analisi non parlerò perché qui entro se ne parla già a sufficienza. Debbo scusarmi di aver indotto il mio paziente a scrivere la sua autobiografia; gli studiosi di psico-analisi arriccerranno il naso a tanta novità. Ma egli era vecchio ed io sperai che in tale rievocazione il suo passato si rinverdisse, che l'autobiografia fosse un buon preludio alla psico-analisi. Oggi ancora la mia idea mi pare buona perché mi ha dato dei risultati insperati, che sarebbero stati maggiori se il malato sul piú bello non si fosse sottratto alla cura truffandomi del frutto della mia lunga paziente analisi di queste memorie Le pubblico per vendetta e spero gli dispiaccia. Sappia però ch'io sono pronto di dividere con lui i lauti onorarii che ricaverò da questa pubblicazione a patto egli riprenda la cura. Sembrava tanto curioso di se stesso! Se sapesse quante sorprese potrebbero risultargli dal commento delle tante verità e bugie ch'egli ha qui accumulate!... DOTTOR S. (SVEVO, 1954, p. 549).

se tomar o partido do paciente contra o analista, resta indiscutível o fato da edição do livro, isto é, da dupla paternidade da "autobiografia" que se lerá.

A indeterminação é, por isso, o eixo sempre presente do romance. Mas, se é assim, significa já, nesta página de abertura, que a ironia e o humor ganham caráter estrutural: a dupla origem do livro torna irônico o próprio ato da leitura, que tem de considerar-se a todo momento precário e relativo. Não há única perspectiva, nem ponto arquimédico desde o qual se possam julgar os fatos. Já notamos, acima, que tal fato está profundamente relacionado ao que Andrade (2007) chama de esfacelamento narrativo, e é, como já há muito sabido, ponto nodal do romance moderno (Cf. ADORNO, 2003; BENJAMIN, 1987; ROSENFELD, 1973). O que interessa aqui perceber é a maneira pela qual o humor, que definimos acima, seguindo Pirandello (1996) e Minois (2003), como consciência do contraditório e do absurdo, manifesta-se desde o prefácio como a estrutura mesma do romance.

Tal ironia estrutural encontra-se também em *Dom Casmurro*, como os trabalhos de Abel Barros Baptista (2003b) têm demonstrado amplamente. Como em Zeno, os dois primeiros capítulos escritos por Bento Santiago enunciam, com alto grau de reflexividade, o problema do livro: vivendo só e encerrado em si mesmo, Dom Casmurro é homem preso ao passado, que tenta reviver, primeiro, pela reconstrução da casa de sua infância. Sabemos que o propósito não foi alcançado, e que, um dia olhando os bustos de sua sala (inquietantes bustos cujo significado lhe escapa), estes puseram-se a falar-lhe, sugerindo que pegasse da pena e revivesse, por ela, seu passado:

> Foi então que os bustos pintados nas paredes entraram a falar-me e a dizer-me que, uma vez que eles não alcançavam reconstituir-me os tempos idos, pegasse da pena e contasse alguns. Talvez a narração me desse a ilusão, e as sombras viessem perpassar ligeiras, como ao poeta, não o do trem, mas o do *Fausto: Aí vindes outra vez, inquietas sombras?...* (ASSIS, 2016, p. 83, grifo do autor).

Atente-se para o tom solene destas frases. O conselho dado pelos bustos é fundamental, sobretudo porque a reconstrução da casa não permitiu a Bento reviver o passado: "Pois, senhor, não consegui recompor o que foi nem o que fui" (ASSIS, 2016, p. 82). Por isso, a escrita dos tempos idos aparece carregada de afeto e paixão:

> Fiquei tão alegre com esta idéia, que ainda agora me treme a pena na mão. Sim, Nero, Augusto, Massinissa, e tu, grande César, que me incitas a fazer os meus comentários, agradeço-vos o conselho, e vou deitar ao papel as reminiscências que me vierem vindo. Deste modo, viverei o que vivi, e assentarei a mão para alguma obra de maior tomo. Eia, comecemos a

> evocação por uma célebre tarde de novembro, que nunca me esqueceu. Tive outras muitas, melhores, e piores, mas aquela nunca se me apagou do espírito. É o que vais entender, lendo (ASSIS, 2016, p. 82-83).

A alegria que o narrador manifesta, no entanto, é ironicamente relativizada pelo comentário "assentarei a mão para alguma obra de maior tomo" (ASSIS, 2016, p. 83). Desde já, anuncia-se uma ambiguidade que será, como argumenta Abel Barros Baptista (2003b), central ao romance, mais à frente formalizada como o conflito entre o livro de reminiscências e a escrita de uma tragédia. Apoiando-nos na leitura de Baptista (2003b), mas propondo uma outra perspectiva, podemos dizer que Bento, neste segundo capítulo, põe em relevo o afeto profundo que marca sua relação com a escrita. Uma verdadeira paixão parece aí transparecer, na ânsia profunda pela rememoração e revivência do passado. Contudo, e eis o ponto decisivo, Bento Santiago em nenhum momento revela ingenuidade quanto à tarefa a que se lança. Pelo contrário, o ritmo oscilante da escrita, entre ironia e nostalgia, desestabiliza toda univocidade e batiza a escrita com o signo da desconfiança:

> Em tudo, se o rosto é igual, a fisionomia é diferente. Se só me faltassem os outros, vá; um homem consola-se mais ou menos das pessoas que perde; mais falto eu mesmo, e esta lacuna é tudo. O que aqui está é, mal comparando, semelhante à pintura que se põe na barba e nos cabelos, e que apenas conserva o hábito externo, como se diz nas autópsias; o interno não agüenta tinta. Uma certidão que me desse vinte anos de idade poderia enganar os estranhos, como todos os documentos falsos, mas não a mim. (ASSIS, 2016, p. 82).

Dom Casmurro não se permite ser enganado e, se não se deixou levar pela reconstrução da casa, por que então se iludiria pela escrita? Com efeito, a oscilação que vemos já funcionar aqui entre tom melancólico e tom irônico é testemunho do paradoxo que marca Bento: desejando reviver o passado, é incapaz de fazê-lo, pois a rememoração demanda um grau de ingenuidade que o autor ficcional não possui de modo algum. Além disso, percebemos, com a evolução da leitura, que a nostalgia do passado se articula a um problema ainda mais profundo: o da unidade de sua própria vida. O enigma Capitu constitui o grande X no interior de Bento, e a escrita do livro revela ao final a tentativa de responder a esta indagação. O humor, no entanto, impede este propósito, por corroer e fragmentar a unidade exigida pela consolação trágica.

Vejamos rapidamente como isto pode ser visto no texto. Os capítulos IX, LXXII e LXXIII são exemplares desta tensão que habita a forma casmurriana. Tendo introduzido os principais personagens de seu passado, Bento inesperadamente lembra-se de uma teoria estranha, que há muito lhe contou um tenor, amigo seu. Ora, a teoria, tão absurda quanto engraçada, consiste em afirmar ser o mundo uma grande ópera, cujo libreto é escrito por

Deus e a música pelo Diabo. Não havendo ambos ensaiado a obra, saiu ela desarmoniosa e cheia de problemas. Após demonstrar, em tom de pilhéria, a absurda teoria do tenor Marcolini, Bento, contudo, assim termina o capítulo:

> Que é demasiada metafísica para um só tenor, não há dúvida; mas a perda da voz explica tudo, e há filósofos que são, em resumo, tenores desempregados. Eu, leitor amigo, aceito a teoria do meu velho Marcolini, não só pela verossimilhança, que é muita vez toda a verdade, mas porque a minha vida se casa bem à definição. Cantei um *duo* terníssimo, depois um *trio*, depois um *quatuor*... Mas naão adiantemos; vamos à primeira parte, em que eu vim a saber que já cantava, porque a denúncia de José Dias, meu caro leitor, foi dada principalmente a mim. A mim é que ele me denunciou (ASSIS, 2016, p. 100).

Observe-se o tom humorístico das duas primeiras frases, a ácida caracterização de filósofos "que são, em resumo, tenores desempregados".[6]E, no entanto, vemos a validação da teoria por Bento, que lhe aceita a estrutura e a aplica a de sua própria vida: "cantei um *duo* terníssimo, depois um *trio*, depois um *quatuor*...." (ASSIS, 2016, p. 100). Que significa isso? Não se pode, claro está, supor uma crença simples por parte de Bento, pois o humor e a fina ironia com que nos conta a teoria de Marcolini já a desestabiliza de toda pretensão de verdade unívoca. E, não obstante, pretensão decerto há, pois a teoria não abdica de seu estatuto metafísico, e de todo modo a aplica o próprio Bento à vida que nos vai narrar. Trata-se de perceber que as duas perspectivas convivem em tensão, de modo que a pretensão metafísica não cede simplesmente o lugar à corrosão humorística.

O problema deste capítulo é fundamental e ilumina-se retrospectivamente quando o leitor chega aos capítulos LXXII e LXXIII. Em ambos, revemos a metáfora da vida como ópera, mas agora claramente aplicada àquele *trio* de que Bento falava antes. O capítulo aparece logo após a visita de Escobar, cujo nome Capitu pergunta, vendo-o sair. Bentinho, embaixo da janela, não vê direito para onde ela olha, mas responde-lhe tratar-se de seu novo amigo do seminário. Eis, então, que passa um *dandy*, de quem Bentinho tem ciúmes, no momento mesmo em que parte Escobar. Bentinho, naturalmente, credita ao *dandy* ser o motivo do apaixonado olhar de Capitu, e é neste contexto que os dois capítulos aparecem:

[6] Não há espaço aqui para desenvolvê-la, mas vale anotar uma especulação: dada a evidente identificação de Bento com a teoria absurda de Marcollini, não seria possível levar a analogia adiante? Isto é: assim como Marcolini perdeu a voz, que lhe era essencial e lhe fornecia a identidade enquanto tenor e, por isso, tornou-se filósofo construindo uma grande teoria que justificasse sua vida, não é também Bento um tenor desempregado, que perdeu sua própria voz e cujo livro é uma espécie de grande doutrina metafísica sobre Capitu, isto é, sobre si mesmo? Era Freud quem identificava os filósofos, injustamente, diga-se de passagem, com os paranoicos, que não aceitam um mundo com lacunas, em que haja pontos não ligados por um sentido total e absoluto (Cf. FREUD, 1997, 2007).

> Nem eu, nem tu, nem ela, nem qualquer outra pessoa desta história poderia responder mais, tão certo é que o destino, como todos os dramaturgos, não anuncia as peripécias nem o desfecho (ASSIS, 2016, p. 245).

Bento faz alusão clara ao destino, mas por meio de uma fórmula irônica, que desestabiliza a grandeza trágica da figura. Contudo, há seriedade aí, pois o capítulo seguinte explica, ainda que de forma truncada, o desencontro acontecido entre o olhar de Capitu, os ciúmes de Bentinho, a presença do *dandy* e de Escobar. Bento, o autor ficcional Casmurro, explica-o pela anedota do contrarregra, que esquece de soar a tempo a trombeta do Destino (o pistão!), aplicando-a perfeitamente à cena de sua vida:

> Assim se explicam a minha estada debaixo da janela de Capitu e a passagem de um cavaleiro, um *dandi*, como então dizíamos. [...] *Ora, o dandi do cavalo baio não passou como os outros; era a trombeta do juízo final e soou a tempo; assim faz o Destino, que é o seu próprio contra-regra.* O cavaleiro não se contentou de ir andando, mas voltou a cabeça para o nosso lado, o lado de Capitu, e olhou para Capitu, e Capitu para ele (ASSIS, 2016, p. 246, grifo nosso).

Note-se que a teoria do destino como contrarregra, tão absurda quanto seja, aplica-se perfeitamente à cena. Ora, quem haja lido o romance até o fim saberá que não é o *dandy* o verdadeiro objeto de ciúmes de Bento, senão que o próprio Escobar, a quem Bentinho, enquanto passava o *dandy*, dava as despedidas. Os ciúmes são dirigidos, portanto, à figura errada, e o Destino assim funciona, mesmo no aparente caos das coisas. Sejamos claros: a aparição do *dandy*, fato absolutamente aleatório, é transformado pelo Bento narrador em acontecimento necessário, pois só assim poderia ele não haver já descoberto a suposta paixão de Capitu por Escobar - a tragédia só se possibilita quando o contingente ganha a absoluta necessidade do unívoco.[7]

Não houvesse a aparição do *dandy*, Bentinho veria o olhar apaixonado de Capitu, criando uma desconfiança tal que não permitiria, mais tarde, o suposto adultério. Em última análise, isso significa, retrospectivamente, que Bento dá valor à teoria de Marcolini: o aparente caos do mundo radica no necessário desacordo entre Deus e o Diabo. A contingência parece transformar-se em absoluta necessidade, o que garantiria o teor trágico que Bento busca. Assim colocadas as coisas, a frase final do romance faria sentido, produzindo retrospectivamente o efeito trágico de absoluta necessidade, capaz de conferir o sentido da vida de Bento:

[7] Pode-se encontrar argumentação similar em Baptista (2003b), a quem muito devemos em nossa leitura de *Dom Casmurro.*

> E bem, qualquer que seja a solução, uma coisa fica, e é a suma das sumas, ou o resto dos restos, a saber, que a minha primeira amiga e o meu maior amigo, tão extremosos ambos e tão queridos também, quis o destino que acabassem juntando-se e enganando-me... (ASSIS, 2016, p. 392).

Contudo, e este ponto é decisivo, o humor e a ironia com que tais teorias são expostas, desde já, impossibilitam a crença ingênua no que propõe. Como vimos na análise do segundo capítulo, Bento Santiago possui aguda consciência de que, se a tinta é outra, os cabelos são os mesmos, e nem a casa nem a escrita podem fornecer a unidade por que anseia.

O humor dessacralizador convive, pois, em tensão com o afeto que move a escrita, e o paradoxo de Bento Santiago o acompanhará até os últimos capítulos. Sua tentativa de fornecer unidade à vida, postulando uma absoluta necessidade do Destino, não encontra a ingenuidade necessária, e o resultado é o humor, que fragmenta a narrativa em capítulos digressivos. Ora, a digressão, elemento tão saliente de *Dom Casmurro*, está vinculada à percepção irônica do autor ficcional quanto a seu ato de escrita. Todos os capítulos que citamos aparecem como fragmentos e digressões, que paradoxalmente servem para dar unidade e inteligibilidade à vida de Bento. Ocorre que estes elementos responsáveis por garantir um sentido único são os mesmos que o problematizam: humorísticos e irônicos, os capítulos digressivos fragmentam o próprio sentido da vida de Bento, esfacelado e de impossível obtenção.

Vejamos, agora, como o mesmo problema aparece em *La Coscienza di Zeno*. Dissemos que em ambos os romances há um humor estrutural, identificado na impossibilidade de uma perspectiva ingênua e unívoca sobre a realidade. Mais do que isso, devemos constatar que, em Zeno, um afeto muito similar ao de Bento contamina a escrita, que, apesar de toda ironia e de todo humor, apresenta a insistência de querer significar algo para o sujeito narrador.

Zeno abre, assim, o Prólogo de seu livro com a alusão à tarefa de escrever que lhe recomendou o Doutor S.:

> Rever a minha infância? Já lá se vão mais de dez lustros, mas minha vista cansada talvez pudesse ver a luz que dela ainda emana, não fosse a interposição de obstáculos de toda espécie, verdadeiras montanhas: todos esses anos e algumas horas de minha vida (SVEVO, 2015, p. 15).[8]

[8] Vedere la mia infanzia? Piú di dieci lustri me ne separano e i miei occhi presbiti forse potrebbero arrivarci se la luce che ancora ne riverbera non fosse tagliata da ostacoli d'ogni genere, vere alte montagne: i miei anni e qualche mia ora. (SVEVO, 1954, p. 550).

Sem conseguir recordar sua própria infância, Zeno lembra-se, por associação de ideias, do filho de sua irmã, há pouco nascido, e enceta uma digressão:

> Pobre criança! Ainda bem que se trata de recordar a minha infância! Não saberia encontrar um jeito de te aconselhar, agora que vives a tua, sobre a importância de recordá-la para o bem de tua inteligência e de tua saúde. Quando chegarás a saber que seria bom se pudesses reter na memória a tua vida, até mesmo as partes que te possam repugnar? E, no entanto, inconsciente, vais investigando o teu pequeno organismo à procura do prazer, e as tuas deliciosas descobertas te levarão à dor e à doença, para as quais contribuirão até mesmo aqueles que mais te querem, Que fazer? É impossível tutelar teu berço. No teu seio - pequerrucho! - se vai processando uma combinação misteriosa. Cada minuto que passa, lança-lhe um reagente. Há demasiadas possibilidades de doenças para ti, porque não é possível que sejam puros todos esses minutos. E além disso - pequerrucho! - és consanguíneo de pessoas que conheço. Os minutos que agora passam até que podiam ser puros, mas tal não foram decerto os séculos que te prepararam (SVEVO, 2015, p. 16).[9]

Pensando nele, tece este longo comentário, que sublinhamos porque, como em *Dom Casmurro*, fornece uma chave importante para o romance. Pois o comentário consiste em afirmar, de modo irônico, contudo paranoico,[10]que a doença é inevitável, gestando-se já no recém-nascido, a cada minuto e sonho que possui. O efeito humorístico é claro: não vai ninguém preocupar-se, de modo absurdo, pelos possíveis recalques que um sujeito possa sofrer. Contudo a preocupação de Zeno é aqui séria, estabelecendo a fundação para um motivo recorrente do livro, cujo ápice se dá no final do romance.

Trata-se da obsessão pela doença e pelo absurdo que habita a existência. O livro que Zeno escreve, marcado pela sucessão sem sentido de acontecimentos e fracassos do protagonista, faz do humor e da ironia o ritmo da escrita. O romance é dividido em cinco grandes seções e a maioria delas narra grandes empreendimentos da vida do protagonista, todos eles fracassados e todos eles humoristicamente narrados. Nos três primeiros

---

[9] *"Povero bambino! Altro che ricordare la mia infanzia! Io non trovo neppure la via di avvisare te, che vivi ora la tua, dell'importanza di ricordarla a vantaggio della tua intelligenza e della tua salute. Quando arriverai a sapere che sarebbe bene tu sapessi mandare a mente la tua vita, anche quella tanta parte di essa che ti ripugnerà? E intanto, inconscio, vai investigando il tuo piccolo organismo alla ricerca del piacere e le tue scoperte deliziose ti avvieranno al dolore e alla malattia cui sarai spinto anche da coloro che non lo vorrebbero. Come fare? È impossibile tutelare la tua culla. Nel tuo seno - fantolino! - si va facendo una combinazione misteriosa. Ogni minuto che passa vi getta un reagente. Troppe probabilità di malattia vi sono per te, perché non tutti i tuoi minuti possono essere puri. Eppoi - fantolino! - sei consanguineo di persone ch'io conosco. I minuti che passano ora possono anche essere puri, ma, certo, tali non furono tutti i secoli che ti prepararono"* (SVEVO, 1954, p. 551).

[10] Paranoico aqui tem o simples sentido de uma explicação que se quer total, capaz de articular todos os pontos da existência de acordo com uma dada estrutura. Neste sentido, a fixação que Zeno possui pela doença inevitável da vida submete tudo a esta explicação paranoica.

capítulos, que lidam com o vício do fumo, a relação de Zeno e seu pai e a história de seu casamento, vemos um encadeamento absurdo de tentativas, sempre fracassadas, do protagonista. É interessante notar que o humor e a ironia convivem com um fascínio recorrente: a admiração pela saúde. Com efeito, Zeno sempre nos recorda de sua própria inaptidão, o que já foi observado por vários críticos, dentre os quais a própria Tomasello (2001). A inaptidão contrasta com a aparente saúde de outras figuras: seu sogro, Guido, e Augusta, sua mulher.

Zeno parece obsessivamente atraído pelo fantasma da completude de uma vida sã, mas é este mesmo fantasma o alvo de seu humor e de sua ironia. Há vários exemplos que se podem colher durante todo o romance, mas é particularmente interessante perceber como o fascínio pela saúde se articula ao desejo e à paixão por Ada, a quem o próprio Zeno, por comportamento absurdo, acaba afastando de si:

> E dizer que com Ada eu não passava apenas as horas em que permanecia naquela casa. A moça não me saía da mente o dia inteiro. Era a mulher que eu havia escolhido, já portanto minha, e adornei-a com todos os predicados para que o prêmio da vida me parecesse mais belo. Emprestei-lhe todas as qualidades de que sentia falta, para que, além de minha companheira, ela fosse também uma espécie de segunda mãe que me conduzisse por uma vida íntegra, viril, de lutas e conquistas (SVEVO, 2015, p. 82).[11]

Apesar do tom apaixonado da frase "era a moça que havia escolhido", a situação amorosa se revela um desastre, pois a corte que Zeno faz a Ada é completamente absurda. A evidente admiração que Zeno demonstra é proporcional à sua própria doença: "emprestei-lhe todas as qualidades de que sentia falta" (SVEVO, 2015, p. 82). A transformação de Ada em segunda mãe aponta para o profundo desejo de Zeno por uma vida saudável, completa e sem fissuras. Mas não é só em Zeno que reside a doença. A própria Ada, a despeito de todo bom senso que o leitor nela crê encontrar, escolhe sujeito não menos desastroso, ainda que socialmente habilidoso, Guido. O fascínio pela saúde, este fantasma de Zeno, é sempre prelúdio a um movimento humorístico, que corrói qualquer pretensão possível à vida sã, nele e nos outros personagens.

Esta atitude humorística articula-se, como em *Dom Casmurro*, a um afeto fundamental, presente na escrita mesma do livro. Afinal, não houvesse tal afeto, Zeno nem se daria ao trabalho de escrever, nem continuaria consultando-se com o psicanalista. Trata-

[11] *"Purtroppo io non vivevo solo con Ada le ore che passavo in quella casa. Essa ben presto m'accompagnò il giorno intero. Era la donna da me prescelta, era perciò già mia ed io l'adornai di tutti i sogni perché il premio della vita m'apparisse piú bello. L'adornai, le prestai tutte le tante qualità di cui sentivo il bisogno e che a me mancavano, perché essa doveva divenire oltre che la mia compagna anche la mia seconda madre che m'avrebbe addotto a una vita intera, virile, di lotta, e di vittoria"* (SVEVO, 1954, p. 670).

se então de indagar, como fizemos com Bento Santiago, qual o afeto que move Zeno, isto é, o que o faz escrever.

Com efeito, depois de várias páginas em que Zeno relata seus fracassos, no capítulo final, reflexões mais sombrias contaminam a escrita. Os últimos parágrafos encerram com um tom sério e solene o romance que, desde o começo, se fizera tão irônico:

> E infelizmente não é tudo. Qualquer esforço de restabelecer a saúde será vão. Esta só poderá pertencer ao animal que conhece apenas o progresso de seu próprio organismo. [...] Talvez por meio de uma catástrofe inaudita, provocada pelos artefatos, havemos de retornar à saúde. Quando os gases venenosos já não bastarem, um homem feito como todos os outros, no segrego de uma câmara qualquer neste mundo, inventará um explosivo incomparável, diante do qual os explosivos de hoje serão considerados brincadeiras inócuas. E um outro homem, também feito da mesma forma que os outros, mas um pouco mais insano que os demais, roubará esse explosivo e penetrará até o centro da Terra para pô-lo no ponto em que seu efeito possa ser o máximo. Haverá uma explosão enorme que ninguém ouvirá, e a Terra, retornando à sua forma original de nebulosa, errará pelos céus, livre dos parasitos e das enfermidades (SVEVO, 2015, p. 391).[12]

Toda vida está desde sempre habitada pela morte, e todo esforço de saúde é por isso vão. A vida humana, feita de desejos absurdos, não pode ganhar outra feição senão a de um encadeamento de eventos sem sentido, em que não se lê plano algum. Por isso, a única solução possível é uma catástrofe absoluta, em que a terra, e com ela a humanidade, seja reduzida à poeira. Eis aí o afeto que pôs Zeno a escrever, evocado no prólogo, por associação de pensamentos. A preocupação absurda que possuía pelo filho de sua irmã faz sentido à luz destes parágrafos finais, e parecem apontar para uma unidade de sentido do livro. Como com Bento Santiago, os últimos capítulos que Zeno escreve apontam, retrospectivamente, para o desenvolvimento maior, de que os capítulos iniciais forneciam o esboço.

Ocorre, porém, que esta unidade, como sabemos, está desde sempre perdida. Se somos capazes de identificar, percorridas todas as páginas, o afeto na escritura de Zeno, não poderemos nunca afirmar categoricamente ser este o sentido de sua vida, o sentido que ele, sujeito da escrita, quis instituir. Não nos devemos esquecer que o livro que lemos é editado, montado e, portanto, corrompido pelo analista, o outro autor do romance. Além

[12] *"Ma non è questo, non è questo soltanto. Qualunque sforzo di darci la salute è vano. Questa non può appartenere che alla bestia che conosce un solo progresso, quello del proprio organismo [...] Forse traverso una catastrofe inaudita prodotta dagli ordigni ritorneremo alla salute. Quando i gas velenosi non basteranno piú, un uomo fatto come tutti gli altri, nel segreto di una stanza di questo mondo, inventerà un esplosivo incomparabile, in confronto al quale gli esplosivi attualmente esistenti saranno considerati quali innocui giocattoli. Ed un altro uomo fatto anche lui come tutti gli altri, ma degli altri un po' piú ammalato, ruberà tale esplosivo e s'arrampicherà al centro della terra per porlo nel punto ove il suo effetto potrà essere il massimo. Ci sarà un'esplosione enorme che nessuno udrà e la terra ritornata alla forma di nebulosa errerà nei cieli priva di parassiti e di malattie"* (SVEVO, 1954, p. 734).

disso, é importante ter em mente que a indeterminação semântica da situação analítica, de que temos notícia ao começar o romance, estende-se a cada uma das palavras de Zeno, tornando-as esquivas e equívocas, delas fazendo potenciais traidoras daquele que as profere. O humor reaparece neste último parágrafo, que pareceu dar encerramento solene à obra, como dimensão especulativa que incorpora à fatura estética uma indeterminação inextinguível.

Como em *Dom Casmurro*, a perspectiva não é nem pode ser única, e a solenidade séria convive em tensão com a desilusão operada pelo humor. Zeno se construiu para si uma verdade - a de que toda vida é sempre doença -, não a pode afirmar para o leitor, pois sua demonstração está corrompida pela edição feita pelo Doutor S. O esfacelamento da perspectiva narrativa corresponde, assim, à impossibilidade do sentido do livro, que não é outra coisa senão o enigma persistente dos sujeitos que, escrevendo, buscam constituir-se.

4. Conclusão

Apesar das peculiaridades dos dois romances, nossa análise buscou demonstrar a afinidade profunda que habita em sua forma. O humor, neste sentido, aparece como dispositivo formal pelo qual a problemática dos sujeitos ficcionais se constitui. Vimos que, além de dar o ritmo e o tom das frases e das situações narrativas, o humor é incorporado à estrutura mesma do romance, que não admite o sentido último do livro, ao mesmo tempo que o demanda. Há, como sublinhamos, um paradoxo subjacente aos autores ficcionais: Bento Santiago e Zeno Cosini, se desde sempre demonstram alto grau de consciência e reflexividade, não deixam de escrever, empenhados que estão na tarefa da escrita. Um afeto lhes contamina a pena, e a dessacralização humorística está a todo tempo em tensão com esta demanda de sentido.

Sem descurar da interessante proposta do único trabalho comparativo a que tivemos acesso, o de Tomasello (2001), desenvolvemos um outro ponto de vista. Se a estudiosa focalizou o uso retórico da ironia em *Memórias Póstumas de Brás Cuba*s e *La Coscienza di Zeno*, adotando perspectiva da linguística da enunciação, nós nos voltamos ao modo pelo qual o humor incorpora-se estruturalmente ao foco narrativo, tornando impossível, como já propunha Maia Neto (2007) a propósito de *Dom Casmurro*, a obtenção de uma verdade simples sobre a realidade.

Neste sentido, o humor interessou-nos por seu significado especulativo, e o reconhecemos na própria fatura estética dos romances. Sincronicamente, conforme a proposta de Haroldo de Campos (1969), aproximamos o romance brasileiro e o romance italiano não à procura de influências ou paródias, mas com o intuito de perceber a maneira propriamente original pela qual, em cada caso, a forma literária individualiza e desvela um aspecto inaudito do real. Bento Santiago e Zeno Cosini, ambos, formalizam a seu modo esta

demanda, que é a de toda leitura e, pois, também a nossa: procurar incansavelmente, com a certeza de sua impossível localização, o sentido último do Livro.

Referências

ADORNO, Theodor. Posição do narrador no romance contemporâneo. *In*: ADORNO, Theodor. W. *Notas de literatura I.*Tradução de Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Editora 34, 2003.

ANDRADE, Maria Luiza Oliveira de. A fragmentação do texto literário: um artifício de memória. *Interdisciplinas,* São Cristóvão, v. 4, n. 4, p. 122-131, jul./dez. 2007.

ASSIS, Machado de. *Dom Casmurro*. São Paulo: Penguin & Companhia das Letras, 2016.

BAPTISTA, Abel Barros. *A Formação do Nome, duas interrogações sobre Machado de Assis*. São Paulo: Unicamp, 2003a.

BAPTISTA, Abel Barros. *Autobibliografias:* solicitação do livro na ficção de Machado de Assis. Campinas, São Paulo: Ed. da Unicamp, 2003b.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. *Magia, técnica, arte e política:* ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CAMPOS, Haroldo.Poética sincrônica. *In*: CAMPOS, Haroldo. *A arte no horizonte do provável*. São Paulo: Perspectiva, 1969.

CAMPOS, Haroldo. *O sequestro do barroco na Formação da literatura brasileira:* o caso Gregório de Matos. São Paulo: Iluminuras, 2011.

CANDIDO, Antonio*. Formação da literatura brasileira:* momentos decisivos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2014.

FRIEDMAN, Norman. O ponto de vista na ficção: o desenvolvimento de um conceito crítico. *Revista USP*, São Paulo, n. 53, p. 166-182, mar./maio 2002.

LOBO, Luiza. Antiépica e modernidade. *Ipotesi: Revista de Estudos Literários*, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 09-23, 1997.

MAIA NETO, José Raimundo. *O ceticismo na obra de Machado de Assis*. São Paulo: Annablume, 2007.

MAIER, Bruno. Introduzione. *In*: MAIER, Bruno. *Opere di Italo Svevo*. Milano: Oglio, 1954.

MAYA, Alcides. *Machado de Assis:* algumas notas sobre o humor. Porto Alegre: Movimento, 2007.

MERQUIOR, José Guilherme. Género e estilo das Memórias Póstumas de Brás Cubas. *Colóquio/Letras*, n. 8, p. 12-20, 1972. ISSN 0010-1451.

MINOIS, George. *História do riso e do escárnio.* São Paulo: Unesp, 2003.

PESSOA, Patrick. *A segunda vida de Brás Cubas:* a filosofia da arte de Machado de Assis. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PIRANDELLO, Luigi. *O Humorismo.* Tradução de Davi Macedo. São Paulo: Experimento, 1996.

ROSENFELD, Anatol. *Texto/Contexto*: ensaios. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1973.

ROUANET, Sergio Paulo. *Riso e a melancolia*: a forma shandiana em Sterne, Diderot, Xavier de Maistre, Almeida Garrett e Machado de Assis. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SÁ REGO, Enylton de. *O Calundu e a panacéia:* Machado de Assis, a sátira menipéia e a tradição luciânica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

SQUATTORI, Giorgio Bárberi. (org.) *Literatura italiana:* linhas, problemas e autores. Tradução de Nilson Moulin Louzada *et al.* São Paulo: Nova Stella/Istituto Italiano di Cultura/EDUSP, 1989.

SVEVO, Italo. La coscienza di Zeno. *In*: SVEVO, Italo. *Opere*. Milano: Oglio, 1954.

SVEVO, Italo. *A consciência de Zeno.* Tradução de Ivo Barroso. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

RAMOS, Maria Tommasello. Italo Svevo & Machado de Assis: os olhares propostos em A Consciência de Zeno e Memórias Póstumas de Brás Cubas. *Fragmentos*, Florianópolis, v. 21, n. 21, p. 193-204, jul./dez. 2001.

VERISSIMO, José. *História da Literatura Brasileira*: de Bento Teixeira (1601) a Machado de Assis (1908). 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1954.

A prática de análise linguística e sua relação com a produção de textos

Adiel Bernardo da Silva*
Eduarda Gomes dos Santos*

Resumo: O presente ensaio traça uma discussão sobre a prática de análise linguística e a relação dessa com a produção de textos. A partir disso, faz-se uma reflexão entre as diferentes concepções de língua(gem) que já existiram, buscando compreender o percurso que se traçou até a concepção mais aceita nos dias atuais, a de língua como forma de interação. Mais à frente, explica-se o conceito de análise linguística, deixando às claras que essa prática não significa o desuso do ensino de gramática no ambiente de sala de aula, relação que é discutida logo em seguida. Por fim, busca-se discutir a relação da análise linguística com o eixo da produção de texto e com os gêneros textuais, objetivando mostrar que a prática de análise linguística é uma importante ferramenta para o docente. Para tanto, esse ensaio se baseia nos pensamentos de Bakhtin e Volochinov (1992), Mendonça (2006, 2016), Faraco (2006), Antunes (2007), Marcuschi (2008), Geraldi (2012), Brasil (2017) e Fuza e Menegassi (2020).

Palavras-chave: Análise linguística; Produção de textos; Gramática.

Abstract: This essay outlines a discussion on the practice of linguistic analysis and its relation with the production of texts. Based on that, we start discussing the different conceptions of language that already existed, seeking to understand the path that guided us to the most accepted conception nowadays, language as a form of interaction. Further on, we are interested in explaining the concept of linguistic analysis, making it clear that this practice doesn't mean the disuse of grammar teaching in the classroom environment, a relation that is discussed shortly afterwards. Finally, we seek to discuss the relation of linguistic analysis with the axis of text production and with textual genres, aiming to show that the practice of linguistic analysis is an important tool for the teacher. Therefore, we base this essay on the thoughts of Bakhtin and Volochinov (1992), Mendonça (2006, 2016), Faraco (2006), Antunes (2007), Marcuschi (2008), Geraldi (2012), Brasil (2017) and Fuza and Menegassi (2020).

Keywords: Linguistic analysis; Production of texts; Grammar.

*Graduando em Letras – Português (Licenciatura).

*Graduanda em Letras – Português (Licenciatura). Ensaio desenvolvido pelos presentes discentes na disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa 1 da Graduação em Letras Português (Licenciatura) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), ministrada pela Prof.ª Dra Ana Maria Costa de Araújo Lima.

1. Introdução

Segundo Mikhail Bakhtin (1992), os fenômenos linguísticos ocorrem sempre inseridos em discursos, sendo desencadeados por enunciações, através das interações dos indivíduos. Essa linha de pensamento culminou em um novo olhar sobre a função da linguagem entre os linguistas, que antes tendiam a percebê-la como um conjunto estruturado de signos e a tratar os fenômenos em dicotomias. Hoje, essa corrente considera que a língua é um construto complexo, multifuncional e plural e que os usuários, ao interagirem por meio da língua, levam em consideração a situação sociocomunicativa como um todo e a subjetividade de cada indivíduo em sua relação com outrem. Há, portanto, várias nuances no estudo de uma língua que, consequentemente, tornam bastante complexo o processo de ensino e aprendizagem de qualquer língua, aí incluído o português.

Tendo isso em vista, percebe-se que as metodologias educacionais estão sempre se modificando e em constante processo de transição e, por isso, os educadores mesclam métodos clássicos e modernos em sala de aula, pois ainda existe certa resistência em abraçar novas práticas de ensino e abandonar outras. Além disso, Faraco (2006) aponta que, desde 1980, os professores e pesquisadores da língua portuguesa têm feito críticas a respeito do ensino tradicional do português, pois só faz sentido estudar gramática se os assuntos abordados possuem, de fato, efetiva relevância funcional. Diante disso, Geraldi (2012b) traz à tona a Análise Linguística como uma das unidades básicas de ensino do português, pautando-se na ênfase dada à concepção dialógica da linguagem, que traz à tona o processo interacional entre os interlocutores, processo tal que deveria ser trabalhado em sala de aula para explorar detalhadamente os aspectos linguísticos que o ensino normativo da gramática seria incapaz de explorar.

O ensino da gramática ficou marcado por enfatizar a memorização de conceitos e de classificações que, trabalhados separadamente do texto, não se tornam significativos para o processo de aprendizagem do aluno. Consequentemente, o trabalho com a gramática, na escola, ganhou o estigma de explorar temas desnecessários para a efetivação da interação social. Indagações como “para que eu vou precisar saber o que é uma oração subordinada substantiva?” permeiam o subconsciente do estudante, que não sabe como utilizar essa informação em uma prática comunicativa ou escrita do cotidiano. Em síntese, muita da teoria apresentada nas salas de aula, que se volta para a gramática normativa, não ganha um uso real no contexto social. Daí, portanto, surge a proposta de Análise Linguística, abordada, em um primeiro momento, por Geraldi (2012b) e, desde então, desenvolvida por outros estudiosos da área, como Mendonça (2006) e Antunes (2007).

Por conseguinte, cabe a este ensaio explanar as principais mudanças que ocorreram no ensino da gramática até a abordagem da Análise Linguística ser proposta, além de evidenciar a importância dos gêneros discursivos e, principalmente, apresentar como a produção de texto seria trabalhada nessa visão de ensino. Este texto apresenta, primeiramente, um panorama sobre as concepções de linguagem, abordando as que perduraram no passado e a de maior uso atualmente. Logo em seguida, apresenta-se a definição de Análise Linguística, seguida da relação dessa com o ensino de gramática, com a produção de texto e, por fim, com o ensino de gênero textuais. Para tal, ancora-se nos dizeres de Bakhtin e Volochinov (1992), Mendonça (2006, 2016), Faraco (2006), Antunes (2007), Marcuschi (2008), Geraldi (2012) e Fuza e Menegassi (2020).

2. Fundamentação teórica

2.1 Concepções de linguagem

A metodologia utilizada no ensino da língua portuguesa nas instituições de educação básica se molda de acordo com o contexto sócio-histórico e político de cada época, assumindo, assim, uma ideologia específica. Geraldi (2012a), por exemplo, aponta três concepções que influenciam a prática de ensino: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento da comunicação e a linguagem como interação, e cada uma delas corresponderia a uma corrente do estudo linguístico, como a gramática tradicional, o estruturalismo e a linguística da enunciação, respectivamente.

A linguagem como expressão do pensamento caracterizava a tradição grega, em meados do século II a.C. Essa concepção prevaleceu no Ocidente durante muito tempo, e só se enfraqueceu na década de 1960. Segundo Travaglia (1996, p. 21, apud FUZA; MENEGASSI, 2020, p. 481), para essa concepção, "[...] a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução", ou seja, a linguagem seria nada mais do que uma tradução, o reflexo do pensamento. Tem, portanto, um caráter mais individualista e monológico, por considerar apenas o pensamento individual. Ademais, segundo Bakhtin e Volochinov (1992), nessa concepção, a língua é percebida como um sistema estável e acabado, do que resulta sua imutabilidade, que se opõe à percepção, tão atual, de que toda língua é um conjunto de variedades que estão em constante movimento. A abordagem de ensino de língua que mais atende a essa concepção é a prescritiva, que se pauta na dicotomia "certo e errado", com foco na norma-padrão.

Consequentemente, na concepção de língua como expressão do pensamento, o ensino da gramática envolveria atividades que auxiliassem a internalização de regras gramaticais, de uma forma mecânica. O ensino objetivaria a absorção de conceitos e classificações pelos estudantes, sem que houvesse, de fato, uma reflexão sobre a língua.

Além disso, com a ênfase no ensino das regras gramaticais, tanto a leitura quanto a produção textual seriam deixadas de lado, pois, nessa concepção, a leitura é concebida como uma alternativa para a aprendizagem da oratória, enquanto a produção de textos é uma atividade voltada apenas para se aprender a escrever.

Após a década de 1960, surge, sob a grande influência de Ferdinand de Saussure, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, que considera a língua como um código a ser decodificado. Segundo Travaglia (1996, p. 22, apud FUZA; MENEGASSI, 2020, p. 485), nessa concepção, a língua "[...] é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor para um receptor". Entretanto, esse código é voltado apenas para a norma-padrão, recusando as variações linguísticas e, consequentemente, admitindo um caráter imutável. Além disso, os fatores externos a língua também não são relevantes para essa concepção, que enfatiza a sua análise na estrutura da linguagem.

Dessa forma, ela se volta para o ensino de uma gramática normativa por meio de exercícios estruturais, tais como atividades de seguir modelos e de completar lacunas, para que o conteúdo seja internalizado pelo indivíduo. Consequentemente, observa-se que não há um processo de reflexão sobre o conhecimento que está sendo adquirido, e isso pode ser exemplificado pela forma como a leitura e a produção textual são tratadas nessa concepção. A leitura passa a ser um processo de decodificação no qual o aluno apenas vai traduzir o que o autor está dizendo, não participando ativamente da criação de sentidos do texto, enquanto a produção textual focaria apenas na internalização dos aspectos estruturais do texto.

Por fim, tem-se a linguagem como interação, concepção que se disseminou na década de 1990, no Brasil, a partir de discussões sobre os gêneros textuais como objetos de ensino da língua. Pautados nas discussões de Bakhtin e Volochinov (1992), nessa abordagem, a língua se constitui como um processo ininterrupto, realizado através da interação verbal e social entre interlocutores, não sendo um sistema estável, ou seja, os fatores externos ao discurso são levados em consideração. Essa concepção enfatiza o processo de aprendizagem voltado às enunciações dos indivíduos, ou seja, inseridas no discurso.

No eixo dos conhecimentos linguísticos, a proposta dessa concepção seria, por exemplo, abordar os gêneros discursivos e analisar tanto as suas marcas linguísticas quanto a sua composição, através da compreensão, da análise, da interpretação e da produção de textos. Consequentemente, o indivíduo passaria a pensar e agir criticamente em relação a todo o conhecimento construído. O processo de leitura deixaria de ser visto como uma simples decodificação e passaria a ser considerado como o momento da

interação entre leitor e autor, interação na qual ambos participariam da criação de sentidos do texto. O eixo da produção textual, por sua vez, seria enfatizado não com foco na estrutura, mas na circulação do texto no espaço social.

Com base nesses apontamentos iniciais sobre as concepções de linguagem, buscamos, no próximo tópico, discutir sobre a concepção de Análise Linguística, com o fito de esclarecer questões fundamentais para o presente ensaio.

2.2 Análise Linguística: de que se trata?

Com o passar dos anos, ao mesmo tempo em que se desenvolviam algumas áreas da Linguística – como a Análise de Discurso[1] – e novos estudos voltados para as práticas em sala de aula, pesquisas apontavam para um déficit linguístico nos estudantes de todas as faixas etárias. No que se refere à língua portuguesa, esse déficit foi relacionado ao ensino maçante e repetitivo das normas gramaticais nas aulas. Nesse cenário desconcertante, iniciaram-se debates sobre a importância do ensino (majoritário) de gramática na aula de língua portuguesa e, principalmente, sobre o papel do professor de língua.

O ensino da gramática, muitas vezes, volta-se para o cumprimento de um programa imposto pelas escolas aos professores, que visa a preparar os alunos para as provas de vestibulares e concursos famosos em todo o país. Entretanto, essas avaliações estão repletas de questões, em grande parte, voltadas para as normas gramaticais, como a (in)correção dos sinais de pontuação, a análise sintática e as classes de palavras. Isso, sem dúvidas, limita o estudante, reduz seu horizonte a meras ocorrências pré-construídas sobre a língua, isto é, proporciona ao aluno somente o contato com enunciados pouco prováveis de acontecer no real uso da língua, privando-o de refletir sobre seus vários usos, em diferentes contextos.

Sendo assim, com o objetivo de ampliar as perspectivas de ensino da língua, construiu-se o conceito de Análise Linguística (doravante, AL), "[...] uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos" (MENDONÇA, 2006, p. 205). Essa expressão, cunhada por João Wanderley Geraldi, aparece em 1984, em um dos artigos que compõem o livro *O texto na sala de aula* (2012 [1984]), organizado pelo próprio autor. Ela reflete uma contraposição à prática do ensino normativo de gramática em sala de aula, e tem o intuito de proporcionar ao aluno a chance de refletir sobre a língua, em vez de de apenas ler e, principalmente, decorar a maior quantidade possível de normas gramaticais.

[1]A Análise de Discurso de linha francesa foi trazida originalmente pela professora Dra. Eni P. Orlandi ao Brasil no ano de 1983 através da publicação da obra *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso pela Pontes Editora.

Segundo Geraldi (2012a), a AL respalda-se na articulação entre a prática em sala de aula e a concepção sociointeracionista de linguagem, fazendo uma junção dos eixos da leitura e da produção de textos para, então, trabalhar, em novas práticas de ensino, com os conteúdos linguísticos. Objetiva-se, portanto, dar ao aluno a chance de "[...] dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos, percebendo as dificuldades entre uma forma de expressão e outra" (GERALDI, 1996 [1984], p. 77 apud SOARES, 2020, p. 43). Logo, pode-se afirmar que a Análise Linguística emerge como uma prática que conjuga as práticas de leitura e de produção de texto, tendo em vista propiciar ao aluno uma reflexão sobre os fenômenos linguísticos, seja no instante em que ele inicia uma leitura, seja no momento em que ele produz um texto, ou em qualquer outro momento.

A prática de Análise Linguística, entretanto, não exclui o trabalho com a gramática e suas normas em sala de aula. Muito pelo contrário, visto que é impossível dissociar o ensino de língua do ensino de gramática, uma vez que não há língua sem gramática (MENDONÇA, 2006). Logo, não existe um ensino de língua que não seja pautado no ensino de gramática. Com isso dito, a AL, além de outras coisas, abraça os estudos gramaticais, só que em outro paradigma, pois os alvos são outros. Nessa direção, Geraldi (2012 [1984]) afirma, em nota de rodapé:

> O uso da expressão "prática de análise linguística" não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto [...] Essencialmente, a prática da análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a "correções". Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (GERALDI, 2012 [1984], p. 74).

A prática de AL tem como base de reflexão sobre o ensino de língua, de acordo com Mendonça (2006b, p. 206), ensinar o que é língua(gem). Para tal, ela se vale dos seguintes preceitos metodológicos, citados primeiramente por Geraldi (2012b) em seu artigo "Unidades básicas do ensino de português" (1984), presente na obra *O texto na sala de aula*:

> i) a análise linguística que se pretende partirá não do texto "bem escritinho", do bom autor selecionado pelo "fazedor de livros didáticos". Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele;
> ii) a preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;

> iii) para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema. De nada adianta querermos enfrentar de uma vez todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido por nosso aluno.
> iv) fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção (segunda-feira, no horário proposto) para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise;
> v) material necessário para as aulas de prática de análise linguística: os cadernos de redações; um caderno para anotações; dicionários e gramáticas;
> vi) em geral, as atividades poderão ser em pequenos grupos ou em grande grupo;
> vii) fundamenta essa prática o princípio: "partir do erro para a autocorreção" (GERALDI, 2012b [1984], p. 73-74).

Com base nesses pressupostos, pode-se afirmar que a AL proporciona aos alunos o contato com aspectos que podem auxiliá-los a aprimorar seus próprios textos, e sua prática tem grandes chances de ser um instrumento de ajuda para que eles reflitam em busca de autoria, pois, para Mendonça (2006b, p. 208, grifo da autora) "[...] no lugar da classificação e da identificação, ganha espaço a *reflexão*". Nesse contexto, a AL pode ser de grande valor para ampliar o apoderamento das habilidades e dos conhecimentos linguísticos por parte dos alunos, principalmente por levar em conta a questão da reflexão sobre os fenômenos linguísticos no texto, inclusive naqueles textos que os próprios estudantes produziram. Por conseguinte, por meio da prática de reflexão, os alunos sentem a língua usada por eles a todo o momento como uma língua cada vez mais sua, despertando um sentimento de pertencimento linguístico, pois, de acordo com Geraldi (2012 [1984], p. 74) "[...] o objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo".

Por fim, em consonância com o pensamento de Mendonça (2006b), pode-se dizer que

> a AL é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos (MENDONÇA, 2006, p. 208).

E é com base nessa discussão que podemos, agora, dar início a nossa discussão sobre a Análise Linguística e sua inter-relação com outros eixos de letramento da língua portuguesa, tendo em vista a conceitualização da AL. Sendo assim, no próximo tópico,

abordaremos a relação do ensino de gramática e a prática de Análise Linguística, buscando elucidar determinadas questões direcionadas a essas duas práticas.

2.3 O ensino de gramática e a prática de Análise Linguística

A proposta de ensino que põe em prática a Análise Linguística não é um método que busca acabar com o ensino gramatical, muito pelo contrário: ela busca tornar o processo de aprendizagem da língua portuguesa mais dinâmico, e não focado apenas em regras da norma-padrão, até porque "[...] ninguém fala, ouve, lê ou escreve sem gramática, é claro; mas a gramática sozinha é absolutamente insuficiente" (ANTUNES, 2007, p. 55). Portanto observa-se a importância de reinventar as metodologias educacionais em prol de um ensino mais eficaz, o que pode ser comprovado com as mudanças de concepções de linguagem.

Como Antunes (2007) aponta na sua obra, dominar apenas as regras prescritivas de gramática não prepara o indivíduo para as interações sociais, haja vista que muitas dessas regras não estão de acordo com a realidade do português brasileiro. Para compreender um discurso, por exemplo, o indivíduo precisa utilizar-se de seu conhecimento de mundo para entender o que está sendo dito, pois "o sentido não está totalmente expresso ou explícito no texto, sobretudo quando o interlocutor tem a competência de dizer apenas o que ele supõe que o outro ainda não sabe." (ANTUNES, 2007, p. 55). Devido a isso, a AL busca instigar a reflexão do “macro para o micro” para entender como a língua funciona, pois, como dito por Mendonça (2006b, p. 203), “a aquisição de linguagem se dá a partir da produção de sentidos em textos situados em contextos de interação específicos e não da palavra isolada”.

Antunes (2007) aborda a necessidade de os alunos conhecerem os recursos de textualização, que só são apreendidos com a análise, a leitura e a produção aguçada de textos. Os conhecimentos necessários para se entender a composição de um determinado gênero discursivo vão além das regras gramaticais, pois de nada adianta saber as classificações dos pronomes se não se compreende a sua função no texto. Ademais, o indivíduo é incapaz de produzir um determinado texto se não conhece os seus aspectos composicionais e de circulação. Portanto, a gramática não envolve todos os aspectos linguísticos para a interação verbal se efetivar, enquanto a Análise Linguística busca “[...] refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas” (MENDONÇA, 2006, p. 206). Somado a isso, observa-se que o uso da língua também depende do contexto sociocomunicativo, ou seja, não vai ser qualquer palavra que vai caber em qualquer situação interacional. Entretanto, essa competência independe do conhecimento de regras gramaticais, mostrando, mais uma vez, que "[...] para o sucesso da interação verbal, o conhecimento linguístico não basta, não é suficiente” (ANTUNES, 2007, p. 64).

Portanto, por fazer parte da concepção dialógica de linguagem, a Análise Linguística é capaz de desencadear a interação entre os indivíduos e, dessa forma, colaborar para a compreensão do funcionamento da língua, além de lhe atribuir sentido no contexto interacional. Consequentemente, ela expõe para o aluno conhecimentos que a gramática, por si só, seria incapaz de fornecer, como estratégias para desenvolver a linguagem em qualquer âmbito discursivo. Somado a isso, Antunes (2007, p. 65) ainda reflete que "[...] ao lado do conhecimento da gramática, outros são necessários, imprescindíveis e pertinentes. Portanto, não tem fundamento a orientação de que 'não é pra ensinar gramática.' Repito: não é pra ensinar apenas gramática".

O ensino da língua portuguesa vai muito além de apenas apresentar conceitos e classificações para o indivíduo, pois também se vale, por exemplo, do entendimento da relação de sentido entre os elementos textuais. Além disso, não deve girar em torno da realização de inúmeras atividades com o cunho de internalizar todo o conteúdo apresentado sem uma reflexão aprofundada: deve-se salientar proeminentemente o processo de leitura, de produção textual e de uma minuciosa Análise Linguística para, só assim, identificar os aspectos que fazem a língua se movimentar dentro do contexto social.

Aproximando-nos do final deste ensaio, trataremos, no próximo tópico, da relação da Análise Linguística e os gêneros textuais, algo muito caro ao ensino de língua portuguesa nas escolas.

2.4 Análise Linguística e gêneros textuais

Segundo Geraldi (2012a), a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, sendo muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento da interação do que simplesmente estabelecer classificações e denominações. Isso parte para a proposta difundida pela concepção interacionista, que se volta para o ensino dos eixos da língua portuguesa, como a leitura, a produção textual e a Análise Linguística, no uso dos gêneros discursivos. Assim, a diversidade textual que existe no âmbito social seria explorada e os discursos iriam ganhar força no momento da aprendizagem.

Com a ascensão de ideias que trazem o processo interacional como objeto de estudo, trabalhar a Análise Linguística articulada com gêneros discursivos se tornou uma forma de ensino que incentiva o indivíduo a pensar criticamente sobre o que está sendo colocado em sala de aula. Além disso, segundo Bakhtin e Volochinov (1992), os modos de dizer são realizados a partir das possibilidades oferecidas pela língua e só podem se concretizar por meio dos gêneros discursivos, ou seja, o estudo da língua é indissociável da interação.

Mendonça (2006a, p. 73) ainda observa que "a Análise Linguística é crucial no trabalho pedagógico com os gêneros, já que possibilita uma análise sistemática e consciente sobre o que há de especial em cada gênero na sua relação com as práticas sociais de que fazem parte". Dessa forma, os gêneros deixariam de ser tratados superficialmente, com enfoque na estrutura, e, em vez disso, tanto as suas marcas linguísticas quanto a sua composição seriam analisadas, além de aspectos relacionados à esfera comunicativa à qual pertencem. Isto é, iriam ser colocadas em prática a função e os aspectos gerais do gênero e a sua adequação à situação de comunicação.

A importância da Análise Linguística para a reflexão sobre os gêneros discursivos pode ser confirmada na Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC) (BRASIL, 2017), que aponta que se deve

> [a]nalisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros (BRASIL, 2017, p. 72).

Além disso, outro ponto salientado desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCNs) é que “o ensino da língua deve favorecer as práticas de leitura, produção e Análise Linguística, a partir de enunciados orais e escritos que circulam nas diversas esferas de comunicação humana, ou seja, os gêneros discursivos” (BRASIL, 1998, apud FUZA; MENEGASSI, 2020, p. 497). Enfatizando-se a produção textual, observa-se que a articulação feita entre esse eixo e o ensino com gêneros teria como finalidade desenvolver no indivíduo a capacidade de identificar como os textos se compõem. Dessa forma, com os aspectos composicionais em mente, a escrita de um texto para determinado contexto sociocomunicativo seria feita respeitando a sua composição.

Tendo isso em vista, com a produção de texto relacionada aos gêneros discursivos, o ensino da gramática lançaria um olhar para a identificação dos elementos de textualização, tais quais as noções de coesão e coerência. Assim, o projeto pedagógico seria desenvolvido na análise dos enunciados que encadeiam o discurso, fazendo-se uso de um ensino que se volta para a observação e reescrita de frases contextualizadas. Portanto, o ensino gramatical tenderia a uma abordagem mais contextualizada da língua, pois o enunciado não seria trabalhado isoladamente. Em vez disso, a partir da Análise Linguística, os elementos textuais teriam uma função e um sentido no contexto social e, assim, a reflexão sobre o seu uso seria feita na sala de aula. Toda essa proposta de ensino vai de acordo com o pensamento de Mendonça (2006b, p. 203), que aponta que “o fluxo

natural de aprendizagem é: da competência discursiva para a competência textual até a competência gramatical.”.

Tendo em vista a discussão apresentada nesse tópico, buscamos, no próximo, esclarecer alguns pontos sobre a relação da Análise Linguística e a produção de textos, com o objetivo de ressaltar a importância da união dessas duas práticas no ensino de língua portuguesa.

2.5 Análise Linguística e produção de textos

A produção de um texto (oral ou escrito) sobre determinada temática não é um trabalho simples, homogêneo e feito de uma só vez; muito pelo contrário, envolve muito mais do que um momento de inspiração ou criatividade. O período de elaboração textual é a expressão de uma atividade de análise e reflexão do autor a cada vez que ele se debruça sobre o objeto produzido. Na perspectiva de sala de aula, esse processo pode se dar por meio da prática de Análise Linguística. Como já é sabido, distintivamente das aulas corriqueiras de gramática, que hipervalorizam as classificações e, principalmente, correções linguísticas, a prática de AL empenha-se em proporcionar ao aluno a oportunidade de compreender sua língua materna através do domínio dos recursos linguísticos e da reflexão sobre eles, tendo em vista quais são as palavras, expressões e estratégias discursivas mais produtivas para aquilo que ele, o autor do texto, pretende dizer ou escrever, tendo como consequência o aprimoramento das suas capacidades de leitura e de produção de texto. Nesse sentido, Mendonça (2016a) afirma:

> Assim, a reflexão sobre a linguagem, tomando como objeto o próprio texto que se está elaborando, exige que o aluno analise possíveis (in)adequações das escolhas linguísticas – ao gênero, ao tema em foco, à formalidade esperada etc. –, sua força expressiva ou eficácia argumentativa. Trata-se, portanto, de uma atividade linguageira essencial nas diversas etapas da produção (MENDONÇA, 2016a, p. 40).

Dessa forma, a prática de AL pode ser um acessório valioso para ajudar o aluno a perceber os pontos em que ele pode melhorar no decorrer da produção do texto, assim como na associação dos aspectos linguísticos apreendidos em sala de aula e aplicados no texto. Não é de difícil percepção que os alunos, por já estarem acostumados ao processo de higienização do texto, debruçam-se sobre as questões mais superficiais dos textos escritos produzidos, como questões ortográficas, acentuação e até mesmo de regência e concordância, porém é importante que os alunos consigam observar questões de outras natureza, como as relações entre parágrafos e aspectos do discurso.

No entendimento de Marcuschi (2008, p. 51), “o trabalho com texto não tem um limite superior ou inferior para exploração de qualquer tipo de problema linguístico”.

Porém é necessário que, antes mesmo de trabalhar com a produção textual, o aluno tenha contato com os conhecimentos linguísticos e com a prática de leitura, pois, ao autor de determinado texto, urge o domínio da habilidade de julgar os níveis de linguagem direcionados a cada gênero textual a ser produzido, como o caráter (in)formal do gênero escolhido e os recursos linguísticos comumente mobilizados no processo de elaboração desse gênero. Dessa forma, a AL pode ser um mecanismo de grande importância conforme o aluno reflete sobre as virtudes e lacunas presentes em seu texto, deixando de lado a higienização dos textos.

No processo de produção do texto, é esperado que o aluno esteja consciente do gênero que irá produzir, atentando para as adequações linguísticas e discursivas de que ele se servirá durante o processo de escrita, sem receio de cometer desvios, visando sempre à situação comunicativa na qual está envolvido, isto é, observando as características do gênero textual escolhido para produção, ponderando o que é mais ou menos produtivo para o texto e quais efeitos de sentido ele busca construir ao produzir a materialidade textual. Com base nesse pensamento, Mendonça (2016a) lista os seguintes fatores interligados a serem mobilizados no momento da produção do texto:

> i) aquilo que pretende dizer;
> ii) gênero escolhido/solicitado;
> iii) os interlocutores, seus papéis sociais e a rede de relações de poder aí envolvidas.
> iv) as finalidades dessa interação verbal específica;
> v) tom que deseja imprimir ao seu discurso (enfático, conciliador, irônico etc.);
> vi) o investimento estético com a linguagem, entre outros aspectos da produção discursiva
> (MENDONÇA, 2016a, p.42).

Por fim, tendo em vista que “a escola tem como missão primária levar o aluno a bem se desempenhar na escrita, capacitando-o a desenvolver texto em que os aspectos formal e comunicativo estejam bem conjugados” (MARCUSCHI, 2008, p. 53), pode-se dizer que a AL detém mais um papel importante na formação escolar do aluno. No momento em que o professor devolve o texto ao aluno, com comentários e sugestões, ele chama a atenção do estudante para os detalhes de aprimoramento do texto e para os aspectos que passaram batidos aos olhos desse sujeito, talvez com detalhes mais pontuais ou específicos.

Nesse momento, a revisão e a reescrita do texto são etapas extremamente importantes, não apenas para o aluno aprender, mas também para começar a desenvolver sua capacidade crítica em relação ao texto produzido. Assim, de acordo com Mendonça (2006a, p.43), “os impactos das práticas de AL sobre a qualidade dos textos produzidos na

escola são proporcionais à natureza reflexiva de tais atividades: ao induzir os alunos a perceberem os efeitos e/ou regularidades dos usos linguísticos, contribui-se para que sintam sua língua cada vez mais sua".

Com base nas discussões até aqui postas, buscamos, no próximo tópico, produzir um efeito de conclusão, tendo em vista a importância da prática de Análise Linguística nas escolas e sua relação com a produção de textos.

3. Considerações finais

Acreditamos ser um consenso que as práticas metodológicas do ensino de língua portuguesa vivem em contínuo processo de mudança e renovação, assim como entendemos que essas transformações sempre foram associadas a uma perspectiva de língua vigente em determinado recorte temporal, concomitantemente a uma ideologia dominante.

Para além disso, debruçamo-nos aqui sobre um eixo de letramento que se vale da perspectiva de linguagem como interação, isto é, a Análise Linguística. Sem dúvidas, todo processo de mudança enfrenta resistências, e, com a AL, não seria diferente. Por mais que as metodologias educacionais estejam se aprimorando com o passar dos anos, ainda existem aqueles que escolhem os métodos tradicionais em detrimento dos emergentes, seja por puro preciosismo, seja por falta de conhecimento.

A prática de AL pode ser definida em um único enunciado: reflexão sobre o sistema linguístico e seus usos. Sendo assim, em contraposição ao ensino da gramática normativa, a Análise Linguística surge como uma proposta que tem a finalidade de melhorar o desempenho linguístico dos alunos a partir de uma reflexão crítica sobre o que está sendo aprendido. Para isso, utiliza-se, principalmente, das atividades de leitura e de produção de texto com o intuito de não trabalhar com trechos isolados e descontextualizados.

Contrariamente ao que muitos afirmam, a Análise Linguística não promove o apagamento do ensino de gramática em sala de aula, até porque é impossível estudar, aprender e ensinar língua sem gramática, haja vista que não há língua sem gramática. Na prática de AL, o foco não é ensinar gramática na aula de língua portuguesa, utilizando-se de frases soltas e descontextualizadas para exemplificar conceitos normativos, mas sim proporcionar ao aluno o contato com o texto, com o uso real da língua, valorizando a leitura e a produção textual. Como salientado por Marcuschi (2008), o ensino da língua deve se dar através de textos. Portanto, com base nessa visão e na perspectiva interacionista, os gêneros discursivos também devem ser abordados como prática de ensino da língua portuguesa para desenvolver a leitura, a escrita e, sobretudo, a Análise Linguística, cooperando para um ensino de gramática mais construtivo.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática:* por um ensino de línguas [...]. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, Mikhail.; VOLOCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem.* 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. *BNCC – Base Nacional Comum Curricular.* Brasília, 2017.

FARACO, Carlos Alberto. Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? *Calidoscópio*. São Leopoldo, v. 4, n. 1, p. 15-26, jan./abr. 2006.

FUZA, Ângela Francine; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e de leitura no ensino da língua materna. *In:* FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. (org.). *Interação e Escrita no ensino da língua.* Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 11-32.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In:* GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula.* São Paulo: Anglo, 2012a. p. 39-46.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. *In:* GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula.* São Paulo: Anglo, 2012b. p. 59-79.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. *In:* SANTOS, Carmi Ferraz dos; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne (org.). *Diversidade textual:* os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica/ MEC, 2006a. p.73-88.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In:* BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no ensino médio e formação do professor.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006b. p. 199-226.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística e produção de textos: reflexão em busca de autoria. *Na ponta do lápis,* São Paulo, v. 1, n. 27, p. 40-42, jul. 2016.

Experiência de monitoria remota: uma análise sobre o letramento digital

Andreza Kaisa dos Santos Gomes*
Everton Henrique Souza da Silva*

Resumo: Este trabalho objetiva relatar a experiência de monitoria na disciplina de Leitura e Produção de Texto Acadêmico nas turmas Letras-Português/Licenciatura e Música/Licenciatura durante o período remoto suplementar (2020.3) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), nos meses de agosto a novembro de 2020, em decorrência da pandemia de COVID-19. O foco do estudo concentra-se nas ferramentas tecnoló- gicas utilizadas pelos estudantes para a produção de textos e o engajamento com novos gêneros, principal- mente digitais, no decorrer do ensino remoto. Como procedimento metodológico, recorreu-se a um formu- lário *on-line* com perguntas objetivas e subjetivas sobre a experiência dos alunos durante as aulas síncronas e assíncronas e à mediação dos monitores durante o processo de adaptação às atividades remotas. À luz dos estudos de Antunes (2009), Araújo (2006; 2010), Freire (1996), Marcuschi (2008; 2010), Ribeiro (2009; 2019; 2020), Rojo e Moura (2012) e Xavier (2002), busca-se analisar as respostas dos discentes e, desse modo, refle- tir acerca do impacto das ferramentas tecnológicas e digitais nas suas práticas de linguagem acadêmica. Por meio desta pesquisa foi observado que, embora sejam considerados *nativos digitais*, os estudantes tiveram muitas dificuldades na utilização das tecnologias no percurso da disciplina. Entretanto, no decorrer das aulas, maior facilidade nesse uso foi estabelecida, permitindo o letramento digital e a imersão em gêneros digitais desconhecidos pelos estudantes.

Palavras-chave: Monitoria acadêmica; Letramento digital; Ensino remoto.

Abstract: This work aims to report the experiences of a monitorship of the curricular component Academic Reading and Writing, for Undergraduate Portuguese Language and Literature - Teaching Major and Undergra- duate Music - Teaching Major through the emergency remote supplementary teaching semester (2020.3) on Federal University of Pernambuco (UFPE), from August to November of 2020, due to the COVID-19 pandemic. This study focuses on the technological tools used by the students to produce texts and their engagement with the new genres, especially digital ones, during the remote teaching semester. The methodology makes use of an on-line form set up with objective and subjective questions regarding the students' experience in the course of the synchronous and asynchronous classes and about the intervention of the monitors throughout the remote activities' adaptation process. In accordance with Antunes (2009), Araújo (2006; 2010), Freire (1996), Marcus- chi (2008; 2010), Ribeiro (2009; 2019; 2020), Rojo e Moura (2012) e Xavier (2002), this work attends to analyze the students' answers reflecting about the technological and digital tools' impact in relation to the academic writing. By this analysis, it was possible to observe that, though the students are considered *digital natives*, they presented many difficulties to use technologies during the curricular component. Nonetheless, during the classes, the practice makes the usage easier enabling the digital literacy and the immersion on unknown digital genres by the undergraduate students.

Keywords: Academic monitorship; Digital literacy; Remote teaching.

---

* Artigo desenvolvido por graduandos de Letras Português - Licenciatura a partir da experiência de monitoria na disciplina Leitura e Produção de Texto Acadêmico, sob a orientação da Profª. Drª Sônia Virgínia Martins Pereira (Universidade Federal de Pernambuco).

1. Introdução

É perceptível, devido ao constante avanço das tecnologias de informação e comunicação, que a sociedade promove a ideia de que somos *nativos digitais*[1] e que "nossos estudantes de hoje são todos ´falantes digitais´ da linguagem digital dos computadores, dos videogames e da internet" (PRENSKY, 2001, p. 1 apud RIBEIRO, 2019, p. 7) . Entretanto, as pessoas se deparam, constantemente, com a introdução de novas tecnologias em suas vidas - pessoal, profissional e acadêmica. E, por isso, até mesmo os indivíduos considerados *nativos digitais* enfrentam dificuldades em relação a esse aparecimento infindável de novos *softwares* e, consequentemente, às adaptações necessárias para usá-los. Desse modo, por causa do atual contexto pandêmico, que forçou o deslocamento de aulas presenciais para o Ensino Remoto Emergencial (doravante, ERE)[2] através de plataformas digitais, pode-se observar que houve a necessidade de adaptações e aprendizados relacionados aos processos de ensino e aos gêneros textuais que circulam na vida dos estudantes. Com relação a essas adaptações e/ou mudanças dos gêneros, Antunes (2009) evidencia que "apesar de típicos e de estáveis, os gêneros são também flexíveis; quer dizer, variam no decorrer do tempo, das situações [...]" (p. 55). Isso converge com a necessidade de introdução e utilização de novos gêneros na vida dos estudantes e dos docentes e nas demandas da vida universitária, a exemplo da socialização dos gêneros digitais que foram de suma importância para uma boa qualidade do ensino remoto, visto que se trata de um ensino totalmente *on-line.*

À procura de um conhecimento mais aprofundado a respeito da introdução e/ou da ebulição de novos gêneros digitais frente aos novos contextos e práticas sociais, Xavier (2002) traz à tona o conceito de hipertexto, fenômeno essencialmente linguístico e produto da hipermídia[3], o qual não requer dos cidadãos a supressão da escrita alfabética nas práticas de linguagem, mas uma nova forma de letramento - o digital. Consciente disso, o autor

---

[1] Tal termo foi criado por Marc Prensky (2001 apud RIBEIRO, 2019), escritor e palestrante sobre Educação, que ressalta o quanto os estudantes nascem, atualmente, submersos nas mais diversas tecnologias, o que os tornam "falantes nativos" da linguagem digital dos computadores. Contudo, assim como nesta pesquisa, Ribeiro (2019) problematiza tal ideia em seu ensaio e enfatiza que um diálogo constante entre os conhecimentos de pessoas de diferentes faixas etárias é mais proveitoso do que a segregação realizada por Prensky.

[2] Deslocamento porque o ERE foi escolhido como metodologia pelas universidades justamente por causa de sua semelhança com o ensino presencial. Em relação à Educação a Distância (EaD), tem-se que seu uso não é emergencial, gerando "diferentes formas de aprender e variados recursos para interagir com o conhecimento e protagonizar o seu próprio processo de aprendizagem" (TEMÓTEO, 2021, p. 72), isto é, requer modificações mais profundas para ser utilizada como método de ensino, diferentemente do ERE.

[3] A literatura apresenta um grande debate a respeito disso. Há os que defendem que texto e hipertexto não são diferentes (KOCH, 2002; MARCUSCHI, 2000; POSSENTI, 2002; COSCARELLI, 2006; RIBEIRO, 2005, 2009 apud PINHEIRO; ARAÚ-
JO, 2020). Por outro lado, existem os que enxergam diferenças entre texto e hipertexto (LÉVY, 1999; XAVIER, 2002, 2007, 2010; GOMES, 2007 apud PINHEIRO; ARAÚJO, 2020). Neste trabalho, concorda-se com Pinheiro e Araújo (2020) quando eles afirmam que existe um "*continuum* entre texto e hipertexto, e não uma dicotomia" (p. 213, grifo do autor), sendo im- portante uma visão holística que proporcione novas formas de se compreender a leitura e o texto. Dessa maneira, nesta pesquisa, utiliza-se o termo "(hiper)texto" para explicitar essa ideia de *continuum*.

afirma que “o Letramento Digital toma necessariamente o alfabético como ponto de partida fundamental, apesar de efetuar sobre ele reconfigurações e adaptações para poder existir enquanto tal” (XAVIER, 2002, p. 10). No minicurso *Letramentos digitais* da Parábola Editorial, Coscarelli (2020) também aborda o conceito de letramento digital, afirmando que “diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais” . Sob esses pontos de vista, não se deve pensar que a inserção de novas tecnologias de comunicação na vida cotidiana e, especialmente, na esfera educacional está eliminando os outros modos de enunciação, como o verbal escrito, visual e auditivo. Ao contrário, há uma complexificação desses modos enunciativos, fazendo com que as tecnologias tenham uma relação dialética entre si e colaborem para as ações sociais dos cidadãos (MARCUSCHI, 2010, p. 46).

Dessa forma, ao relacionar tais ideias com o atual contexto pandêmico, nota-se que os semestres remotos das universidades exigiram novas adaptações e um novo olhar sobre o uso das ferramentas tecnológicas nas práticas pedagógicas e de linguagens. Isso porque o ambiente virtual permite que as pessoas atualizem a realidade, não a substituam (LÉVY, 1999). Nesse ínterim, a *internet* fornece meios de os usuários realizarem atividades diárias e, no caso desta pesquisa, ações relacionadas à prática pedagógica no ensino superior, sobretudo frente a um mundo “estranho” durante a crise sanitária, na qual o futuro ainda parece incerto e aulas presenciais não são uma opção (RIBEIRO, 2021) .

Assim, esta pesquisa almeja debater a experiência de monitoria na disciplina curricular de Leitura e Produção de Texto Acadêmico (doravante, LPTA) durante o ERE, no semestre suplementar (2020.3) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e ponderar acerca do letramento digital que envolve aspectos de usos e adaptações às ferramentas digitais — as quais serviram de suporte para o ensino remoto dessa disciplina. O foco recaiu sobre os diversos gêneros e ferramentas que foram introduzidos e/ou socializados com mais frequên- cia nesse processo de ensino-aprendizagem mediante a apreensão e desenvolvimento da escrita acadêmica. Além de observar como os *nativos digitais* estão reagindo diante desse novo contexto educacional e se há, realmente, uma maior facilidade, por parte deles, na adesão a essas novas tecnologias.

2. Metodologia

Para a compreensão dos processos envolvidos na realização da disciplina de forma remota, recorreu-se às observações dos monitores de LPTA durante as aulas síncronas e assíncronas e a um formulário do *Google Forms* com 10 perguntas - 2 subjetivas e 8 objetivas - sobre a experiência dos alunos no semestre suplementar 2020.3. Esse foi preenchido por 18 estudantes das turmas de Música/Licenciatura e Letras-Português/Licenciatura que haviam participado da disciplina. À luz de autores, como Antunes (2009), Araújo (2006), Freire (1996), Marcuschi (2008), Ribeiro (2009), Rojo e Moura (2012) e Xavier (2002), buscou-se analisar as respostas dos discentes e, desse modo, refletir acerca do impacto das ferramentas tecnológicas nas práticas pedagógicas e de linguagens, seja para incentivar a comunicação professor-monitor-aluno, seja para auxiliar na produção de textos acadêmicos. Para realizar tal análise e discussão, foram utilizados gráficos e um quadro expositivo que evidenciam de forma mais didática os dados colhidos no decorrer da pesquisa. E, ao final, considerações foram feitas a respeito dos resultados obtidos, buscando pontos de intersecção com os autores que serviram de base teórica para o estudo.

3. Análise dos dados e discussão

3.1 A visão dos graduandos sobre o ensino remoto

Apesar de estar imersa nessa era tecnológica e de informação, a sociedade, como um todo, foi surpreendida por esse contexto que requer uma maior autonomia em relação às tecnologias, principalmente nas áreas de educação. Por mais que os estudantes atuais tenham uma maior facilidade com esse mundo digital, diversas ferramentas e ambientes ainda não haviam sido utilizados e/ou explorados por eles, o que leva ao entendimento de que, como afirma Ribeiro (2020b, p. 452):

> Na pandemia, professores/as de toda geração e estudantes de todos os níveis foram parar na mesma estaca zero. Pode ser que alguns e algumas se aventurem mais, sintam maior familiaridade com certos ambientes digitais, mas, no geral, a crise é ampla. A insegurança e a sensação de recomeço estão em todos/as, que se viram na situação de atuar por meio de plataformas que propiciam uma experiência completamente outra (para quem nunca a experimentou), que provocam a necessidade de repensar concepções envolvidas na educação [...] (RIBEIRO, 2020b, p. 452).

Sendo assim, ficou clara a necessidade de adaptação por parte das instituições de ensino, do corpo docente e dos discentes, a fim de facilitar a interação e viabilizar um ERE com melhor qualidade. Para melhor entender como se deu esse novo formato por meio das tecnologias, foram colhidos 18 depoimentos que relatam a experiência dos alunos de LPTA da UFPE. No entanto, visando melhor síntese e detalhamento, destacam-se 10 depoimentos, a seguir, sobre a diferença entre o ensino presencial e o remoto e qual(is) o(s) aspecto(s) positivo(s) do ensino remoto:

Quadro 1 – Seleção dos depoimentos dos estudantes de Letras–Português/Licenciatura e de Música/Licenciatura.

Estudante	Depoimento
Estudante 1	As diferenças são enormes, mas, dentre elas, a que me mais pude sentir é a seguinte, no ensino presencial se tem uma troca muito maior com o professor e os alunos durante a aula, por mais ágil e "fácil" que seja a comunicação online, ela deixa muito a desejar no aspecto da interação. Existe também uma maior dificuldade em manter a concentração durante a aula. Mas um ponto positivo é que com a nossa presença em casa, ganhamos mais tempo para realizar as atividades e consultar fontes para o estudo pessoal (além das oferecidas pelos professores), e com isso a qualidade dos trabalhos e atividades melhora um pouco mais.
Estudante 2	A diferença está no contato com os alunos, na didática de sala de aula que se torna algo muito difícil de se ter, o positivo é que mesmo não estando presencialmente na sala de aula, ainda conseguimos aprender e conhecer o assunto e as cadeiras.

Estudante	Depoimento
Estudante 3	A possibilidade de estar seguro em casa neste momento. E no meu caso, a possibilidade de poder cursar melhor as disciplinas por conta do trabalho.
Estudante 4	No presencial, porque os alunos estão em um ambiente fechado, há uma chance menor de ocorrer dispersões de todo tipo - o que é mais suscetível no remoto, pelo ambiente geralmente ser a própria casa do aluno e diversas situações que possam tirar o foco da aula tendem a acontecer. Pelo uso da tecnologia, o ensino remoto auxilia significativamente nas pesquisas.
Estudante 5	A principal diferença é a presença do professor na sala de aula, o que acho bastante importante, visto que, em sala, temos a facilidade de a qualquer momento se dirigir ao professor(a) para mostrar o trabalho, ou o que está sendo escrito e obter um *feedback* mais pontual, mais personalizado. Nas aulas remotas, o constrangimento de interromper o professor(a) a qualquer momento parece tomar conta das pessoas, ficamos na retaguarda de indagações, com isso, há poucas interações sobre os assuntos, fazendo com que as aulas se tornem palestras. Acho importante as monitorias porque nelas podemos ir nos detalhes.
Estudante 6	A diferença é que o ensino remoto exige uma disciplina maior, para não ficar disperso, porque é muito mais fácil perder o foco. A parte positiva é que temos mais tempo para fazer exercícios e revisar os assuntos.
Estudante 7	Além do contato humano e da exposição excessiva à luz do computador, nas aulas remotas senti um pouco de lentidão nas respostas e no contato aluno-professor (apesar de haver uma ótima intermediação da monitora). A praticidade do *Google Classroom* e, muitas vezes, do *Google Forms* é um ponto positivo no ensino remoto.
Estudante 8	Existem diferenças entre o ensino remoto e o presencial, por exemplo, no presencial é possível ter esse contato/interação entre discente e docente, produzindo um ambiente melhor que possa auxiliar no processo de aprendizagem de forma direta. Mas existem pontos positivos no ensino remoto, por exemplo, é possível que os alunos e professores possam superar os desafios e obstáculos juntos, mesmo longe é possível criar um ambiente bom e no final obter resulta- dos positivos.
Estudante 9	A dinâmica das aulas! Creio que o lado positivo seja a mobilidade, e como isso fez evoluir o uso dos trabalhos remotos, deixando de várias maneiras mais eficiente.
Estudante 10	No ensino presencial, o foco se torna maior, enquanto no ensino remoto, o desfalque é enorme. No entanto, ainda com isso, o ensino remoto é positivo no sentido de que as pessoas costumam debater mais sobre determinados assuntos.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir desses relatos de experiência, e das observações dos monitores nas aulas,

ficam perceptíveis alguns fatores negativos desse período de adaptação, como: falta de concentração por parte dos alunos, dificuldade de comunicação nas aulas síncronas, necessidade de uma maior disciplina, estranhamento à falta de contato físico e a adaptação a algo totalmente novo. Entretanto, observa-se que, mesmo com um favoritismo evidente pelas aulas presenciais, os alunos trouxeram a otimização do tempo, a segurança de não precisarem sair de casa e a facilidade de horários como pontos bastante positivos sobre o ensino remoto da disciplina.

Ainda sobre esse inusitado contexto que se vivencia na educação, em uma conferência intitulada *Educação e tecnologias digitais: ciclos da precariedade diante da pandemia* que foi realizada pela Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), Ribeiro (2020a) constata que "estamos em um momento rico de experimentação e mudança ", o que reafirma que tudo ainda é bastante instável tratando-se da educação na pandemia. Desse modo, é evidente que diversas dificuldades foram enfrentadas nesse período remoto suplementar, principalmente devido a não adaptação, por parte de alguns alunos, às metodologias remotas de ensino. A partir dessa percepção, realizou-se um questionamento sobre tais dificuldades que foram vivenciadas pelos discentes, obtendo o seguinte resultado (Gráfico 1):

Gráfico 1 – Dificuldades enfrentadas no ensino remoto.



Fonte: Elaborado pelos autores.

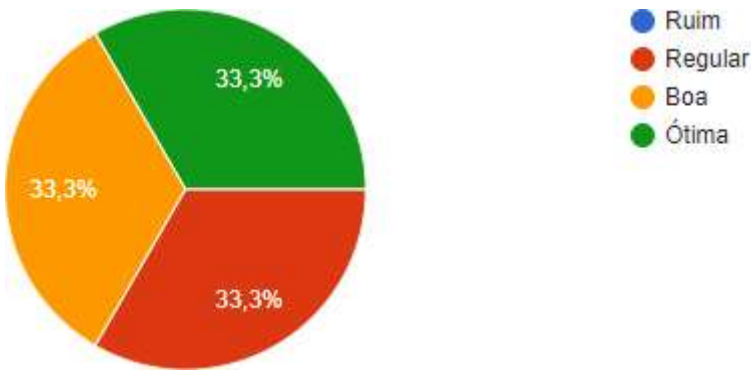
No gráfico apresentado, pode-se observar que 38,9% dos alunos constatam que a maior dificuldade percebida por eles foi a não adaptação ao método remoto de ensino, o que já era previsto, pois, como afirma Ribeiro (2020a), "ninguém sabe o que fazer, exatamente, todas as coisas têm sido experimentadas, tentadas [...]" e, portanto, a dificuldade de adaptação ao novo é uma possível consequência desse período de experiência, em que nada é definido com certeza. A falta de estrutura também foi um problema evidenciado por Ribeiro (2020a) e comprovado pelos alunos, os quais afirmam, com 44,4%, que a oscilação da internet foi uma grande dificuldade nesse período remoto suplementar.

3.2 Usos de recursos tecnológicos e gêneros digitais nos processos interacionais da disciplina

Com o pressuposto de que as ferramentas tecnológicas utilizadas pela sociedade são interativas e colaborativas, Rojo (2012) afirma que "diferentemente das mídias anteriores [...], a mídia digital [...] permite que o usuário (ou o produtor/leitor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interlocutores" (p. 23). Isso traz a percepção de que a internet possibilita utilizar as mais variadas ferramentas tecnológicas, a depender da intenção comunicativa/colaborativa do usuário. Essa noção de "produção colaborativa" eviden- ciada por Rojo (2012), a qual muda a perspectiva da mídia digital direcionada apenas para a interação, é inicialmente trazida por Tim O'Reilly (2005) com a *Web 2.0*.[4] Tal mudança de concepção e atuação da *web* "[...] faz com que o computador, o celular e a TV cada vez mais se distanciem de uma máquina de reprodução e se aproximem de máquinas de produção colaborativa" (ROJO, 2012, p. 24) , o que fica evidente quando se utiliza ferramentas como o *Google Docs*, *Google Forms*, *Google Classroom*, *Google Meet*, *Google Slides*, entre outros meios de comunicação e produção.

Nesse ERE, houve a intensificação do uso dessas tecnologias, devido à necessidade de ferramentas que apoiassem os alunos e os professores nas aulas ministradas remotamente, tanto síncronas quanto assíncronas. Para melhor entender a afinidade dos alunos com essas mídias, antes e durante o contexto pandêmico, coletaram-se respostas sobre a relação deles com as ferramentas tecnológicas antes das aulas remotas, apresentadas no seguinte gráfico (Gráfico 2):

Gráfico 2 – Relação dos discentes com as ferramentas tecnológicas antes das aulas remotas

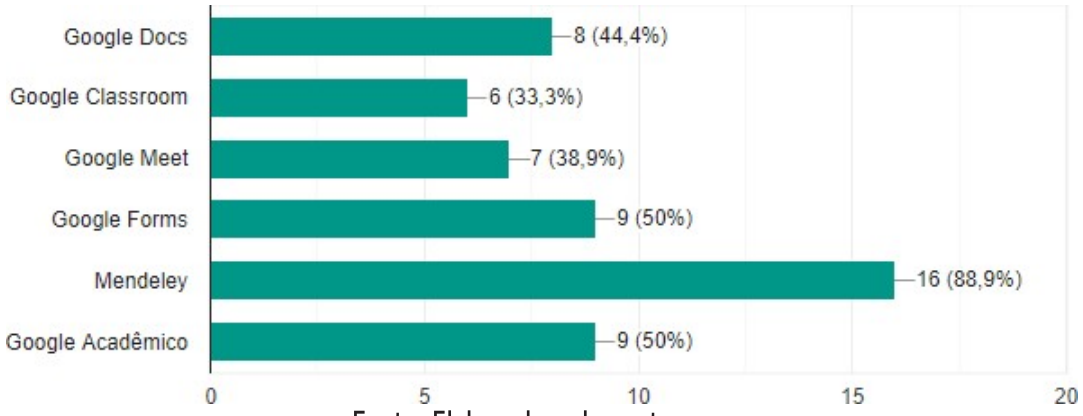


Fonte: Elaborado pelos autores.

Fica perceptível, desse modo, que apenas três, das quatro alternativas presentes, foram apontadas pelos alunos: relação boa, regular e ótima, ficando 33% para cada uma delas. Isso mostra que, apesar das dificuldades tecnológicas existentes, já havia uma familiarização com essas mídias antes mesmo da pandemia. Entretanto, apesar do uso tecnológico já ser algo que fazia parte do convívio deles, muitas das ferramentas que foram necessárias para a realização das aulas remotas não eram conhecidas, como mostrado abaixo (Gráfico 3):

[4] "Pode-se visualizar a *Web* 2.0 como um conjunto de princípios e práticas que interligam um verdadeiro sistema solar de sites que demonstram alguns ou todos esses princípios e que estão a distâncias variadas do centro" (O'REILLY, 2005, p. 2).

Gráfico 3 – Quais ferramentas tecnológicas ainda não haviam sido utilizadas pelos discentes antes do período remoto

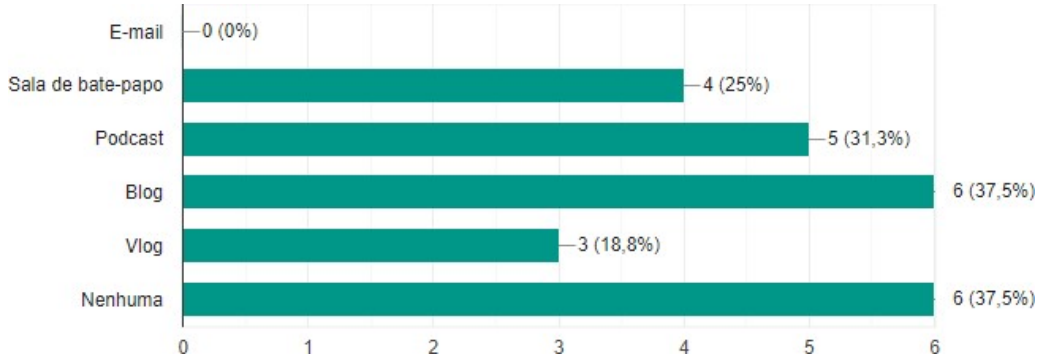


Fonte: Elaborado pelos autores.

Isso ressalta, mais uma vez, que, mesmo denominados de *nativos digitais,* as dificul- dades por eles enfrentadas foram e continuam sendo muitas, pois, apesar de conhecerem as mídias e a linguagem digital, o ambiente tecnológico é bastante vasto e está em constante mudança. Assim, fica evidente que "a humanidade sempre inventará formas novas de escre- ver, novos gêneros de texto, suportes de leitura, etc., de acordo com as infinitas necessida- des que temos e teremos, fazendo com que nosso horizonte de letramento esteja sempre em expansão" (RIBEIRO, 2009, p. 19).

Ainda tratando-se desse *continuum* do letramento, tem-se também a aparição de novos gêneros criados nas mídias digitais, denominados como *"*gêneros digitais*"*. A criação e a socialização de tais gêneros ocorrem de forma extremamente rápida, visto que "a intera- ção *on-line* tem o potencial de acelerar enormemente a evolução dos gêneros" (ERICKSON, 1997 apud MARCUSCHI, 2008, p. 198, grifo do autor). Todavia, devido à rapidez com que isso acontece, determinados gêneros, apesar de conhecidos, acabam não sendo utilizados por boa parte dos usuários. Sendo assim, muitos dos alunos começaram a obter contato e a socializar com eles apenas quando se depararam com o ensino totalmente remoto, relação observada no gráfico a seguir (Gráfico 4):

Gráfico 4 – Gêneros e recursos digitais não utilizados pelos estudantes antes das aulas remotas



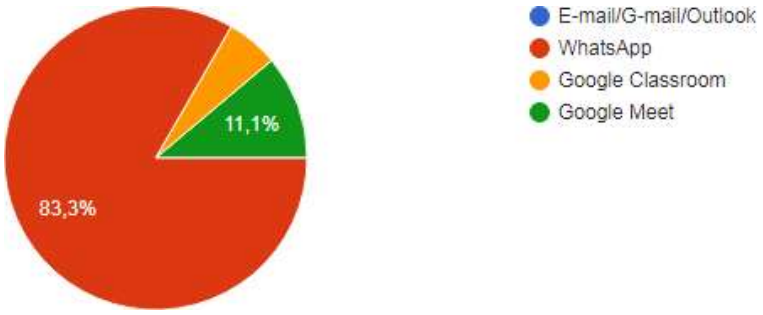
Fonte: Elaborado pelos autores.

À vista disso, pode-se compreender que, apesar do contato de alguns com esses recursos e

gêneros digitais antes do ensino remoto suplementar, boa parte dos discentes não utilizava alguns deles, como: sala de bate-papo, *podcast*, *blog* e *vlog*. E foi a partir das atividades propostas na disciplina de LPTA que os educandos começaram a utilizá-los de forma mais efetiva e com uma maior compreensão. Esse maior engajamento, por parte dos alunos, com os gêneros digitais se refere ao fato de os gêneros serem uma "forma de ação social" e um "artefato cultural" importante como parte integrante da estrutura comunicativa da nossa sociedade (MILLER, 1984 apud MARCUSCHI, 2008, p. 149) e, por estarmos imersos nesse contexto que exige um maior engajamento tecnológico, nada mais natural que tais gêneros estejam em maior foco atualmente.

Acerca da comunicação entre os estudantes e os monitores, tem-se o seguinte gráfico (Gráfico 5), no qual se observa a interação colaborativa entre os estudantes e os monitores, mediada pelo uso de recursos tecnológicos:

Gráfico 5 – Uso de ferramentas tecnológicas na comunicação entre discentes e monitores



Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota-se que, com a mediação das tecnologias, a comunicação foi impulsionada, principalmente porque no caso do *WhatsApp*, a ferramenta mais utilizada por eles para tirar dúvidas (83,3%), percebe-se uma maior rapidez nessa interação, conquistada por meio de áudios, imagens e *emoticons*, por exemplo. Isso também explica a preferência pelo aplicativo, já que é muito fácil selecionar documentos salvos no *Google Docs* e compartilhá-los com os seus contatos. Assim, favorece-se uma revisão contínua do que o aluno escreve, por meio das várias opções de (re)edição de texto, e do que o monitor avalia, permitindo "mais tempo para fazer exercícios e revisar os assuntos" a distância (Estudante 6). Sobre a segunda ferramenta mais utilizada, *Google Meet* (11,1%), em que aconteceram os encontros síncronos, era notável a interação, sobretudo através do *chat*. A respeito disso, Araújo (2006) afirma que "os papéis professor e aluno são redefinidos no *chat*" (p. 231), uma vez que o educando ganha uma maior autonomia ao usá-lo para tirar suas dúvidas e mandar *links* de artigos, resenhas e *sites* que complementam uma ideia abordada na aula. Essa liberdade foi perceptível quando a docente transmitia vídeos do *YouTube* e os discentes relatavam o que tinham entendido no *chat* educacional, assim como em determinados momentos em que um aluno não tinha copiado a tempo um *link* compartilhado no encontro síncrono e o outro colega o reenviava.

Dessa forma, novas relações foram construídas entre alunos, monitores, textos e novas tecnologias. Uma interação mais fluida com os estudantes, mediada por ferramentas digitais que ressignificam a função muitas vezes dada para aplicativos, como o *WhatsApp*, e que suprem o contato físico não permitido durante o contexto pandêmico.

3.3 Uso de ferramentas tecnológicas na produção e na circulação de textos acadêmicos

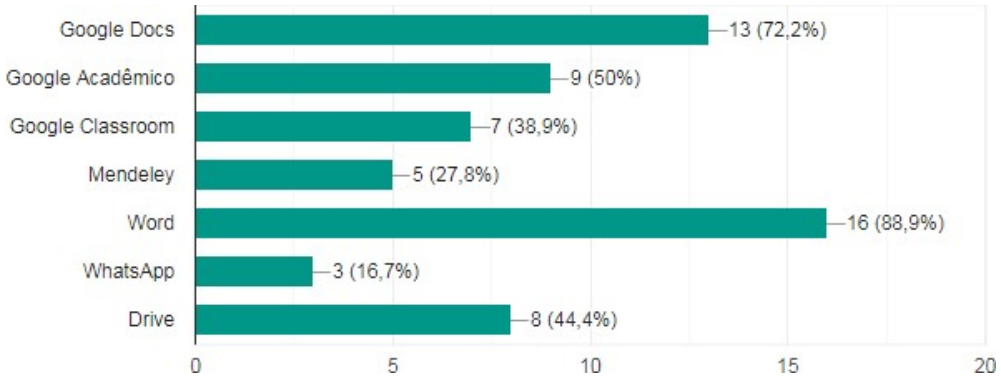
A partir da concepção de texto como resultado de cruzamentos entre um conjunto de matrizes linguísticas (capacidades cognitivas), tecnológicas (condições mecânicas) e históricas (contexto sociopolítico), Xavier (2002) entende o texto como um objeto em processo. Ao comparar texto e hipertexto, o linguista afirma que as principais diferenças são que este último é imaterial, não linear, porque não possui um foco dominante de leitura. Da mesma maneira, ele consegue confluir modos enunciativos, visto que se utiliza de imagens em vídeo, ícones animados e sons, todos aparecendo ao mesmo tempo na tela, e possui intertextualidade infinita, conquistada através dos *hiperlinks*. Conscientes dessas múltiplas formas de se pensar o (hiper)texto, a Professora de LPTA e os monitores indicaram, desde o início, *sites*, como o *YouTube*, para que os alunos realizassem reflexões sobre novas formas de se produzir textos, utilizando, muitas vezes, fontes da internet.

Tais reflexões foram instigadas por intermédio de atividades assíncronas avaliativas, as quais pediram, por exemplo, que os estudantes procurassem vídeos do *YouTube* que resu- missem a história do rádio brasileiro, no caso da turma de Música. Da mesma forma, na turma de Letras, tivemos uma atividade referente à busca de *lives*/*podcasts*/vídeos no *YouTube* que tratassem da edição e crítica, entre muitas outras atividades que incitaram essa socialização tecnológica, pois os alunos de Letras produziram uma resenha acadêmica da obra *Edição & crítica,* organizada por Oliveira e Moreira (2018).

A importância dessa recomendação sobre fontes da internet como embasamento teórico pôde ser percebida muitas vezes, a exemplo do momento em que os discentes utilizaram os vídeos como referências para a construção de suas resenhas acadêmicas – o que mostra uma boa recepção dessa metodologia de ensino por parte deles. Vale destacar que essas fontes digitais já são consideradas dentro do ambiente acadêmico. Isso pode ser observado quando a NBR 6023 (2018) os aborda como referências plausíveis. Entretanto, ainda persiste um receio por parte dos educadores universitários de considerarem as infor- mações encontradas na internet, o que pode acontecer por diversos fatores, seja por medo de plágio, desconhecimento sobre como essas ferramentas funcionam, ou outros motivos. Dessa maneira, o período remoto proporcionou que novos (hiper)textos fossem trabalhados e que educadores e educandos ampliassem seus olhares sobre as várias informações que já faziam parte de suas rotinas, mas não eram vistas como aplicáveis academicamente.

No que tange à utilização de processadores de textos, como *Microsoft Word* e *Google Docs*, percebe-se que eles auxiliaram muito os estudantes. A praticidade de editar os textos na frente do monitor e de poder enviá-los diretamente dos processadores de textos para o *Google Classroom* é um dos pontos positivos. Outro aspecto importante é o fato de que, na frente do monitor, as diferentes ferramentas tecnológicas imbricam-se para a produção de textos acadêmicos dos alunos. E isso pode ser observado no gráfico a seguir (Gráfico 6):

Gráfico 6 – As ferramentas tecnológicas que mais auxiliaram a produção de textos dos alunos



Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao interpretar o Gráfico 6, nota-se que diferentes ferramentas e plataformas foram apontadas pelos estudantes como dispositivos para a produção de textos acadêmicos. Por exemplo, o *Microsoft Word* (88,9%) e o *Google Docs* (72,2%), processadores de texto, desta- cam-se como os mais úteis para a escrita de trabalhos. Como dito anteriormente, isso é bastante compreensível, já que as diferentes opções possíveis nesses dois editores de texto fazem com que os usuários consigam estruturar e escrever seus trabalhos facilmente, sem precisar abrir muitas abas e/ou clicar em diferentes locais do monitor através do *mouse*. O *Google Acadêmico* (50%), site indicado pela Professora e pelos monitores, vem em terceiro lugar. Já o *Google Drive* (44,4%) ficou em quarto lugar.

Esses dados mostram que, embora possuam funções distintas (editar textos, pesquisar trabalhos acadêmicos e arquivar documentos na nuvem, respectivamente), as quatro ferra- mentas tecnológicas apareceram porque os discentes as usaram para um mesmo propósito - escrever seus textos. Assim, levando em consideração que a disciplina de LPTA envolve a apreensão e desenvolvimento da escrita acadêmica, interpreta-se que o ambiente digital e as ferramentas tecnológicas que nela se encontram possibilitaram, no ensino remoto, pesquisas ágeis e dinâmicas, proporcionando diferentes formas de se ter acesso à informação (LÉVY, 1999) . Sob esse ângulo, “pelo uso da tecnologia, o ensino remoto auxilia significativamente nas pesquisas” (Estudante 5).

3.4 Críticas ao método de ensino através de ferramentas tecnológicas e a visão dos alunos sobre esses possíveis pontos negativos

Quanto às ideias negativas contra o uso de ferramentas tecnológicas nas práticas pedagógicas e de linguagem, pode-se citar o *determinismo tecnológico* que vigorou durante a Primeira Revolução Industrial no século XVIII. As pessoas que acreditam em tal concepção veem a tecnologia como “uma entidade com vida própria, dotada de grande capacidade modificadora imanente e possuidora de qualidades capazes por si sós de mudar práticas, ritos e costumes seculares” (XAVIER, 2002, p. 48). Contudo, por mais que os humanos criem novas tecnologias, elas não realizam ações por vontade própria nem

obrigam ninguém a usá-las. São sempre invenções visando facilitar as ações sociais das pessoas, o que é ainda mais perceptível no ERE, já que se usou e se tentou usar diferentes ferramentas tecnológicas nas práticas pedagógicas durante esse período pandêmico. Ainda que algumas tentativas não tenham dado certo, um mesmo objetivo continuou presente em todas elas: a mediação pedagógica. Por isso, como bem pontua Ribeiro (2020a), o ensino remoto aparenta ser o momento-chave de apresentação a quem sempre resistiu ao uso das tecnologias digitais, buscando sempre pensar criticamente e ver os pontos positivos das tecnologias para o ensino (FREIRE, 1996).

Outro pensamento, o qual vai contra o uso das ferramentas e plataformas digitais nas práticas pedagógicas e de linguagem, é o de que tais ferramentas estariam colocando em crise a escrita. A respeito disso, Marcuschi (2008), em uma nota de rodapé, defende que "*a internet é muito mais uma revolução social do que uma revolução lingüística*" (p. 38, grifo do autor). Em vista disso, ele acredita que "a linguagem não está em crise nem se modifica de maneira tão radical com o advento da *escrita internetiana*" (MARCUSCHI, 2008, p. 38, grifo nosso), principalmente porque o indivíduo sempre aciona conhecimentos do sistema alfabético como ponto de partida para outros letramentos, como o digital.

A última crítica refere-se à distração que as pessoas teriam ao navegar na internet, sobretudo se o objetivo fosse lecionar e/ou estudar. De fato, das críticas contra o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas e de linguagem abordadas nesta pesquisa, essa foi a única apontada pelos discentes no formulário sobre a experiência deles na disciplina de LPTA. Segundo os educandos, acerca disso, numa questão em que o objetivo era apontar as principais diferenças entre o ensino presencial e o remoto, é evidenciado que "no presen- cial, porque os alunos estão em um ambiente fechado, há uma chance menor de ocorrer dispersões de todo tipo - o que é mais suscetível no remoto, pelo ambiente geralmente ser a própria casa do aluno e diversas situações que possam tirar o foco da aula tendem a acon- tecer" (Estudante 4). Ou seja, fica perceptível que tratando-se do ambiente domiciliar dos alunos, realmente, não há como negar que o semestre suplementar 2020.3 exigiu muitas adaptações. Mesmo assim, tendo em vista que o ERE era a única modalidade de ensino possível em um contexto pandêmico, afirma-se o fato de que, em casa, os discentes tive- ram "mais tempo para realizar as atividades e consultar fontes para o estudo pessoal (além das oferecidas pelos professores)" (Estudante 1), apesar de algumas distrações externas ao ambiente virtual.

Em relação à distração dentro do ambiente virtual, restritamente, a infinidade de possibilidades em frente às telas pode fazer com que o estudante se distraia bastante, por isso a Professora ressaltou, durante os encontros síncronos, a importância da autodisciplina, a fim de que os textos fossem lidos com atenção, de que dúvidas pudessem ser sanadas e de que a construção do conhecimento acontecesse. Vale destacar também o direcionamento dado pela Professora e pelos monitores, através de *links* e arquivos disponibilizados no *Google*

Classroom, por exemplo. Tudo isso para que eles não se sentissem "perdidos" durante a realização da disciplina.

4. Considerações Finais

Portanto, nota-se que apesar de serem considerados *nativos digitais* , como aprofundado anteriormente, os estudantes da disciplina de LPTA tiveram muitas dificuldades na utilização das tecnologias no percurso do período. Todavia, no decorrer das aulas, uma nova relação com as ferramentas tecnológicas e, consequentemente, com as práticas de linguagens realizadas no ambiente virtual foi percebida pelos monitores, tornando possíveis o letramento digital e a imersão em gêneros antes desconhecidos pelos estudantes. Dessa forma, se antes do ensino remoto era necessário pensar na utilização da tecnologia pontualmente no fazer docente, atualmente, esse uso já é imprescindível.

Ademais, torna-se preciso levar em conta o contexto e o que foi realizado, apesar das dificuldades, tendo a mediação das tecnologias. Sob esse ângulo, Freire (1996) ressalta a importância de ver a tecnologia criticamente e a necessidade de professores e alunos serem ativos na construção dos conhecimentos, estando sempre abertos ao novo. Isso permite afirmar que "existem pontos positivos no ensino remoto, por exemplo, é possível que os alunos e professores possam superar os desafios e obstáculos juntos, mesmo longe é possível criar um ambiente bom e no final obter resultados positivos" (Estudante 8).

Referências

ANA Elisa Ribeiro: antes e durante a pandemia - fabulações sobre escola e tecnologias digitais. [*S. l.*: *s. n.*], 2021. 1 vídeo (111 min). Publicado pelo canal Agenciamentos. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=z41Yl9sOy14. Acesso em: 26 fev. 2021.
ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino*: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARAÚJO, J. C. *Os chats*: uma constelação de gêneros na internet. Orientadora: Bernardete Biasi-Rodrigues. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *ABNT NBR 6023*: informação e documentação - referências: elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

EDUCAÇÃO e tecnologias digitais: ciclos da precariedade diante da pandemia. [*S. l.*: *s. n.*], 2020. 1 vídeo (1 h 33 min). Publicado pelo canal ABRALIN. Conferência apresentada por Ana Elisa Ribeiro. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_-lfTZT7oFI&t=5016s. Acesso em: 2 mar. 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LETRAMENTOS digitais (minicurso - aula 1). [*S. l.*: *s. n.*], 2020. 1 vídeo (12 min). Publicado pelo canal Parábola Editorial. Minicurso ministrado por Carla Viana Coscarelli. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ga6lqA8yiDs. Acesso em: 26 fev. 2021.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In:* MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. *C. Hipertexto e gêneros digitais:* novas formas de construção de sentido. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-108.

OLIVEIRA, L. H. S.; MOREIRA, W. *Edição & crítica*. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2018.

O'REILLY, T. *Padrões de design e modelos de negócios para a nova geração de software*. Tradução de Miriam Medeiros. *[S. l.]*: publicado em O'Reilly, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/114173/mod_resource/content/1/o-que-e-web-20_Tim%20O%C2%B4Reilly.pdf. Acesso em: 17 abr. 2021.

PINHEIRO, R. C.; ARAÚJO, J. C. O hipertexto na linguística: origem, concepções e contribuições para a área. *In*: LIMA, A. H. V; SOARES, M. E.; CAVALCANTE, S. A. S. (org.). *Linguística geral*: os

conceitos que todos precisam saber. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. *E-book* (291 p.). p. 185-215. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/linguistica-geral-3. Acesso em: 18 abr. 2021.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. *Revista da Abralin*, [*s. l.*], v. 8, n. 1, jan./jun. 2009. Disponível em: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1002. Acesso em: 17 abr. 2021.

RIBEIRO, A. E. Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções. *Revista da Abralin*, [*s. l.*], v. 18, n. 1, p. 1-24, 2019. Disponível em: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1330. Acesso em: 18 abr. 2021.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, p. 446-460, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp2p446-460. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10757. Acesso em: 3 mar. 2021.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. *In:* ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

TEMÓTEO, A. S. A constituição de letramentos, durante a pandemia: desafios para professores e alunos. *In*: KERSCH, D. F.; MARTINS, A. P. S. (org.). *Multiletramentos na pandemia*: aprendizagens na, para e além da escola. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021. p. 69-83.

XAVIER, A. C. S. *O hipertexto na sociedade da informação*: a constituição do modo de enunciação digital. Orientadora: Ingedore Villaça Koch. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2002.

Tópico de Teoria e Análise Linguística: a Gramática Discursivo-Funcional

Juan Prete Tojeira-Ramos*

Resumo: O funcionalismo linguístico consiste em estudar a linguagem verbal como um instrumento de comunicação e de interação social. Portanto, a linguística funcional se baseia no uso real da língua, enquanto ferramenta com propósitos comunicativos. A Gramática Discursivo-Funcional, desenvolvida por Hengeveld eMackenzie (2008), constitui um componente de uma teoria mais ampla de interação verbal, cuja finalidade é dar conta de explicar todos os sistemas linguísticos e fornecer um aparato teórico que abranja a enunciação e a comparação dos universais linguísticos (HENGEVELD; MACKENZIE, 2012). Sendo assim, o objetivo deste artigo é apresentar os pressupostos teóricos da Gramática Discursivo-Funcional, enfocando os Níveis Inter- pessoal, Representacional, Morfossintático e Fonológico, que constituem o Componente Gramatical.

Palavras-chave: Funcionalismo linguístico; Gramática Discursivo-Funcional; Níveis de organização linguística.

Abstract: Linguistic functionalism consists of studying verbal language as an instrument of communication and social interaction. Therefore, functional linguistics is based on the actual use of language, as a tool for communicative purposes. The Functional Discourse Grammar, developed by Hengeveld and Mackenzie (2008), constitutes a component of a broader theory of verbal interaction that aims at accounting and explaining all linguistic systems, and to provide a theoretical apparatus that covers enunciation and comparison linguistic universals (HENGEVELD; MACKENZIE, 2012). The objective of this article is to present the theoretical assump- tions of Functional Discourse Grammar, focusing on the Interpersonal, Representational, Morphosyntactic andPhonological Levels, which constitute its Grammatical Component.

Keywords: Linguistic functionalism; Functional Discourse Grammar; Levels of linguistic organization.

* Artigo elaborado com base no relatório final do Estágio de Formação Básica intitulado “Introdução aos estudos de linguística funcional: Gramática Funcional e Gramática Discursivo-Funcional” (Cf. TOJEIRA-RAMOS, 2020), realizado junto ao Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE)da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Câmpus de São José do Rio Preto, sob a orientaçãoda Profa. Dra. Erotilde Goreti Pezatti.

E-mail: juan.tojeira@unesp.br, http://lattes.cnpq.br/5928276878543310, https://orcid.org/0000-0002-5137-8834

1. Introdução

No funcionalismo linguístico, estuda-se o uso efetivo da língua entre interlocutores reais, considerando também o contexto linguístico. Nesse modelo teórico, uma língua natural é um instrumento de interação social. O fato de ser um instrumento significa que ela não se realiza de forma independente como uma estrutura arbitrária, mas que existe em razão de ser usada para atingir propósitos comunicativos (DIK, 1989).

Considerando o funcionalismo holandês, é importante evidenciar que o modelo teórico da Gramática Discursivo-Funcional (GDF), formulado por Hengeveld e Mackenzie (2008), é sucessor da Gramática Funcional (GF), elaborada por Simon Dik (1989, 1997). No modelo da GF, compreende-se que a interação verbal por meio da língua é uma forma de atividade cooperativa estruturada, visto que a interação deve ser cooperativa entre Falante e Destina- tário e governada por regras (DIK, 1989). Diferentemente do modelo dikiano, cujo enfoque é a oração, a GDF parte do Ato Discursivo para a forma das expressões linguísticas.

O objetivo principal deste artigo é apresentar, de modo resumido, os pressupostos teóricos da GDF, especialmente os níveis de organização linguística (Interpessoal, Representacional, Morfossintático e Fonológico) que integram o Componente Gramatical. Trata-se, dessa forma, de uma revisão bibliográfica, que consiste principalmente na leitura e no fichamento de trabalhos teóricos que caracterizam o funcionalismo linguístico contemporâneo, sobretudo o funcionalismo holandês. A fim de uma melhor introdução e discussão, o artigo traz uma apresentação resumida das obras selecionadas.

Desse modo, o texto se organiza da seguinte forma. Na próxima seção, apresenta-se alguns apontamentos iniciais a respeito da GDF. Posteriormente, aborda-se os níveis de organização linguística que compõem o Componente Gramatical deste arcabouço teórico. Por fim, realiza-se algumas considerações com relação ao que foi tratado ao longo deste trabalho.

2. A Gramática Discursivo-Funcional

A GDF é concebida como o Componente Gramatical de um modelo mais amplo de interação verbal, que se liga aos Componentes Conceitual, Contextual e de Saída (HENGE-VELD; MACKENZIE, 2012, p. 43-44). Embora considere o uso e o discurso, a GDF não seconcebe como uma teoria do discurso (PEZATTI, 2011, p. 34).

Hengeveld e Mackenzie (2012, p. 49) afirmam que o usuário dispõe de conhecimento tanto das unidades funcionais e formais da língua quanto das maneiras pelas quais essas unidades podem ser combinadas. Os autores esclarecem que a GDF não diz nada sobre textos, porém se preocupa com o impacto da textualidade sobre a forma das unidades linguísticas (HENGEVELD; MACKENZIE, 2012, p. 48). Ademais, não privilegia a sintaxe, mas vê a orga- nização do Nível Morfossintático como um aspecto significativo de codificação linguística (HENGEVELD; MACKENZIE, 2012, p. 48).

A GDF, segundo Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 29), insere-se em uma posição intermediária entre o funcionalismo radical, representado pela Gramática Sistêmico-Fun-

cional, elaborada por Halliday, e o formalismo radical, representado pela *Role and Reference Grammar*, criado por Van Valin, indicando que sua orientação se volta tanto para a forma quanto para a função, sendo, portanto, como afirma Butler (2003 apud PEZATTI, 2011, p. 33), uma *gramática estrutural-funcional*.

No momento da interação, Falante e Ouvinte compartilham uma informação pragmática entre si. A pragmática é o componente mais abrangente, no interior do qual se estudam a semântica e a sintaxe, sendo a semântica dependente da pragmática, e a sintaxe subordinadaà semântica (PEZATTI, 2011, p. 25). Dessa forma, não há uma sintaxe autônoma, visto que essa depende de componentes pragmáticos e semânticos. Na GDF, "a Pragmática comanda a Semântica, a Pragmática e a Semântica comandam a Morfossintaxe e a Pragmática, a Semântica e a Morfossintaxe comandam a Fonologia", como aponta Pezatti (2012a, p. 110).

De acordo com a GDF, a construção de um enunciado se inicia com a intenção comu-nicativa do Falante, ou seja, no Componente Conceitual. Por meio da operação de formu-lação, essas representações conceituais, isto é, pré-linguísticas, são traduzidas, nos Níveis Interpessoal e Representacional, em representações pragmáticas e semânticas, e unidades de natureza morfossintática, na codificação morfossintática, e de natureza fonológica, no Nível Fonológico (HENGEVELD; MACKENZIE, 2012, p. 46-47). Ademais, cada língua tem processos específicos de formulação e de codificação; portanto, as categorias pragmática, semântica, morfossintática e fonológica não são regidas por princípios universais (HENGE-VELD; MACKENZIE, 2012, p. 44).

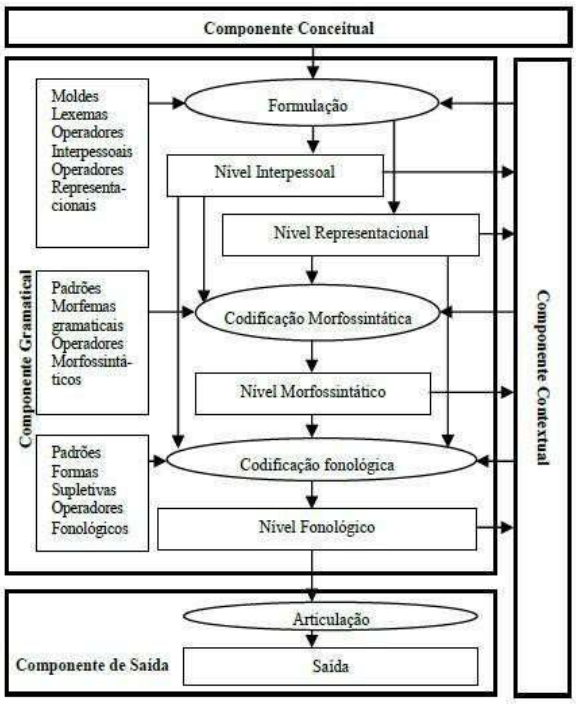
As *regras de formulação* empregam um conjunto de primitivos que abrangem moldes, lexemas e operadores. As *regras de codificação morfossintática*, por sua vez, situam-se em um conjunto de primitivos que integram padrões morfossintáticos, morfemas gramaticais e operadores morfossintáticos. Já as *regras de codificação fonológica* se encontram em um conjunto de primitivos constituído de padrões fonológicos, formas supletivas e operadoresfonológicos (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 12-13).

De acordo com Hengeveld e Mackenzie (2012, p. 46), o Componente Conceitual é responsável pelo desenvolvimento da intenção comunicativa do Falante e pelas conceitualizações referentes aos eventos extralinguísticos pertinentes, sendo, dessa forma, a força motriz por trás do Componente Gramatical. No Componente Contextual, há dois tipos de informação, a informação imediata, ou seja, de curto prazo, e a informação de longo prazo. Esse componente "alimenta" as operações de formulação e de codificação, ao disponibilizar elementos que podem influenciar a composição do Ato Discursivo posterior (HENGEVELD; MACKENZIE, 2012, p. 47). O Componente Gramatical representa a gramática propriamentedita de uma língua natural e envolve operações de formulação e de codificação, como visto anteriormente. O Componente de Saída, por outro lado, é responsável por gerar as expres- sões acústicas, escritas ou gestuais, considerando a informação fornecida pelo Componente Gramatical (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 6).

Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 12) afirmam que a GDF é compreendida como uma

arquitetura modular, com organização descendente (*top-down*), isto é, do Ato Discursivo para a forma das expressões linguísticas, conforme explicita a Figura 1.

Figura 1 – Arquitetura da GDF



Fonte: Adaptada de Hengeveld e Mackenzie (2008)

O Componente Gramatical é representado por meio de (1) elipses, que são destinadas às operações, (2) caixas, que são reservadas aos primitivos, e (3) retângulos, que são concedidos aos níveis de representação: Interpessoal, Representacional, Morfossintático eFonológico (HENGEVELD; MACKENZIE, 2012, p. 45).

3. Os níveis de organização linguística da GDF

Nesta seção, são apresentados e explicados os níveis de organização linguística da GDF.

3.1 Nível Interpessoal

O Nível Interpessoal captura as distinções de formulação que se referem à interação entre o Falante e o Ouvinte, sendo responsável pela evocação e abrangendo, nas camadas superiores, noções retóricas e, nas camadas inferiores, distinções pragmáticas (HENGEVELD; MACKENZIE, 2012, p. 51). Esse nível se refere aos aspectos formais da unidade linguística, osquais representam o papel dessa unidade na interação entre Falante e Ouvinte (HENGEVELD;MACKENZIE, 2008, p. 46). Na interação, cada interlocutor tem um objetivo em mente, que estabelece a estratégia assumida pelo Falante para alcançar seu propósito comunicativo. É, então, o nível responsável pela retórica e pela pragmática. De acordo com Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 46), a *retórica* está relacionada tanto aos modos como se organizam os componentes de um discurso, a fim de alcançar a estratégia comunicativa do Falante, quanto às propriedades formais de enunciados que fazem com

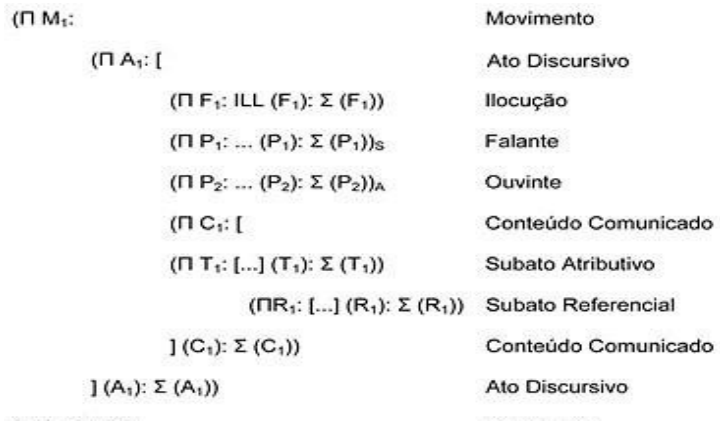
que o Ouvinte aceite os objetivos do Falante. Já a *pragmática* é compreendida como o estudo da maneira como os Falantes moldam as suas mensagens com base nas expectativas que têm do estado mentaldo destinatário.

Nesse nível, a camada mais alta retrata o segmento inteiro do discurso, com várias camadas intermediárias que levam até os componentes da unidade linguística individual (PEZATTI, 2016, p. 21). Para uma melhor visualização, as relações hierárquicas aplicadas ao Nível Interpessoal são representadas na Figura 2.

O Movimento (M) é a maior unidade de interação pertinente para a análise gramatical, podendo ser definido como uma contribuição para a interação em desenvolvimento, visto que pode demandar uma reação ou ser a reação propriamente dita (HENGEVELD; MACKE- NZIE, 2012, p. 51-52), conforme o exemplo (1), extraído de Pezatti (2016, p. 22).

(1) durante esta ocupação para que hoje em dia os filhos tornam assim. se não fosse os pais, pronto, não fossem os pais, os filhos nunca tiveram ou, não teriam que ser como agora (TL99:IdentidadePovo).

Figura 2 – Relações hierárquicas do Nível Interpessoal



Fonte: Adaptada de Hengeveld e Mackenzie (2008)

O núcleo de um M é constituído de um ou mais Atos Discursivos. O Ato Discursivo (A) é a unidade básica do discurso, ou seja, a menor unidade identificável de comportamento comunicativo (KROON, 1995, p. 65). Havendo mais de um A, a relação entre eles pode ser de equipolência ou de dependência. Neste último caso, há um Ato Discursivo nuclear, que é comunicativamente mais relevante, e um subsidiário, que tem uma função retórica. A GDF considera cinco funções retóricas: Motivação, Concessão, Orientação, Correção (ou Escla- recimento) e Aposição.

A função retórica Motivação apresenta a justificativa do Falante para enunciar a Ilocução contida no Ato nuclear (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 54), como em (2), retirado de Pezatti (2017, p. 12, grifo nosso), em que o Ato subsidiário "*que a minha mãe não, não me deixa conversar"* justifica o Ato imperativo "vai-te embora".

(2) vai-te embora *que a minha mãe não, não me deixa conversar*

(PT97:NamoroOutrosTempos).

A função Concessão consiste em um Ato subsidiário usado pelo Falante para admitir que ele está consciente do fato de que o conteúdo do Ato Discursivo precedente não é o esperado (KEIZER, 2015, p. 55), como exemplifica a oração "*apesar que a::esse problemaaí do Semae foi resolvido acredito de forma justa*" em (3), retirado de Pezatti (2017, p. 12,grifo nosso).

(3) ::...isso daí::não tem como cê controlar... *apesar que a::esse problema aí do Semae foi resolvido acredito de forma justa*... (AC-49; RO: L. 238).

A Orientação fornece ao Ouvinte uma direção no que diz respeito às intenções comunicativas do Falante, ao indicar, dentro de um Movimento, seu desejo de inserir um referente no discurso que serve de suporte para o Conteúdo Comunicado (C) no A subsequente (KEIZER, 2015, p. 55). Em (4), extraído de Pezatti (2017, p. 12), a expressão "*quanto à coleta"*prepara o Ouvinte para o Ato Discursivo (nuclear) seguinte (KEIZER, 2015, p. 55, grifo nosso).

(4) quanto à coleta se os homens pré-históricos dependiam... da colheita... de... frutas... raízes... que eles NÃO plantavam...que estava à disposição deles na natuREza... eles também tinham que obedecer o ciclo::... vegetativo (EF-SP-405:76).

A Correção (ou Esclarecimento) adiciona uma informação para esclarecer (parte de) o Ato Discursivo precedente (KEIZER, 2015, p. 55), considerado pelo Falante como não comunicativamente adequado para a correta interpretação de sua intenção comunicativa, como é o caso do Ato Discursivo *teatro* em (5), retirado de Pezatti (2017, p. 12, grifo nosso), que esclarece o referente não expresso no Ato nuclear que o antecede.

(5) e tive oportunidade de trabalhar fazer uma cena como o:: o balé russo... eu era alu/aluna da Maria Ulineva... então para mim era uma noviDAde né? *teatro* (DID-SP-234:258).

A Aposição consiste em um Ato subsidiário constituído por uma oração adjetiva não restritiva, ou seja, uma oração adjetiva explicativa, de acordo com a Gramática Tradicional (GT), que apresenta uma informação de fundo sobre uma entidade evocada dentro do Ato Discursivo nuclear (KEIZER, 2015, p. 56), como exemplifica (6) (PEZATTI, 2016, p. 25, grifos da autora), em que a oração "*que também foi, eh, membro, nosso... companheiro nesta casa*"integra uma informação a respeito de Teixeira da Mota.

(6) lança, por exemplo, Teixeira da Mota, *que também foi, eh, membro, nosso... companheironesta casa* (Portugal 89:CartografiaPortuguesa)

Como já observado, o Ato Discursivo é a unidade básica do discurso, isto é, a menor unidade identificável de comportamento comunicativo, e pode conter, no máximo, quatro componentes: uma Ilocução (F), que tem a função de indicar a finalidade do ato verbal, um Falante (P1) e um Ouvinte (P2), que são os interlocutores em uma situação comunicativa, e um Conteúdo Comunicado (C), que abrange tudo o que o Falante deseja evocar na sua comu-nicação com o Ouvinte (HENGEVELD; MACKENZIE, 2012, p. 53). No caso de F, as

intençõescomunicativas podem ser várias, tais como chamar a atenção, afirmar, dar ordem, questio-nar, alertar, requerer, entre outras (PEZATTI, 2017, p. 16).

Segundo Hengeveld e Mackenzie (2012, p. 52), um Ato Discursivo manifesta somenteos componentes que tenham sido utilizados pelo Falante, tais como a Ilocução (F) e o próprio Falante (P1), havendo, portanto, três tipos de Atos Discursivos: os Expressivos, os Interativose os de Conteúdo.

Os Atos Discursivos Expressivos indicam sentimentos do Falante (HENGEVELD; MACKENZIE, 2012, p. 52), como em "Nossa senhora!". Os Interativos, por sua vez, "consis-tem de material lexical invariável frequentemente ritualizado" (HENGEVELD; MACKENZIE, 2012, p. 52), a exemplo de "Bom dia!". Já os de Conteúdo implicam um Conteúdo Comuni-cado e uma Ilocução Lexical ou Abstrata, observados em "Prometo que estarei lá amanhã"e "Estarei lá amanhã" (HENGEVELD; MACKENZIE, 2012, p. 52).

O Conteúdo Comunicado contém Subatos. Há dois tipos de Subatos, Atributivo (T) e Referencial (R). O Subato Atributivo consiste na tentativa do Falante de evocar uma propriedade que se aplica a uma entidade (HENGEVELD; MACKENZIE, 2012, p. 54), encontrado em "correr", "inteligente" e "verde" (PEZATTI, 2016, p. 23). O Subato Referencial, por outro lado, implica na tentativa do Falante de evocar um referente (HENGEVELD; MACKENZIE, 2012, p. 54), isto é, um conjunto (nulo, único ou múltiplo) de entidades, como, por exemplo, "caderno", "mesa", "cidade", "reunião", "crença" e "razão" (PEZATTI, 2016, p. 23).

Além das funções retóricas que se aplicam aos Atos Discursivos, a GDF considera três funções pragmáticas, que se aplicam ao Conteúdo Comunicado como um todo, ou ao Subatos: (1) *Foco* – sinaliza a seleção estratégica de novas informações que o Falante apresenta, tanto para preencher uma lacuna na informação do Ouvinte quanto para corrigir essa informação; (2) *Tópico* – função atribuída a um Subato para indicar como o Conteúdo Comu- nicado se associa ao registro construído de maneira gradual no Componente Contextual; e (3) *Contraste* – sinaliza o interesse do Falante em destacar as distinções tanto entre dois ou mais Conteúdos Comunicados quanto entre um Conteúdo Comunicado e uma informação disponível no contexto (HENGEVELD; MACKENZIE, 2012, p. 53-54). Essas funções pragmá- ticas definem os moldes de Conteúdo Comunicado, ou seja, suas configurações em Téticas,Apresentativas e Categoriais.

As construções Téticas são constituídas de um ou mais Subatos, sendo todos eles marcados pela função pragmática Foco (PEZATTI, 2012b, p. 366), conforme (7), extraído de Pezatti (2017, p. 31, grifo nosso).

(7) [e *começam a surgir as, as, as ravinas*]Foco (AN97:GuerraAmbiente).

As construções Apresentativas indicam a emergência de uma entidade referencial no discurso por meio de um Subato que veicula a função de Foco, uma vez que contêm a informação nova (PEZATTI, 2017, p. 31), conforme o exemplo (8), retirado de Pezatti (2012b,
p. 373, grifo nosso).

(8) e tem [*um banheiro e uma sala*]Foco (BR80:Fazenda:18).

As construções Categoriais se caracterizam por apresentar um Tópico ou um Foco, ou seja, dispõem sempre de um Subato que veicula ou a função de Tópico ou a de Foco (PEZATTI, 2012b, p. 374). O português se caracteriza como uma língua orientada para o Tópico, fato facilmente observável, uma vez que, se excetuando as construções Téticas e Apresentativas, as sentenças do português apresentam sempre um constituinte Tópico, conforme exemplifi- cado na sentença em (9), extraída de Pezatti (2017, p. 29, grifo da autora), em que o sintagma "*a religião tradicional*" é pragmaticamente o Tópico e morfossintaticamente o sujeito.

(9) *a religião tradicional* desapareceu de pouco a pouco (TL99:IdentidadePovo).

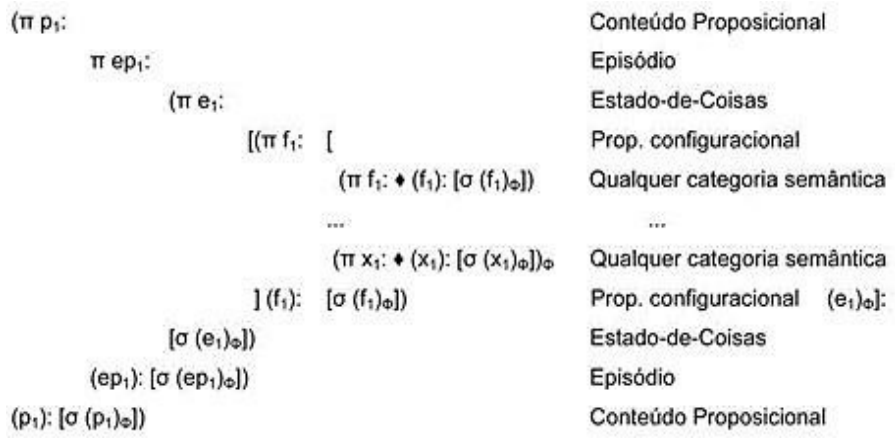
3.2 Nível Representacional

O Nível Representacional diz respeito aos aspectos semânticos relativos à maneira como a língua se associa ao mundo extralinguístico descrito por ela e aos significados de unidades lexicais e de unidades complexas, independentemente do modo como essas unida- des são utilizadas em uma situação comunicativa, sendo, pois, esse nível responsável pela designação de categorias semânticas (HENGEVELD; MACKENZIE, 2012, p. 54). As catego- rias semânticas são organizadas hierarquicamente, conforme a Figura 3.

Segundo Hengeveld e Mackenzie (2012, p. 55), os Conteúdos Proposicionais (p), ou seja, as unidades mais altas do Nível Representacional, são construtos mentais, isto é, conhecimentos, crenças e desejos, que podem ser factuais ou não factuais, e se caracterizam em virtude de poderem ser qualificados em termos de atitudes proposicionais, como também em termos de sua fonte ou origem. A palavra "ideia", por exemplo, corresponde a um Conte-údo Proposicional (PEZATTI, 2016, p. 28).

Além disso, como afirmam Hengeveld e Mackenzie (2012, p. 56), os Conteúdos Proposicionais contêm Episódios (ep), que, por sua vez, possuem Estados de Coisas com unidade ou continuidade de Tempo (t), Localização (l) e Indivíduo (x). As palavras "desenvolvimento"e "história" exemplificam a categoria Episódio (PEZATTI, 2016, p. 28).

Figura 3 – Relações hierárquicas do Nível Representacional



Fonte: Adaptada de Hengeveld e Mackenzie (2008)

De acordo com Hengeveld e Mackenzie (2012, p. 56), os Estados de Coisas (e) se caracterizam por serem localizados no tempo e por poderem ser avaliados em termos de seu estatuto de realidade. A palavra "reunião", por exemplo, remete-se à categoria semântica Estado de Coisas (PEZATTI, 2016, p. 28).

Um Estado de Coisas se caracteriza por ser constituído de uma Propriedade Configu- racional, de natureza composicional, que contém uma combinação de unidades semânticassem relação de hierarquia entre si (HENGEVELD; MACKENZIE, 2012, p. 56).

As Propriedades Configuracionais integram o inventário dos moldes de predicação pertinentes em uma língua (HENGEVELD; MACKENZIE, 2012, p. 57). É importante ressaltarque, de uma língua para a outra, haverá diferenças quanto ao número de moldes de predi- cação com relação à sua valência quantitativa e qualitativa (HENGEVELD; MACKENZIE,2012, p. 57).

A valência quantitativa se refere às unidades que formam um molde de predicação (PEZATTI, 2016, p. 29). Pezatti (2017, p. 46, grifo da autora), fundamentando-se em Hengeveld e Mackenzie (2008), aponta que o inventário dos moldes de predicação potencialmente possíveis são: (1) Propriedade de zero lugar ("Está *chovendo*"); (2) Propriedade de um lugar ("O garoto está *nadando*"); (3) Propriedade de dois lugares ("Carlos *mora* em Antuérpia"); (4) Propriedade de três lugares ("Sheila *colocou* o livro na estante"); (5) Propriedade relacional("Esta *peça* é de *Shakespeare*"); (6) Classificação ("*Aquele homem é um pintor*"); (7) Identifi- cação ("*Meu professor* é *Pedro*"); e (8) Existência ("Há *leões* na África").

A valência qualitativa se refere às categorias semânticas das unidades componentes (Conteúdo Proposicional *p*, Estado de Coisas *e*, Indivíduo *x*, Lugar *l*, Tempo *t*, Modo *m*,Quantidade *q*, Propriedade *f* e Razão *r*) e ao modo como essas unidades são expressas em termos de funções semânticas. Pezatti (2017, p. 47, grifo da autora) afirma que, no Estadode Coisas, os participantes podem desempenhar três funções semânticas: (1) Ativo (*Actor*),entidade volitivamente envolvida no Estado de Coisas, como em "*César* destruiu a cidade";
(2) Inativo (*Undergoer*), entidade não volitivamente envolvida no Estado de Coisas, como em "A tempestade destruiu *a cidade*"; e (3) Locativo (*Locative*), função semântica tipicamente, mas não necessariamente, atribuída a um participante com a categoria semântica Lugar, como *do lado dos proprietários"* em "muitos trabalhadores se colocaram imediatamente *do"lado dos proprietários*" (PT97:TrabalhoPosseTerra) (PEZATTI, 2021, p. 40, grifo da autora). Além disso, de acordo com Pezatti (2021, p. 40, grifo da autora), compreende-se como Loca- tivo o participante "*aos que fumavam"*, ao qual se transfere uma certa entidade, isto é, *uma caixa de charutos*, como em "[Dona Ana] oferecia uma caixa de charutos *aos que fumavam*" (PT97:AmoresCamilo) (PEZATTI, 2021, p. 40, grifo nosso).

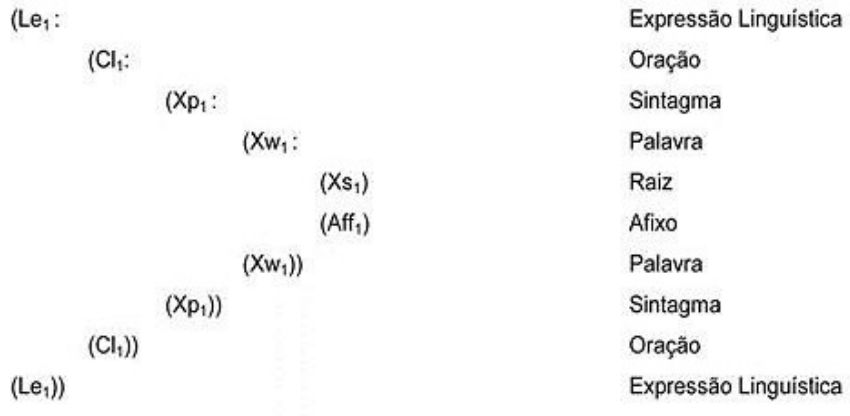
Indivíduos (x), por sua vez, designam entidades de primeira ordem que são localizadas no espaço e avaliadas em termos de sua existência, ou seja, são definidos como entidades que ocupam um lugar no espaço, de tal forma que dois Indivíduos não podem ocupar o mesmo espaço físico (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 236). Assim, as palavras

"árvore", "caneta" e "cachorro" são exemplos da categoria semântica Indivíduo (PEZATTI, 2016, p. 28).

3.3 Nível Morfossintático

O Nível Morfossintático, segundo Hengeveld e Mackenzie (2012, p. 58), remete aos aspectos estruturais de uma unidade linguística, sendo responsável pela codificação das distinções interpessoais e representacionais. A GDF não distingue um nível sintático e um nível morfológico, visto que princípios empregados na formação de palavras se equivalem aos utilizados na formação de sintagmas e de orações (HENGEVELD; MACKENZIE, 2012, p. 59). As camadas relevantes do Nível Morfossintático são representadas na Figura 4.

Figura 4 – Relações hierárquicas do Nível Morfossintático



Fonte: Adaptada de Hengeveld e Mackenzie (2008)

Conforme Hengeveld e Mackenzie (2012, p. 59), a Expressão Linguística (Le – *Linguis-tic Expression*) é qualquer conjunto de pelo menos uma unidade morfossintática. Segundo os autores, as unidades que se combinam para formar uma Expressão Linguística podem ser orações, sintagmas ou palavras. A Oração (Cl – *Clause*) é formada de um ou mais sintagmas agrupados e, possivelmente, de outras orações ou de palavras, sendo caracterizada tanto por um padrão de ordenação quanto por expressões morfológicas de conexão, como regência e concordância (verbal ou nominal). Além disso, pode operar como um domínio para muitos processos de natureza morfossintática (HENGEVELD; MACKENZIE, 2012, p. 60).

A camada da Expressão Linguística pode ser formada por meio de processos de Cossu- bordinação, Coordenação, Extraoracionalidade, Equiordenação Oracional, Equiordenação Sintagmática e Listagem.

A Cossubordinação consiste na combinação de orações, em que a primeira oração não pode ocorrer sozinha, apesar de não ser constituinte da segunda, que pode, por seu lado, ocorrer independentemente (KEIZER, 2015, p. 182-183), conforme exemplifica a oração "*além de ele ser o professor*" em (10), extraído de Pezatti (2016, p. 33, grifo da autora).

(10) *além de ele ser o professor*, ele foi amigo da gente. (BR93: FestaEstudante).

Uma Expressão Linguística que contém duas ou mais orações independentes, por outro lado, é formada por Coordenação (KEIZER, 2015, p. 182), conforme mostra (11), extra- ído de Pezatti (2016, p. 33).

(11) [eu sei que há uma dispensa antecipada de alguns meses], [conheço algumas partes do estatuto, um poucochinho]. (MO97:Maternidade).

A Extraoracionalidade caracteriza uma Expressão Linguística que combina uma oração com um sintagma, sendo a oração uma unidade independente (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 308), conforme (12), também extraído de Pezatti (2016, p. 33, grifo da autora).

(12) *o presidente*, ele tem força e não tem. (BR80: Se eu mandasse).

A Equiordenação Oracional consiste na ocorrência de duas orações mutuamente dependentes, em que nenhuma delas pode ser empregada de forma independente, apesar de uma não ser constituinte da outra (KEIZER, 2015, p. 183), como em (13), extraído de Pezatti(2016, p. 33, grifo da autora).

(13) -> não, *nós gostamos tanto*
- hum.
-> *que passa bem* (BR80: Samba).

A Equiordenação Sintagmática, por seu turno, ocorre quando os dois sintagmas implicados são mutuamente dependentes (KEIZER, 2015, p. 183), conforme o exemplo (14), extra- ído de Pezatti (2021, p. 43, grifo da autora), com a expressão "*tanto na minha família comoem pessoas que conheço*".

(14) -> talvez por causa das coisas que eu já, já vejo à minha volta, não é?,
- hum, hum.
-> *tanto na minha família como em pessoas que conheço*. e, prontos, é assim que eu quero, eu não posso dizer que não me pode acontecer outra coisa... (PT96:MaridoIdeal).

A Listagem ocorre quando se pode formar uma Expressão Linguística por meio da combinação de sintagmas e/ou de palavras (KEIZER, 2015, p. 182), conforme exemplificam os sintagmas em (15), "*reduto de americano*, *prostituição*, *contrabando de drogas e miséria*" (PEZATTI, 2021, p. 59, grifo da autora). Porém, com a ressalva de que não se pode interpretar a lista como se fosse uma oração incompleta, visto que ela constitui uma série de AtosDiscursivos, constituídos cada um por apenas um único Subato Referencial.

(15) Cuba em mil novecentos e cinquenta e sete o que é que era? *Reduto de americano, prostituição, contrabando de drogas e miséria*. Contradição de sociedade, surgiu uma nova coisa. (BR87:EconomiaSociedade).

Além da Expressão Linguística, há, no Nível Morfossintático, a camada da Oração (Cl), formada por um grupo de um ou mais sintagmas caracterizados por um padrão de ordenação e por expressões morfológicas de conectividade, consistindo, dessa forma, em uma sequên- cia de palavras, de sintagmas e de orações encaixadas (HENGEVELD;

MACKENZIE, 2012, p.60), como visto anteriormente. Além disso, para a GDF, os casos em que uma oração ocorrecomo constituinte de outra intitulam o processo de Subordinação, conforme (16), exemplo extraído de Pezatti (2016, p. 34, grifo nosso), em que a oração "*as raparigas não saem*" é umcomplemento da oração principal.

(16) nós constatamos *que as raparigas não saem* (CV95: Raparigas).

Com base em Hengeveld e Mackenzie (2012, p. 60), um Sintagma (Xp) apresenta como núcleo um elemento lexical, oriundo de um dos níveis de formulação. Desse modo, os Sintagmas constituem, tal como a Oração (Cl), uma configuração sequenciada de palavras, de outros sintagmas e de orações encaixadas. A depender do núcleo, o Sintagma pode ser Verbal (Vp), Nominal (Np), Adjetival (Ap), Adverbial (Advp) e Adposicional (Adp).

No caso do Vp, há, como elemento principal, um verbo nocional ou uma palavra verbal. Assim, na oração em (17a), extraída de Pezatti (2016, p. 36, grifo da autora), o Vp é constituído de uma palavra verbal (a cópula) e de um Np, diferentemente de (17b), em queo Vp é constituído apenas do núcleo (verbo).

(17a) a base econômica *é a agricultura* (MO86:Chuva).
(17b) pouco tempo depois *choveu* (MO86:Chuva).

O Np se constitui de um elemento fundamental, ou seja, um nome ou outro elemento lexical, que pode ser especificado por operadores ou restringido por modificadores, conforme (18), extraído de Pezatti (2016, p. 36, grifo da autora).

(18) uma *doença* (GB95: Sida).

O Ap se constitui de um adjetivo ou de outro termo lexical usado com esse mesmo valor, conforme (19), extraído de Pezatti (2016, p. 36, grifo da autora).

(19) muito *fundamental* (TL99: Identidade de um povo).

O Advp se constitui de apenas um advérbio ou de outro termo lexical usado com essemesmo valor, como no exemplo (20), extraído de Pezatti (2016, p. 37, grifo nosso).

(20) *ontem* (PT95: Vida de estudante).

O Adp é constituído de uma adposição, que pode ser anteposta, como é o caso do português, ou posposta a um nome, conforme (21), extraído de Pezatti (2016, p. 37, grifo nosso), composto pela preposição *em* e pelo sintagma nominal "*a minha vida*".

(21) *n*a minha vida (MO86: Chuva).

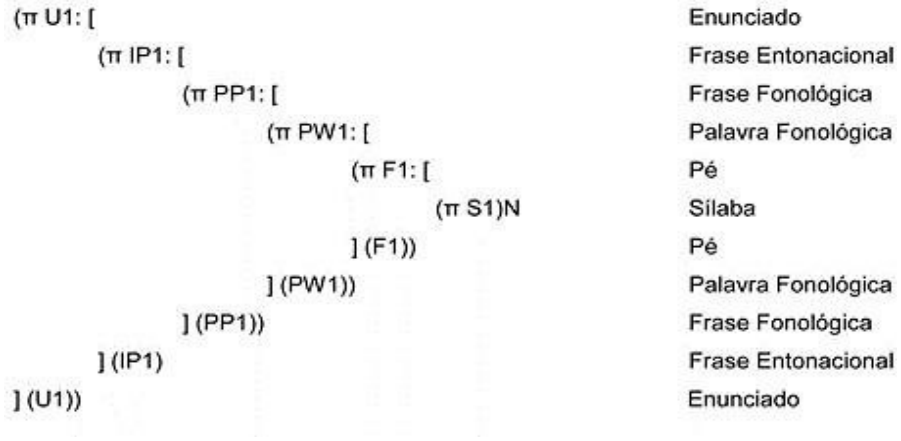
A última camada do Nível Morfossintático, a Palavra (Xw), além de ser composta de Raízes (Xs) e de Afixos (Aff), pode, em algumas línguas, encaixar camadas de ordem superior, como sintagmas e orações, obedecendo ao princípio da recursividade (HENGEVELD; MACKENZIE, 2012, p. 61). As Palavras "podem ser nominais (Nw), adjetivais (Adjw), adverbiais(Advw), verbais (Vw) ou gramaticais (Gw)", enquanto os Radicais (*stem*) "podem ser nominais (Ns), adjetivais (Adjs) ou verbais (Vs), sendo os morfemas gramaticais representados pelosAfixos", segundo apontam Pezatti, Paula e Galvão Passetti (2019, p. 7).

3.4 Nível Fonológico

O Nível Fonológico é responsável pelos aspectos da codificação que não foram inclu- ídos no Nível Morfossintático, uma vez que recebe o *input* de todos os três outros níveis deanálise e fornece o *input* necessário para o Componente de Saída (HENGEVELD; MACKE- NZIE, 2012, p. 62).

Para Hengeveld e Mackenzie (2012, p. 62), há os seguintes primitivos com os quais o Nível Fonológico opera: (1) "os padrões prosódicos que se aplicam em cada camada de análise"; (2) "um inventário das sequências segmentais (o léxico gramatical) que expressam configurações especificas de morfemas ou marcadores de posição (*placeholders*) introduzi- dos em outros níveis"; e (3) "um conjunto de operadores terciários que terão seu efeito finalno componente de saída". A representação da estratificação máxima do Nível Fonológico está esboçada na Figura 5.

Figura 5 – Relações hierárquicas do Nível Fonológico



Fonte: Adaptada de Hengeveld e Mackenzie (2008)

De acordo com Hengeveld e Mackenzie (2012, p. 63), o Enunciado (u) é a maior camada abrangida pelo Nível Fonológico, pois um Falante tende a utilizar pausas mais longas, a fim de separar os Enunciados das Frases Entonacionais, além de exibir distinções de altura, denominadas *paratons*, que contribuem para marcá-lo como um grupo autônomo de FraseEntonacional (BROWN; YULE, 1983, p. 101, apud HENGEVELD; MACKENZIE, 2012, p. 63). O Componente de Saída pode, por exemplo, reagir a uma fronteira de Enunciado inserindo fenômenos como abaixamento da frequência fundamental final, alongamento segmental, vozcrepitante, redução da amplitude, pausas longas, contornos de "finalidade" estilizados, entre outros (VENDITTI, 2005, p. 191, apud HENGEVELD; MACKENZIE, 2012, p. 63). O exemplo (22), extraído de Pezatti (2016, p. 38), exemplifica um caso de Enunciado.

(22) [Não repare não que a jabá foi feita avexada]U (BR80: Bichinho).

A Frase Entonacional (ip) se caracteriza por apresentar um núcleo, isto é, um movimento tonal localizado em uma ou mais Sílabas, que é importante para a interpretação da Frase Entonacional como um todo (HENGEVELD; MACKENZIE, 2012, p. 63). Além disso, é separada de outra Frase Entonacional por uma pausa menor do que aquela que separa Enun-

ciados (HENGEVELD; MACKENZIE, 2012, p. 63). O exemplo (23), conforme Pezatti (2016, p.38), apresenta duas Frases Entonacionais.

(23) [[Não repare *não*]IP [que a jabá foi feita ave*xa*da]IP]U.

A Frase Fonológica (pp), por sua vez, contém, em línguas acentuais, uma sílaba acentuada mais fortemente do que as outras, dado que, em grande parte das ocorrências, essa sílaba nuclear é o local principal para a queda ou subida global dentro da Frase Entonacional, diferentemente de línguas tonais, em que o movimento tonal é empregado para distinções lexicais (HENGEVELD; MACKENZIE, 2012, p. 64). No exemplo (24), segundo Pezatti (2016,
p. 38), há três Frases Fonológicas.

(24) [[[Não repare *não*]PP]IP [[que a ja*bá*]PP[foi feita ave*xa*da]PP]IP]U.

À luz das ideias de Hengeveld e Mackenzie (2012, p. 64), a Palavra Fonológica (pw) é uma parte da estrutura fonológica "que pode estar relacionada ao número de segmentos, aos recursos prosódicos ou ao domínio das regras fonológicas". Conforme os autores, as Palavras Fonológicas se constituem de Sílabas (s), que, no caso de línguas acentuais, organizam-se em Pés (f), e o acento é indicado pelo operador "s" na variável Sílaba.

4. Considerações finais

Em um modelo funcional de análise e de descrição linguística, a língua deve ser observada em um contexto de comunicação e de interação social. Este trabalho de revisão bibliográfica propôs-se a apresentar, de forma resumida, os pressupostos teóricos da GDF, com enfoque nos níveis de organização linguística que integram o Componente Gramatical, sendoo Interpessoal, o Representacional, o Morfossintático e o Fonológico.

Evidencia-se, de acordo com o referencial teórico adotado (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008; KEIZER, 2015), que o enunciado se constrói inicialmente, no Componente Conceitual, com a intenção comunicativa do Falante, que passa pelo Componente Gramatical, em que é formulado em unidades pragmáticas e semânticas e codificado em unidades morfossin- táticas e fonológicas. Desse modo, a GDF é, como aponta Pezatti (2011, p. 26), uma teoriaque mostra ter adequação *tipológica*, pois, além de ser capaz de fornecer gramáticas paralínguas tipologicamente distintas, consegue explicar as similaridades e as diferenças entreos diferentes sistemas linguísticos; *psicológica*, já que é capaz de definir a compatibilidadeentre a descrição gramatical e hipóteses psicológicas fortemente evidentes sobre o proces- samento linguístico, em termos de princípios e estratégias que determinam o modo como as expressões linguísticas são percebidas, interpretadas, processadas, armazenadas, recupera- das e produzidas; e adequação *pragmática*, porque revela as propriedades das expressões linguísticas em relação à descrição das regras que regem a interação verbal. O padrão de adequação pragmática é o que apresenta maior peso nessa teoria funcionalista, tornando-o capaz de fornecer explicações para fenômenos gramaticais que envolvem a inter-relação de aspectos pragmáticos, semânticos, morfossintáticos e fonológicos (PEZATTI, 2011, p. 26).

É o que faz Peres (2020), por exemplo, ao distinguir e explicar com clareza os cinco usos de *mesmo*, relacionando-os aos dois níveis de formulação e às diferentes camadas em que operam, e ao descrever suas propriedades pragmáticas e semânticas, que se refle-tem na codificação morfossintática. A autora, diferentemente de outros estudiosos, como Dantas *et al.* (2018, p. 1104), que reconhecem que ambiguidades e relações duvidosas não permitem explicações satisfatórias para a multifuncionalidade de *mesmo*, mostra como esse item é utilizado na interação entre os participantes. Para ela, ele pode ser usado para indicar intensificação de uma camada ou para indicar o desejo do falante de realçar diferenças particulares entre dois ou mais conteúdos comunicado ou entre um conteúdo comunicado e informações contextualmente disponíveis. Trata-se, no primeiro caso, da categoria Ênfase e, no segundo, da função pragmática Contraste. Assim, *mesmo*, seja como operador ou como função pragmática, constitui traços abstratos do Nível Interpessoal, que se manifesta morfossintaticamente como palavra gramatical na camada do Sintagma, ocupando respec-tivamente a posição pós-nuclear e a pré-nuclear do sintagma que escopa.

No Nível Representacional, *mesmo* tem propriedades de operador quando é usado para indicar que a entidade retomada é idêntica à apresentada anteriormente. Como núcleo de sintagma, *mesmo*, como pronome, retoma anaforicamente um referente já dado. Ao restringir um Estado de Coisas, indicando sua real ocorrência, assume as propriedades de modificador,manifestando-se como palavra lexical. Esses usos se refletem, no Nível Morfossintático, por meio da posição que *mesmo* ocupa na unidade sintática em que opera. Atuam na camada do Sintagma o operador de identidade idêntica, que, antecedido pelo artigo definido, assume a posição imediatamente antes do núcleo, e a proforma anafórica, representante do núcleo do sintagma, assume a posição medial. O modificador semântico de Realidade, por sua vez,opera na camada da Oração, tendo como escopo a palavra verbal, por isso se posiciona antes ou depois dela.

Referências

BROWN, G.; YULE, G. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

DANTAS, M. L.; UCHÔA, S. A. de O.; CABRAL, S. A. de O.; NUNES, G. C. Gramaticalização do item linguístico *mesmo*: funções polissêmicas do uso. *Revista de Psicologia*, [*s. l.*], v. 12, n. 41, p. 1096-1108, 2018. ISSN: 1981-1179. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1283. Acesso em: 13 mar. 2021.

DIK, S. C. *The theory of functional grammar*. Pt I: The structure of the clause. Dordrecht/Providence: Foris Publication, 1989.

DIK, S. C. *The theory of functional grammar*. Pt II: Complex and derived constructions.New York: Mouton, 1997.

HENGEVELD, K.; MACKENZIE, J. L. *Functional Discourse Grammar*: a typologically-basedtheory of language structure. Oxford: Oxford University Press, 2008.

HENGEVELD, K.; MACKENZIE, J. L. Gramática Discursivo-Funcional. *In*: SOUZA, E. R. (org.). *Funcionalismo linguístico*: novas tendências teóricas. São Paulo: Contexto, 2012. v. 1.p. 43-86.

KEIZER, E. *A Functional Discourse Grammar for English*. United Kingdom: Oxford University Press, 2015.

KROON, C. *Discourse Particles in Latin* (Amsterdam Studies in Classical Philology 4). Amsterdam: Gieben, 1995.

PERES, A. C. T. *O uso de mesmo em cartas do português brasileiro dos séculos XVIII, XIX e XX*. 2020. 202 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2020.

PEZATTI, E. G. GDF: uma teoria gramatical ou uma teoria do uso? *Guavira Letras*, Três Lagoas, v. 12, n. 1, p. 25-35, 2011. Disponível em: http://websensors.net.br/seer/index.php/guavira/article/view/196/171. Acesso em: 14 fev. 2022.

PEZATTI, E. G. A Gramática Discursivo-Funcional e o contexto. *In*: SOUZA, E. R. (org.). *Funcionalismo linguístico*: novas tendências teóricas. São Paulo: Contexto, 2012. v. 1. p. 107-132.

PEZATTI, E. G. Ordenação de constituintes em construções categorial, tética e apresentativa. *D.E.L.T.A*, São Paulo, v. 28, n. 12, p. 353-385, 2012. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/9852. Acesso em: 14 fev. 2022.

PEZATTI, E. G. Gramática Discursivo-Funcional: uma breve apresentação. *In*: PEZATTI, E. G. (org.). *Construções subordinadas na lusofonia*: uma abordagem discursivo-funcional. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2016. p. 15-40. Disponível em:

http://books.scielo.org/id/zpbsx/epub/pezatti9788568334805.epub. Acesso em: 14 fev. 2022.

PEZATTI, E. G. *Sintaxe Descritiva da Língua Portuguesa*: Gramática Discursivo-Funcional. São Paulo: [*s. n.*], 2017. (Apostila Didática).

PEZATTI, E. G.; PAULA, D. C. F. de.; GALVÃO PASSETTI, G. H. Contraposição não oracional com mas: substituição e acréscimo. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 61, p. 1–18, 2019. DOI: 10.20396/cel.v61i1.8653710. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8653710. Acesso em: 13 mar.
2021.

PEZATTI, E. G. A gramática discursivo-funcional e a coordenação. *In*: PEZATTI, E. G.; CAMACHO, R. G.; HATTNHER, M. M. D'A. (org.). *Construções coordenadas nas variedades portuguesas*: uma abordagem discursivo-funcional. São Paulo: Mercado de Letras, 2021. p. 17-68.

TOJEIRA-RAMOS, J. P. *Introdução aos estudos de linguística funcional*: Gramática Funcional e Gramática Discursivo-Funcional. Relatório Final de Estágio de Formação Básica – Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2020.

VENDITTI, J. J. The J_ToBI model of Japanese intonation. *In*: JUN, S. (ed.). *Prosodic Typology*. Oxford: Oxford University Press, 2005. p. 172-200.

Seria eu moderno?: Aspectos da modernidade literária em Lima Barreto e Monteiro Lobato

Guilherme George da Costa Araújo Silva
Ingrid Pereira Fidelis*

Resumo: O presente ensaio procura evidenciar a modernidade apresentada no conto “Marabá” ([1923] 2014), de Monteiro Lobato, e no conto “Um especialista” (2010), de Lima Barreto. Assim, demonstrar-se-á como as concepções artísticas de ambos os autores podem ser vistas nessas obras, que buscavam concretizar uma reforma na literatura, na medida em que percebiam que as produções literárias realizadas naquele período não dialogavam mais com toda a modernidade cultural e social que podiam ser identificadas em nossa sociedade. Como forma de demonstrar tal modernidade presente nos dois autores, se estabelecerá um paralelo entre a relação do conto “Um especialista” com a modernidade presente em Lima Barreto, através de seus ensaios “O destino da literatura” ([1921] 2017) e o “Prefácio para Histórias e Sonhos” (1920), bem como a relação de “Marabá” ([1923] 2014), de Monteiro Lobato, e a obra do período romântico brasileiro “Marabá” (1851), de Gonçalves Dias, com as características modernas que foram mais tarde desenvolvidas por Oswald de Andrade em seu poema “Oferta” (1970).

Palavras-chave: Modernidade; Lima Barreto; Monteiro Lobato; Oswald de Andrade; Um especialista.

Abstract: This essay seeks to demonstrate the modernity depicted in the short story “Marabá” ([1923] 2014) by Monteiro Lobato, and in the short story “Um especialista” (2010) by Lima Barreto. Thus, it will be demonstrated how the artistic conceptions of both authors can be perceived in these works, which aimed to accomplish a reform in literature, as they noticed that the literary productions of that period no longer reflected all the cultural and social modernity that could be seen in our society. As a way to demonstrate the modernity aspect in both authors, it will be established a parallel concerning the relationship between the short story “Um especialista” and the modernity in Lima Barreto, through his essays “O destino da literatura” ([1921] 2017) and “Prefácio para Histórias e Sonhos” (1920), as well as Monteiro Lobato's “Marabá” ([1923] 2014) relationship with the literary work of the Brazilian romantic period “Marabá” (1851), by Gonçalves Dias, and the modern characteristics that were later developed by Oswald de Andrade in his poem “Oferta” (1970).

Keywords: Modernity; Lima Barreto; Monteiro Lobato; Oswald de Andrade; Um especialista.

*Graduandos em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Ensaio realizado na disciplina de Literatura brasileira IV: Pré-Modernismo e Modernismo, no curso de Letras – Bacharelado, na Universidade Federal de Pernambuco, sob orientação do professor Eduardo Melo França, em 2020.

1. A modernidade literária em “Marabá”, de Monteiro Lobato

Moderno e irônico, Monteiro Lobato demonstra em diversos ensaios, obras e artigos publicados, a sua insatisfação com a literatura feita no Brasil entre os períodos romântico e pré-moderno. Para o autor, o Romantismo, em nosso país, se revelou como um período em que os autores concretizavam uma idealização da figura do índio, moldando-o como o “bom selvagem”, um personagem que, na prática, não encontrava correspondência. Autores como José de Alencar e Gonçalves Dias conceberam, por um longo período, uma linguagem e temática que eram feitas a partir das concepções estéticas da época. E apresentavam, em suas obras, uma temática semelhante, em que faziam recorrência à figura do índio civilizado, à natureza brasileira e ao amor melancólico – este último concebido pela influência francesa na qual o Romantismo brasileiro se banhou.

À vista disso, Antonio Candido (2000), em seu livro no qual disserta sobre a formação da literatura brasileira, evidencia que os autores do período indianista procuravam trazer a figura do índio de “bom selvagem”, anterior ao contato com o europeu. Foi uma forma de erigir uma identidade nacional, pois a principal preocupação dos intelectuais pertencentes a essa vertente literária, em nosso país, era a de edificar uma literatura que se provasse autêntica e diversa em relação a Portugal, como demonstra o argumento de Candido (2000, p. 11):

> [...] a independência desenvolveu nela, no romance e no teatro, o intuito patriótico, ligando-se deste modo os dois períodos [...] na mesma disposição profunda de dotar o Brasil de uma literatura equivalente às europeias, [...] uma “literatura nacional” (CANDIDO, 2000, p. 11).

Os autores buscavam construir a identidade nacional, e foi no nativo que eles enxergaram onde poderia haver a “essência brasileira”. Autores como Gonçalves Dias e José de Alencar desenvolveram em seus percursos literários obras nas quais era palpável o desejo de apresentação de uma cultura brasileira. Aquele partilhava de ideias semelhantes às de Almeida Garrett, o que tornou o indianismo presente em suas obras, com traços românticos de exaltação a sua pátria e críticas fortes aos que buscavam em outros lugares motivos para viver. Alencar, por sua vez, entregue ao seu Romantismo nacionalista, fundiu não apenas o mito das três raças, como é possível vislumbrar em seu livro *O Guarani* ([1857] 1996), apresentando a miscigenação de nossa sociedade, como também insuflou, por meio da temática indianista, a tentativa de uma apresentação do que viriam a ser as raízes da literatura nacional.

Ao perceber a estagnação dos temas e formas tratados em nossa literatura nesse período, Lobato exprime em “Marabá” ([1923] 2014, p. 522) – conto pertencente ao livro *O*

macaco que se fez homem – que a literatura indianista "era coisa de aviar com receitas à vista, qual faz o honesto boticário com os seus xaropes", em que se viam muitas vezes obras com temas e formas semelhantes, apresentando o índio como herói dotado de um caráter civilizado. Tudo isso, segundo o autor, já não dialogava com a nossa sociedade moderna, que era automobilística e cinematográfica, como podia ser percebido na atualidade. Sob essa perspectiva, ao decorrer de todo o conto, Lobato realiza uma sátira pelo viés da ironia, na qual o autor, através da metalinguagem, idealiza aqui o nativo de forma semelhante, uma figura bem estereotipada aos moldes românticos indianistas, em que ele faz referência a diversos elementos da cultura indígena: o dialeto, as paisagens, os personagens, e o enredo, em certa medida.

Dos autores indianistas aos quais Lobato se refere em seu conto, uma das principais correspondências em que podemos encontrar a temática do índio civilizado e romantizado pode ser visto no poema de Dias, "Marabá" (1851). No poema, o autor apresenta a personagem de mesmo nome, fruto da relação entre o homem branco europeu e a indígena Iná. No conto, Marabá, também fruto dessa miscigenação com esse mesmo "inimigo da aldeia", sofre em um ermo absoluto, pois nenhum dos guerreiros de sua tribo querem-na, justamente pelos seus traços miscigenados. Assim, no texto, é perceptível um reflexo do que se pretendia, uma vez que Dias (1851) não busca aquele índio "corrompido" através do contato com o europeu, mas uma figura pura e inocente.

Lobato usa a relação ficcional em seu conto para apontar como índice moderno a ambientação nacional embebida na assimilação antropofágica, ao passo que estabelece sua relação com o leitor por meio de expressões cotidianas de seu tempo, como pode-se notar no excerto abaixo (LOBATO, [1923] 2014, p. 528):

> E os dias de Marabá são assim um delírio de luz, de perfumes, de movimentos sadios e livres, capaz de enlouquecer a imaginação dos pobres seres chamados homens, que vivem em prisões chamadas cidades, dentro de gaiolas chamadas casas, com poeira para os pulmões em vez de ar, catinga de gasolina em vez de vida... (LOBATO, [1923] 2014, p. 528).

Ao fazê-lo, o autor estabelece uma quebra, pois sua reafirmação ficcional evidencia não apenas a disparidade e sátira ao poema de Dias (1851), mas aponta a inovação do seu próprio tempo e daquele que está por vir.

Em ambos os Marabás, apresenta-se a temática indianista do "bom selvagem", o amor melancólico e a natureza exuberante. As personagens sofrem preconceito por parte de suas tribos devido à sua etnia mestiça, em que, como foi percebido no poema de Dias (1851), nenhum dos guerreiros da tribo quer se relacionar com Marabá, e no conto de Lobato, ela é renegada pelos membros de sua aldeia e, até em certa medida, sua própria família, que tenta matá-la quando ainda era uma criança (LOBATO, [1923] 2014, p. 525):

> E um vago terror espalha-se pela tribo. O pajé reúne em concílio os velhos para decidirem sobre o gravíssimo caso. E após longas ponderações a assembleia resolve o sacrifício da pequena marabá, em holocausto aos manes irritados da tribo. Levam a sentença ao cacique, que é pai, mas que antes de pai é o chefe, o inexorável guardião da Lei [...] (LOBATO, [1923] 2014, p. 525).

A diferença, entretanto, se mostra na forma de escrita, pois o conto lobatiano imprime um novo formato ao enredo do texto, que vai de encontro às literaturas tradicionais, visto que buscava evidenciar, no corpo literário, as transformações sociais da época. O autor faz diversas referências ao cinema e traz elementos da modernidade para compor a antropofágica obra ao construir o enredo do conto de forma "enxuta", moldando-o de acordo com as necessidades do novo tempo. Essas clamavam por uma praticidade que, segundo Lobato ([1923] 2014), os enredos indianistas não apresentavam por serem demasiado longos, maçando o pobre do leitor.

Nessa acepção, Lobato ([1923] 2014) divide a obra entre *quadros* e *letreiros,* mediante os quais almeja que o leitor realize uma leitura rápida, o que, para ele, correspondia aos novos tempos. O autor realiza tal intento ao edificar uma arte que pudesse ser consumida por grande parte da população devido ao seu caráter coletivo, requerente de uma leitura apressada por meio de imagens contemplativas que alcançassem os mais variados leitores Brasil afora. Em contrapartida, no "Marabá" de Dias (1851), não há a preocupação de produzir uma literatura engajada de modo social e antropófago, conservando apenas a forma literária romântica indianista com o subjetivismo literário que preserva a idealização do índio em seu tema (DIAS, 1851, p. 52):

> E as doces palavras que eu tinha cá dentro
> A quem nas direi?
> O ramo d'acácia na fronte de um homem
> Jamais cingirei:
>
> Jamais um guerreiro da minha arazóia
> Me desprenderá:
> Eu vivo sozinha, chorando mesquinha,
> Que sou Marabá!
> (DIAS, 1851, p. 52).

Como pode ser percebido na atualidade, ao contrário de autores românticos, a exemplo de Dias em "Marabá" (1851), a antropofagia é parte constituinte da obra lobatiana, pois o autor, ao estabelecer um diálogo entre a sua obra e o que existia de mais moderno socialmente na época, percebia a necessidade de digerir, no interior do corpo literário, a pluralidade de elementos, tanto da nossa cultura, como a do estrangeiro. Ao

construir um texto e transformá-lo em uma mescla do cinema com a literatura, o autor demonstra a necessidade de se realizar uma fusão cultural, pois percebe que ambos não se excluíam. Ao contrário, eles se complementavam dentro da forma literária.

Outra forma de perceber a antropofagia cultural é no personagem Ipojuca, o guerreiro da tribo no conto de Lobato, que se apaixona por Marabá e que a aceita. O evento é desenvolvido na narrativa como forma de demonstrar que, para o escritor, a miscigenação étnica e o caráter antropofágico, próprios à personagem, uma vez que ela se mostra como símbolo da pluralidade de raças e de culturas que o brasileiro carrega em si, podem e devem ser exploradas pelos autores do nosso país, justamente por permitir que novas formas de produção literária sejam realizadas.

Isso posto, é perceptível que elementos da modernidade são recursos fundamentais para a constituição de "Marabá"([1923] 2014). O autor, vale mencionar, é considerado um dos marcos do período que antecede ao modernismo em nosso país, principalmente por possuir uma visão totalizante e empregar a linguagem coloquial. Tais escolhas darão ensejo à inserção e ao surgimento de autores como Oswald de Andrade, Mário de Andrade, entre tantos outros escritores modernistas. Por apresentar esse caráter antropofágico, sua obra dialoga, em certa medida, com a perspectiva de Oswald de Andrade, p. 9), que, no *Manifesto da Poesia Pau-Brasil* (1970, p. 329-330) , expressa a mesma preocupação ao constatar que não deveria haver "nenhuma fórmula para a contemporânea expressão do mundo. Ver com olhos livres". Essa visão permitia aos escritores uma maior liberdade em sua forma e tema, já que ocasionava a percepção da necessidade de atualização do fazer literário.

À vista disso, Andrade carrega em seu poema "Oferta" (1970) o pensamento antropofágico presente em "Marabá" ([1923] 2014), de Lobato, ao perceber a necessidade de reforma na produção literária brasileira. Também seu título, "Oferta" surge como uma metáfora na qual o modernismo literário seria o elemento responsável por oferecer uma nova forma de olhar o mundo. Dessa forma, tem-se que a modernidade social necessita de um novo olhar sobre as coisas, do que decorre o seguinte excerto de Lobato ([1923] 2014, p. 525) em "Marabá": "sejamos da época. A época é apressada, automobilística, aviatória, cinematográfica", e não mais estagnada em uma literatura que não tenha como principal preocupação a sociedade que a circunda.

Ao estruturar o poema com os recursos estilísticos e sintáticos que o faz, Andrade (1970) oferece a possibilidade de duas leituras. A primeira corresponde ao transporte de um elevador, o que faz alusão à chegada dos tempos modernos, da renovação na qual todos estamos submetidos. Na leitura seguinte, o mesmo elevador transportaria ao leitor o amor do qual o eu lírico trata. Esse amor pode ser mais uma vez concebido sob o viés moderno, visto que a antropofagia e a assimilação cultural, social e artística possibilitam o

amor seguindo outra perspectiva que não apenas sua forma idealizada e romântica.

A recorrência a elementos dessa modernidade converge nas duas obras, pois os autores trazem as novas tecnologias sociais para o interior do texto. Em "Marabá" ([1923] 2014), teremos o cinema, a aviatória, a automobilística, enquanto em "Oferta" (1970), o elevador representa a peça-chave para a associação crítica entre as invenções da modernidade e a criação poética modernista.

2. Lima Barreto e a essência modernizante do conto "Um Especialista"

Extremamente satírico e denunciativo, Lima Barreto foi um dos autores que mais percebiam a urgência de se produzir uma literatura engajada com seu público. Tendo integrado o grupo de artistas do período antecedente ao modernismo brasileiro, Barreto objetivou apresentar uma linguagem sem o equilíbrio classicista dos autores de seu tempo, os quais, segundo o autor, não deviam levar em conta apenas o olhar da crítica, mas se mostrar, principalmente, em favor das camadas sociais menos favorecidas, que em sua época não tinham contato com o texto literário, por questões políticas e socioeconômicas, e também não eram representadas e nem se percebiam nas obras que eram produzidas.

Nesse sentido, em "O destino da literatura" ([1921] 2017), ensaio de sua autoria, Barreto defende que o bom escritor entende que a beleza de uma obra está intimamente ligada à proximidade estabelecida com a sociedade, porquanto alcança a realidade social no corpo literário, percebe que não deve se deter apenas nas convenções estilísticas de sua época. Sob esse viés, se filia nas convicções artísticas de Liev Tolstói, principalmente no que o autor reflete em seu livro *O que é arte?* ([1897] 2016), ao acreditar que a boa arte é aquela que se mostra comprometida, pois expõe características históricas e culturais de uma determinada sociedade.

A partir da função crítico-social de sua literatura e da produção de diversas sátiras impiedosas aos representantes do Estado, tidos como responsáveis pela miséria social e os problemas da época, Barreto se coloca a favor das classes sociais norteadas para um caminho novo, e que agora possuíam voz em suas obras, mostrando-se agentes da mudança na sociedade. Dessa forma, no conto "Um Especialista" (2010), o escritor, como em muitas de suas obras, apresenta um recorte da elite carioca, retratando membros de altos cargos como seus personagens principais e denunciando, de forma demasiado satírica, a corrupção, a hipocrisia, a devassidão e as insalubridades que fazem parte de suas rotinas.

Assim como transparece no "Prefácio a Histórias e Sonhos" (1920), o autor percebia que era dever de todo escritor fazer com que sua literatura não se distanciasse do público, e aplicava tais noções à realização de suas obras, se mantendo atual em relação às outras

por apresentar uma linguagem clara e objetiva (BARRETO, 1920, p. 10):

> Parece-me que o nosso dever de escritores sinceros e honestos é deixar de lado todas as velhas regras, toda a disciplina exterior dos gêneros, e aproveitar de cada um deles o que puder e procurar, conforme a inspiração própria, para tentar reformar certas usanças, sugerir dúvidas, levantar julgamentos adormecidos, difundir as nossas grandes e altas emoções em face do mundo e do sofrimento dos homens (BARRETO, 1920, p. 10).

Nesse sentido, a linguagem empregada em “Um Especialista” (2010) é carregada de coloquialismos, expressões orais e neologismos. Ou seja, de tudo aquilo que outrora fora considerado “impróprio” dentro do texto literário e estigmatizado por grupos de intelectuais que visavam a perpetuar, no universo literário, a segregação social vivenciada pelas classes marginalizadas, também denominadas como tal porquanto não liam os mesmos livros que a elite.

Dessa forma, Barreto, por vezes, causa um prejuízo da forma ficcional em favor do entendimento completo de seu público, pois seu objetivo é apresentar de maneira clara, para todos que o leem, as críticas destinadas a alguns “costumes” perpetuados pela alta sociedade, de tal modo que denuncia a corrupção, a miséria social, o racismo e a estigmatização dos corpos negros através de uma literatura desprendida de sua forma e dotada de uma linguagem antiacadêmica com traços de oralidade e coloquialidade. À vista disso, o autor reafirmava a sua insatisfação com aquilo que escrevia, sendo perceptível a sensação de inconformidade. Tal manifestação pode ser identificada nos adjetivos empregados para apresentar os homens dessa elite carioca (BARRETO, 2010, p. 75):

> O comendador falara com um ardor desusado nele; acalorara-se e se entusiasmara deveras, a ponto de haver na sua fisionomia estranhas mutações. Por todo ele havia aspecto de um suíno, cheio de lascívia, inebriado de gozo. Os olhos arredondaram-se e diminuíram; os lábios se haviam apertado fortemente e impelidos pra diante se juntavam ao jeito de um focinho; o rosto destilava gordura; e, ajudado isto pelo seu físico, tudo nele era de um colossal suíno (BARRETO, 2010, p. 75).

O personagem do comendador é descrito de modo a demonstrar que sua fisionomia foi se transformando à medida que sua fala hiperssexualizava Alice, ao retratá-la como “a mulata [...], é a canela, é o cravo, é a pimenta; é, enfim, a especiaria de requeime acre e capitoso que nós, os portugueses, desde Vasco da Gama, andamos a buscar, a procurar" (BARRETO, 2010, p. 73). Esse evento explicita que Barreto (2010) concebe essa atitude como algo extremamente repugnante, visto que o comendador hiperssexualizava o corpo da mulher por seus traços fartos e miscigenados, tendo-a como

um objeto para seus desejos.

Nesse sentido, o conto apresenta todo o ideal de modernidade que o autor procura imprimir em sua literatura, e a antropofagia cultural e social desenvolvida mais tarde por Andrade. Em seu "Manifesto Antropófago", Andrade também dialoga e se mostra presente na construção de um universo ficcional, pois a obra, ao trazer personagens de todas as etnias, se mostra como reflexo da pluralidade de raças evidenciadas em nossa sociedade e apresenta uma linguagem mais próxima do social, descompromissada, dado que, como já foi visto, tem como influência os escritos de Tolstói, no livro *O que é arte?* ([1897] 2016).

O olhar urbano de Barreto potencializa sua literatura, à proporção que a linguagem antiparnasiana da composição demonstra que suas produções literárias possuem uma função, seja ela de educar, informar, criticar e evidenciar, de maneira que a sociedade precisa modificar-se para vivenciar a modernidade de seu tempo. Assim, afirma o autor (BARRETO, 1920, p. 11):

> Não desejamos mais uma literatura contemplativa, o que raramente ela foi; não é mais uma literatura plástica que queremos, a encontrar beleza em deuses para sempre mortos, manequins atualmente, pois a alma que os animava já se evolou com a morte dos que os adoravam (BARRETO, 1920, p. 11).

Ao destinar essa crítica a todas as estéticas, escolas e aos modos existentes até o seu tempo, Barreto visou a mostrar que a necessidade de contemplar uma nova literatura se fazia presente não apenas em seu peito, como também em todos os que foram marginalizados e escanteados pelo cânone dos intelectuais de até então. Sua antropofagia é marcada pela assimilação cultural e social, denotando o racismo, o sexismo e a política, questões que não estavam sendo discutidas naquele período, pois eram vistas como assuntos marginais. Assim, "Um Especialista" (2010) é marcado pelo tom denunciativo, satírico e caricaturado que busca não apenas incomodar, como também dar voz a uma crítica à modernidade.

3. Conclusão

Somos modernos quando reconhecemos o nosso tempo, quando vemos o presente e buscamos discutir os problemas que o permeiam, quando escrevemos o hoje e o acompanhamos, porque o reconhecemos no amanhã e não apenas no outrora.

Lobato pensou em seu cotidiano, buscou a expansão de vendas dos seus exemplares e, com isso, ensinou aos leitores que o real é inapreensível, que a imagem brasileira dialoga com várias culturas e que a relação com o leitor é tão importante quanto

desidealizar o caráter agrário e o cenário do mato. Isso porque quem o lê torna-se um pêndulo entre o ambiente e as imagens que produzem, uma dentre tantas possibilidades do real. De igual maneira, Andrade causa uma verdadeira revolução no cenário literário. Com seus manifestos, revela a plenos pulmões que os leitores não querem apenas ser influenciados, mas também influenciar, uma vez que são o produto de uma deglutição de várias essências que se assimilam, produzindo o novo e acordando para o moderno.

Barreto, por sua vez, não se importa com a forma artística. Ele potencializa sua voz, critica a modernidade e aponta todos os problemas sociais e culturais pelos quais tantos outros não se interessavam. Nesse sentido, o escritor sugere não somente uma função à literatura, mas prova, conforme declarava, que, ao nascer, foi exposto à crítica fácil de toda a sociedade. Quem assim é apresentado à vida e está disposto a viver, defende Barrreto (1920), se dispõe a não se incomodar com a crítica, mas a usá-la. E foi o que todos esses autores fizeram. Afinal, usaram da crítica para dar voz a um novo tempo, deixando para trás todos os que se prenderam à “Marabá” (1851) de Gonçalves Dias e ao fascínio da Grécia. Tal conjuntura permitiu o surgimento de uma gama de novos autores no período modernista brasileiro, visto que seus adeptos tomaram como base os referidos trabalhos e as vanguardas europeias para a construção de uma identidade brasileira representativa em suas formas e temas.

Referências

ALENCAR, José de. *O guarani*. 20. ed. São Paulo: Ática, [1857] 1996.

ANDRADE, Oswald de. *Obras completas*: do pau-brasil à antropofagia e às utopias. 2. ed. Rio de janeiro: Civilização brasileira, 1970. v. 147.

BARRETO, Afonso Henriques de Lima. *Histórias e sonhos*: contos. Rio de Janeiro: Gian Lorenzo Schettino, 1920.

BARRETO, Afonso Henriques de Lima. O destino da literatura. *In*: CORRÊA, Felipe Botelho. *Crônicas da bruzundanga:* A literatura militante de lima barreto. [*S. l.*]: E-galáxia, [1921] 2017. p. 189-208.

BARRETO, Afonso Henriques de Lima. *Contos completos de Lima Barreto*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira*. 6. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2000. 2 v.

DIAS, Gonçalves. *Últimos cantos*: poesias. Rio de Janeiro: Typographia de F. de Paula Brito, 1851.

LOBATO, Monteiro. *Contos completos Monteiro Lobato*. São Paulo: Biblioteca Azul, [1923] 2014.

TOLSTÓI, Leon. *O que é arte?*: a polêmica visão do autor de Guerra e Paz. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [1897] 2016.

Êxodo, desordem e mito: a sátira menipeia em *Os Ambulantes de Deus*, novela de Hermilo Borba Filho

Raphael Victor Alves de Jesus*

Resumo: O objetivo deste ensaio é apresentar a natureza satírica de *Os ambulantes de Deus* (2017), especificamente a natureza da sátira menipeia. Utilizo como aporte teórico os pensamentos de Jolles (1976), Eliade (2019), Bakhtin (2018), Frye (2014), entre outros autores. A metodologia utilizada para a análise é uma pesquisa bibliográfica sobre os conceitos de mito e sátira menipeia. Como resultado, explico que *Os ambulantes de Deus* (2017) mantém uma relação paródica com a narrativa bíblica (o livro Êxodo). O humor, a ironia e os outros elementos particulares da sátira menipeia respaldam esse movimento de rebaixamento do sagrado.

Palavras-chave: Os ambulantes de Deus; Sátira Menipeia; Hermilo Borba Filho.

Abstract: The purpose of this essay is to present the satirical nature of *Os ambulantes de Deus* (2017), specifically the nature of menippean satire. I use as theoretical support the thoughts of Jolles (1976), Eliade (2019), Bakhtin (2018), Frye (2014), among other authors. The methodology used for the analysis is bibliographical research on the concepts of myth and menippean satire. As a result, I explain that *Os ambulantes de Deus* (2017) maintain a parodic relationship with the biblical narrative (Exodus). Humour, irony, and other particular elements of Menippean satire support this movement of lowering the sacred.

Keywords: Os ambulantes de Deus; Menippean Satire; Hermilo Borba Filho.

*Este ensaio é uma versão reduzida da monografia realizada para a nota final da disciplina TCC 2, do curso de Letras Bacharelado da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O trabalho teve a orientação do Prof. Dr. Anco Márcio Tenório Vieira (UFPE).

1. Introdução

A ideia de pensar a literatura de Hermilo Borba Filho sob a ótica da sátira menipeia nasce de uma palavra: estranhamento. Estranhamento suscitado não apenas no nível das imagens grotescas que percorrem os capítulos de *Os ambulantes de Deus* (2017), mas também no nível da palavra. A narração da novela hermiliana se faz no excesso, no uso de frases longas e intercaladas que, às vezes, tomam páginas inteiras. É uma flexibilidade com a linguagem que atravessa as diversas variações da sátira.

O teórico russo Mikhail Bakhtin (2018, p. 135), discorrendo sobre a sátira menipeia, diz que "[...] se forma um novo enfoque da palavra como matéria literária, característico de toda linha dialógica de evolução da prosa literária". Em *Os ambulantes de Deus* (2017), o estranhamento no nível da palavra manifesta-se pelo desconforto com uma linguagem que tenta ordenar um mundo caótico e, por vezes, incompreensível. É nesse descompasso que Borba Filho (2017) nos tira das convenções da língua portuguesa e nos lembra que o senso de ordem da escrita é uma pura convenção. A partir disso, nasce a motivação para analisar a novela com base na sátira menipeia.

Acredito que o gênero menipeia é o que permite a presença do mito na novela hermiliana sob o signo da paródia e da ironia. Dessa afirmação, nascem questões esclarecidas no desenvolver deste ensaio: a relação entre mito e paródia, e a presença do tempo mítico e dos elementos da sátira na novela. O mito ao qual me refiro é o mito bíblico Êxodo, que trata da libertação dos judeus da escravidão no Egito. Para responder às questões de maneira satisfatória, o presente trabalho esclarece, num primeiro momento, os pontos de vista teóricos utilizados aqui a respeito da sátira menipeia e da literatura carnavalizada, além das noções de paródia, ironia, mito e tempo mítico. Também faço uma breve contextualização do livro Êxodo. Em seguida, analiso especificamente o elemento da experimentação de uma verdade em *Os ambulantes de Deus* (2017).

2. Literatura carnavalizada, paródia e ironia

Mikhail Bakhtin (2018), em seu *Problemas da Poética de Dostoiévski*, realizou uma contribuição significativa para os estudos da sátira menipeia e de grande importância para esta análise. Bakhtin (2018) ilumina a evolução do gênero desde a antiguidade clássica e recorre aos estudos da *cosmovisão carnavalesca* na literatura para situar a sátira menipeia como um dos gêneros que forma a variante de desenvolvimento do romance da qual Dostoiévski faz parte, chamada de *variante dialógica*. O teórico russo define as particularidades fundamentais da sátira menipeia e advoga que o gênero se tornou "[...] um dos principais veículos e portadores da cosmovisão carnavalesca na literatura até os nossos dias" (BAKHTIN, 2018, p. 129). Bakhtin (2018) ainda define algumas categorias para o que chama de *cosmovisão carnavalesca* e deixa claro que elas tiveram enorme influência na

forma e na formação de outros gêneros literários. Nesta análise, a percepção de Bakhtin incita a reflexão de como a novela de Borba Filho se funda numa *cosmovisão carnavalesca* ao manifestar de maneira clara uma particularidade da sátira menipeia, que é a experimentação de uma verdade ou ideia de cunho filosófico.

A cosmovisão carnavalesca determina, em maior ou menor grau, as particularidades de gêneros literários *sério-cômicos*. Bakhtin (2018) define algumas características para esse campo de desenvolvimento do romance, mas concentra a sua atenção no diálogo socrático e na sátira menipeia. Para a menipeia, são definidas 14 características elementares. Não se faz necessário aprofundar cada um dos pontos definidos pelo pensador russo, coloco como cerne da análise a preocupação da sátira menipeia em experimentar uma ideia ou um viés específico da natureza humana. Para Bakhtin (2018), as aventuras situadas em bordéis, prisões, tabernas e outros "ambientes do submundo" adquirem um propósito filosófico na sátira menipeia: o de criar situações extraordinárias para provocar e experimentar uma ideia. Em *Os ambulantes de Deus* (2017), especificamente, quero mostrar como a novela de Borba Filho, uma narrativa situada na travessia de um rio, experimenta a função do mito.

A paródia é um elemento profundamente interligado aos gêneros carnavalizados, como é o caso da sátira menipeia. Para o teórico Bakhtin (2018), a paródia é uma questão a ser examinada no interior da concepção de riso ambivalente do folclore carnavalesco. O elemento tem uma natureza bivocal, porque a palavra passa a desempenhar um duplo sentido: volta-se para o próprio objeto do discurso (a paródia) e para o discurso do outro (o que é parodiado). Os sentidos opostos tomam consciência um do outro e permanecem numa constante reciprocidade. O discurso de caráter paródico se utiliza do discurso parodiado para descará-lo. Nesse sentido, a paródia, na visão bakhtiniana, é o rebaixamento da palavra do outro, a sua deformação por via da ridicularização. Ao provocar uma crítica à seriedade, o riso desarma o objeto parodiado, invade o seu interior, torna-o acessível e virado do avesso.

A função da paródia não é, evidentemente, uma pura negação do objeto parodiado, pois o riso carnavalesco também carrega a relação com a renovação. O riso e o caráter acusatório da paródia conferem ao gênero uma ação de *ironia militante*. Tal expressão é, para Northrop Frye (2014, p. 368), importante para a natureza da sátira: "A principal distinção entre a ironia e a sátira é que a sátira é uma ironia militante: suas normas morais são relativamente claras e ela pressupõe padrões contra os quais o grotesco e o absurdo são medidos". A ironia, na visão de Frye (2014), é o elemento de seriedade que se combina ao peso do cômico e que é capaz de questionar *verdades estabelecidas*. É, num sentido mais amplo, possibilitar mais de um significado para aquilo que aparenta ser unívoco, interpretações que subvertem um sentido literal, como observa Muecke (1982, p. 31), que traça a história da ironia:

> Irony [...] is a way of writing designed to leave open the question of what the literal meaning might signify: there is a perpetual deferment of significance. The old definition of irony — saying one thing and giving to understand the contrary — is superseded; irony is say something in a way that activates not one but an endless series of subversive interpretations[1] (MUECKE, 1982, p. 31).

Assim, quero mostrar como o mitose manifesta através de uma estrutura irônica em *Os ambulantes de Deus* (2017). A novela confirma a presença do mito, ao mesmo tempo em que o dessacraliza. A princípio, vale mencionar que a dessacralização acontece com o *rebaixamento* do sagrado pela paródia. A relação da novela com o texto bíblico já foi estudada em outros trabalhos de cunho acadêmico[2]. Trata-se de uma sugestão que o próprio livro faz através das suas epígrafes. Contudo, a relação entre os textos ainda não tinha sido analisada à luz da sátira menipeia, objetivo desta análise.

3. Mito

O termo *mito* adquire sentidos diferentes a depender dos campos de estudo e, na crítica literária, as definições também são variadas. Nesta análise, mito é entendido a partir de percepções que parecem ser um consenso entre estudiosos: a ideia de que mitos são narrativas fundadoras, de caráter sagrado e exemplar para determinados povos, marcadas essencialmente pela repetição. Essas percepções são partilhadas por André Jolles (1976) e Mircea Eliade (2019). Enquanto Jolles (1976) nos ajuda a distinguir a forma mítica de outras narrativas, a noção de tempo cíclico em Eliade (2019) nos permite compreender como funciona o tempo diegético de *Os ambulantes de Deus* (2017), profundamente relacionado à forma tradicional do mito.

Vejamos, em primeiro lugar, as considerações de Jolles (1976) acerca dos povos arcaicos e da história, além da relação entre mito e suas variações: os mitos atualizados e relativos. Segundo o teórico, o mito é uma *Forma Simples* que surge como uma resposta de caráter universal que impossibilita a formulação de outras perguntas. Jolles (1976) usa como exemplo um trecho retirado do Gênesis sobre o nascimento da luz e da escuridão, da lua e do sol. Os períodos incisivos do trecho, na percepção do autor, possuem o eco de um diálogo, na medida em que parecem ter sido dirigidos a um interrogador.

---

[1]"A ironia é uma forma de escrever destinada a deixar em aberto a questão do que o significado literal poderia querer dizer: há um adiantamento perpétuo da significação. A velha definição de ironia — dizer uma coisa e dar a entender o contrário — está superada. Ironia é dizer algo de forma que isso ative não uma, mas uma série infindável de interpretações" (MUECKE, 1982, p. 3, tradução nossa).

[2]Ver, por exemplo, a dissertação de Débora da Silva Olivo (2015), intitulada *A literatura e a bíblia: relações paratextuais em Os ambulantes de Deus*. O trabalho analisa uma possibilidade de relação entre a Bíblia e a Literatura, através das epígrafes como recurso paratextual para ampliar o sentido da novela.

Da observação da natureza, surgem perguntas que encontram respostas totalizantes, de caráter divino, denominadas de *Forma Simples*. O mito ganha uma nova forma em seu processo de atualização, a *Forma Atual*. O terceiro elemento definido por Jolles (1976, p. 97) é o *Análogo* ou *Mito Relativo*, uma resposta do próprio homem que, com seus conhecimentos limitados, tenta explicar o que observou: "[...] um mito que, em lugar de ser verídico, é derivado e, portanto, apenas verossímil.". Para o teórico, toda vez que uma *Forma Simples* se atualiza, realizando-se em outras circunstâncias históricas, encontra as *formas relativas*, que são fruto do conhecimento humano que tenta depreciar o mito.

Eliade (2019) também reconhece a presença das configurações da forma mítica em sociedades antigas. O teórico estuda, mais exatamente, as concepções do *ser* e da *realidade* em sociedades pré-modernas ou tradicionais, que nem sempre foram formuladas em linguagem teórica, mas por meio do símbolo, do mito e do rito, em planos diferentes e nos meios que lhes são próprios. Isso é perceptível no seguinte trecho: "As sociedades pré-modernas ou tradicionais compreendem tanto o mundo a que geralmente chamamos de primitivo como as antigas culturas da Ásia, da Europa e da América" (ELIADE, 2019, p. 13). A observação do comportamento geral do *homem arcaico* demonstra que os atos humanos adquirem um *valor intrínseco autônomo*, isto é, tornam-se reais porque, de qualquer forma, participam de uma realidade que os transcende. O *significado* e *valor* dos atos humanos se prendem à qualidade de representação de um ato primordial, de repetição de um exemplar mítico: "Tudo o que ele faz já foi feito. A sua vida é uma repetição ininterrupta de gestos inaugurados por outros" (ELIADE, 2019, p. 14).

A repetição consciente de gestos paradigmáticos adquire significado, torna-se uma realidade, na medida em que retoma uma ação primordial. Para Eliade (2019), o *homem arcaico* identifica os elementos do mundo e as ações humanas como réplicas que se referem a modelos exemplares de um nível cósmico superior. Os rituais se desenvolvem não apenas num local sagrado, mas também sob um tempo sagrado, que é a réplica do tempo em que o ritual foi realizado por um deus ou antepassado. Em suma, todo ritual repete o ritual inicial.

Para Eliade (2019), surge da projeção da humanidade no tempo mítico a abolição da história e do sofrimento como uma experiência desprovida de sentido. O sofrimento passa a corresponder a um protótipo, a uma ordem cujo valor não é contestado. Na origem do sofrimento, está uma causa identificada com a vontade suprema: "[...] o sofrimento torna-se compreensivo e, por consequência, suportável. O primitivo luta contra esse sofrimento com todos os meios mágicos-religiosos ao seu alcance - mas aceita - o moralmente porque ele não é absurdo" (ELIADE, 2019, p. 91). Portanto, o sofrimento, dentro da concepção cíclica de tempo, não é desprovido de sentido, ao contrário, pode ser explicado e integrado num sistema que dá contorno.

Em *Os ambulantes de Deus* (2017), veremos que a *carnavalização* da forma tradicional do mítico passa por uma supressão da sua capacidade de dar sentido ao sofrimento. Os personagens da novela estão presos numa jangada que atravessa um rio cujo fim não é claramente previsto. Se, na narrativa bíblica, a jornada de libertação do povo de Israel acontece no interior de um tempo sequencial, no qual a libertação está num horizonte possível, os personagens da novela de Hermilo, afundados na repetição, estão presos no eterno instante. E junto com a abolição da *duração*, temos a abolição da *realidade*. O ritual mítico, para os povos arcaicos, precisa acontecer no interior de um espaço sacralizado. Na sátira menipeia, a abolição das normas que regem a vida habitual acontece na praça pública, no lugar qualquer: em *Os ambulantes de Deus* (2017), o tempo mítico acontece sobre uma velha jangada que atravessa o Rio Una.

4. Êxodo

Antes de analisar especificamente os elementos da sátira menipeia em *Os ambulantes de Deus* (2017) e como esses contribuem para a presença do mito na novela, farei aqui uma breve contextualização do mito em questão: o Êxodo, uma das narrativas centrais da Bíblia Sagrada (2008). Primeiro, explicarei qual é a estória contada no livro Êxodo. Em seguida, contextualizo a narrativa enquanto *mito*. Por fim, esclareço a linha de raciocínio que me permitirá, na seção seguinte, analisar a presença do mito na novela à luz da sátira menipeia.

O Êxodo conta a trajetória que o povo de Israel, liderado por Moisés, enfrenta para fugir da escravidão no Egito e chegar ao monte Sinai, onde Javé lhes promete a terra de Canaã (a "Terra Prometida") como recompensa por sua fidelidade. Inicialmente, Deus ordena a Moisés que guie o seu povo, mas ele não se sente à altura da tarefa. Deus promete ajudá-lo. O irmão de Moisés, Arão, torna-se o seu porta-voz. Moisés e seu irmão Arão não conseguem convencer o faraó do Egito a libertar os israelitas num primeiro momento, momento visto no trecho a seguir (BÍBLIA, 2008, p. 80):

> [...] foram Moisés e Arão e disseram a Faraó: Assim que diz o Senhor, Deus de Israel: Deixa ir o meu povo, para que me celebre uma festa no deserto. Respondeu Faraó: quem é o Senhor para que lhe ouça eu a voz e deixe ir a Israel? Não conheço o Senhor, nem tampouco deixarei ir (BÍBLIA, 2008, p. 80).

Deus, então, a cada tentativa falha de diálogo de Moisés e seu irmão Arão com Faraó, inflige aos egípcios uma terrível praga: um rio de sangue, uma infestação de rãs, piolhos, moscas, peste nos animais, úlceras, uma chuva de pedras, uma infestação de gafanhotos, trevas e a morte de todos os primogênitos da terra, incluindo o primogênito de Faraó. Após a devastação da décima praga, o Faraó permite a partida do povo de Israel. Moisés ainda

lidera os israelitas em uma perseguição das tropas através do Mar Vermelho, pois o Faraó não consente sem abrir mão da força. A travessia pelo deserto se mostra difícil, os israelitas começam a reclamar e Deus lhes fornece milagrosamente água e o “maná”. Ao final da travessia, Deus aparece no pico do monte Sinai e dita os Dez Mandamentos com o povo israelita ouvindo. Moisés escala a montanha e aparece diante de Deus, que dita o "Código da Aliança" e lhes promete Canaã.

Agora, observemos uma breve consideração acerca da narrativa bíblica enquanto *mito*: uma narrativa fundadora, de caráter sagrado e exemplar para determinado povo, marcada essencialmente pela repetição. A importância do mito bíblico para determinado grupo é o que Frye (2021, p. 90) chama de *função social do mito*: “enquanto estória, ele é poético, e recriado na literatura; enquanto história com uma função social específica, é um programa de ação para uma sociedade específica”. Em ambos os aspectos, o mito permanece no campo do possível, e não dos dados concretos que sustentariam uma possível legitimidade histórica ou científica. Frye (2021, p. 91) usa como exemplo o Êxodo para ilustrar os dois aspectos do mito:

> [...] o Êxodo é um mito da libertação de Israel de sob o jugo egípcio, que claramente guarda apenas a mais oblíqua das relações com os eventos históricos de qualquer período que possa supor. O registro da crueldade e brutalidade do Egito histórico não era mais grave que o de nenhuma outra nação do Oriente Médio, incluindo o próprio Israel, e, no período bíblico tardio, muitos judeus moravam, bastante satisfeitos, em Alexandria. É somente o Egito simbólico que é a “fornalha de ferro” (1Reis 8, 51), a prisão infernal destruída por um milagre. As evidências históricas parecem sugerir que Israel continuou a ser ao menos nominalmente sujeito ao poder egípcio durante a maior parte do período abrangido pelas estórias dos juízes (FRYE, 2021, p. 91).

O Egito simbólico é uma resposta à realidade histórica que ressalta a contínua submissão do povo de Israel. O mito, assim, passa a oferecer algum tipo de apoio e contorno ao sofrimento: como diz Eliade (2019, p. 91), o sofrimento, no sistema mítico, “torna-se compreensível e, portanto, suportável”. Para a finalidade deste trabalho, o mito da libertação de Israel importa naquilo que passou a significar para a literatura posterior, mais especificamente, para *Os ambulantes de Deus* (2017).

5. A sátira menipeia em *Os ambulantes de Deus*

Os elementos fundamentais da grande tradição menipeia podem ser identificados em *Os ambulantes de Deus* (2017). Aqui, o trabalho foca no elemento do gênero que mais contribui para analisar a presença do mito na novela de Hermilo sob o signo da paródia e da ironia: a experimentação de uma verdade ou ideia de cunho filosófico.Para Bakhtin (2018), a experimentação de uma verdade é a particularidade mais importante da tradição

menipeia, uma vez que a situação excepcional criada na diegese, fora da ordem habitual, serve, segundo o teórico russo, para materializar uma ideia filosófica: “Muito amiúde o fantástico assume caráter de aventura, às vezes simbólico ou até místico religioso (em Apuleio). Mas, em todos os casos, ele está subordinado à função puramente ideológica de provocar e experimentar uma verdade”(BAKHTIN, 2018, p. 130). Trata-se da ação de criar um espaço excepcional para explorar uma ideia.

Como foi dito, a nossa hipótese é simples: a novela emula a matéria fabulatória do texto bíblico a partir de uma situação excepcional - a travessia de rio feita por personagens sobre uma jangada. Para exemplificar as engrenagens dessa investigação, veremos como a novela de Borba Filho (2017) se volta para o Êxodo, a fim de reformá-lo, virá-lo do avesso, o que constitui o movimento da paródia. As epígrafes ao início de cada capítulo permitem o movimento entre o mito e o texto literário. Vejamos, nesta parte do trabalho, como isso ocorre nos capítulos de *Os ambulantes de Deus* (2017).

A epígrafe do primeiro capítulo é parte da resposta de Deus para Moisés, quando este diz “Ah! Senhor! Eu nunca fui eloquente, nem outrora, nem depois que falaste a teu servo; pois sou pesado de boca e pesado de língua” (BÍBLIA, 2008, p. 79). Deus, então, diz: “Quem fez a boca do homem? Ou quem faz o mudo, ou o surdo, ou o que vê, ou o cego? Não sou eu, o SENHOR?” (BÍBLIA, 2008, p. 79). Moisés revela sua inabilidade com as palavras para convencer os israelitas a fugirem do Egito. A fuga só se torna possível quando Deus envia Arão. O que seria, então, do mito sem as palavras de Arão? O que seria da libertação dos israelitas se a determinação de Deus estivesse apenas nas mãos de Moisés? Na novela de Hermilo, a trágica travessia é uma resposta no campo do possível. O líder bíblico, cujas palavras *pesam*, ganha uma versão “rebaixada” com os mesmos obstáculos, o jangadeiro Cipoal (BORBA FILHO, 2017):

> Todos os outros gritaram coisas que poderiam gritar, só para o vento, que zunia, mais forte de cada vez, vento cortante, se olhassem para a margem esquerda, ainda bem próxima, a enxergariam deserta, só varrida pelo vento, areia no ar, mas o caso era que estava tudo no mesmo lugar por mais que o tempo avançasse, o sol se pondo e se levantando, veloz, era o sol e era a lua, era calor e era frio, era só o navegar para chegar ali, ao alcance da vista, do outro lado do rio como se dizia na cidade, terras do Engenho Paul com casa de farinha, banho de bica, mata de araçá, tachas de mel, era só isto.
> — Somente isto, pessoal — gritou ainda mais forte Cipoal, como se todos tivessem obrigação de saber o que ele estava pensando (BORBA FILHO, 2017, p. 37).
> Cipoal pigarreou, puxou de novo o catarro, lançou-o outra vez na água, então disse:
> — Não pesa nada o que eu posso dizer.
> — Mais diga sempre — insistiu Amigo-Urso.

> Cipoal permaneceu calado durante largo tempo. Tanto que quando falou, dois pelo menos, Recombelo e Dulce-Mil-Homens, já estavam dormindo:
> — A gente saindo amanhã bem cedinho talvez chegue ontem (BORBA FILHO, 2017, p. 40).

Tendo como premissa a paródia da novela com a narrativa bíblica, Cipoal se torna, assim como o personagem Leopold Bloom, protagonista do romance *Ulyisses* (2012), um herói cômico, cujas ações se referem, pela via da sátira, às figuras reconhecidas pelas grandiosas histórias. A paródia em *Os ambulantes de Deus* (2017) se aproxima de *Ulysses* (2012), de James Joyce (1882-1941), por este lidar com o mito, como observa Oliver (2008, p. 170):

> No caso do Ulysses, a identificação entre Bloom e Odisseu é parcial. Aqui o mito é apenas o do possível, se é que ainda podemos falar propriamente de mito. Trata-se muito mais de um deslocamento irônico da figura de Odisseu para a de Bloom [...] (OLIVER, 2008, p. 170).

O deslocamento irônico no romance de Joyce nos ajuda a compreender a presença do mito em *Os ambulantes de Deus* (2017), pois, em ambos os casos, o uso do mito dá mais relevo a uma falta de ordem do que a um controle. Entrarei nessa discussão mais à frente. Aqui, é importante perceber que há um deslocamento da figura de Moisés para a novela de Hermilo pela via da paródia. Nos trechos selecionados da novela, a inabilidade de Cipoal para se dirigir à tripulação surge próxima a menções sobre a imobilidade do tempo. Na primeira citação, uma descrição do narrador: "[...] mas o caso era que estava tudo no mesmo lugar por mais que o tempo avançasse, o sol se pondo e se levantando, veloz, era o sol e era a lua, era calor e era frio" (BORBA FILHO, 2017, p. 40). Na segunda citação, a resposta do próprio Cipoal: "A gente saindo amanhã bem cedinho talvez chegue ontem" (BORBA FILHO, 2017, p. 40). A imobilidade seria, nesse sentido, fruto da incapacidade de o jangadeiro comandar a travessia do rio (a figura do Moisés "rebaixado"). O tempo carnavalizado, mítico, surge do exagero da paródia: da incapacidade que Cipoal, assim como a figura de Moisés, tem para se dirigir a seu grupo e tornar a jornada bem-sucedida.

A epígrafe do segundo capítulo está num diálogo entre Deus e Moisés sobre a recusa do Faraó libertar o povo de Israel. Deus, então, envia a primeira praga às terras do Egito, que é a morte dos peixes - "Os peixes que estão no rio morrerão, o rio cheirará mal, e os egípcios terão nojo de beber água do rio" (BÍBLIA, 2008, p. 84). Arão levanta o bordão que lhe foi entregue por Deus e fere as águas do Egito em rios, lagoas, canais e reservatórios. Os peixes morrem, as águas começam a cheirar mal e os egípcios, que não podem beber a água, cavam buracos próximos aos rios para encontrar água limpa. O Faraó, por outro lado, diante da primeira praga, não concede a libertação dos israelitas. Assim, passam-se sete dias até que o rio volte ao seu estado normal e Deus envie a segunda praga.

A epígrafe da narrativa bíblica, no início do segundo capítulo, anuncia, de acordo com a nossa leitura, a morte dos peixes em meio a jangada de Cipoal. O motivo, na diegese, é uma substância estranha despejada no rio pelas usinas e que impede a travessia da tripulação: "Era ela, a calda, a merda da usina, o veneno, a bosta do açúcar, a morte, [...]" (BORBA FILHO, 2017 p. 69). Resta, para os personagens, a redenção de acompanhar a sujeira tomar conta do rio. O narrador nos relata que o mau cheiro da calda invade não só a jangada, mas também a cidade à margem do Rio Una. A passagem sobre a poluição provocada pela usina chega ao ápice com o relato da *Agonia do Acari*. Borba Filho (2017) tece um relato minucioso de como teria se sentido um peixe acari ao ser atingido pela gosma da calda. Vejamos um trecho (BORBA FILHO, 2017, p. 71):

> de repente, foi pegado, envolvido, tentou voltar em direção ao riacho, pensando subi-lo até as nascentes, mas a gosma não somente o pegou de frente como o envolveu dos lados e de baixo, todo ele naquele meio viscoso, fedorento, irrespirável (BORBA FILHO, 2017, p. 71).

O peso da seriedade típico da *ironia militante*, que Frye (2014) usa para esclarecer a presença da ironia na sátira menipeia, parece se sobressair sobre o cômico. O riso ambivalente da sátira menipeia volta a ganhar evidência no trecho em que a água do Rio Una volta a ficar limpa. O corpo de um usineiro surge ao redor da jangada para eliminar a calda, numa descrição que ressalta as características de um *corpo grotesco*: "é, vinha o corpo, era o do usineiro, agora vinham e sabiam, o usineiro de borco, um buquê de flores variegada enfiada no cú [...]" (BORBA FILHO, 2017, p. 74). Para Bakhtin (2010), em *A cultura popular da Idade Média e no Renascimento*, a noção de *corpo grotesco* é fundamental para entendermos o riso carnavalesco. Segundo o teórico, trata-se de figuras que ressaltam "[...] um corpo em movimento. Ele jamais está pronto nem acabado: está sempre em estado de construção, de criação, e ele mesmo constrói outro corpo" (BAKHTIN, 2010, p. 1977).

Nas imagens grotescas, dá-se uma atenção especial ao corpo e aos seus limites, às fronteiras entre o corpo e o mundo. Interessa-lhes tudo que ultrapassa o corpo, as ramificações que o colocam em relação ao mundo não-corporal (a boca e o nariz), além das regiões que, segundo Bakhtin (2010), fazem o corpo atravessar seus próprios limites e colocar em campo outro (um segundo) corpo: o ventre, o falo, a boca e o traseiro. Essas regiões são o alvo de hiperbolização nas imagens grotescas e compõem um tipo de cômico específico, o *cômico grotesco*. Essa maneira de representação do corpo está na base do linguajar popular e, não por acaso, está presente na literatura que se oxigena do folclore carnavalesco.

O cômico, na descrição do usineiro em *Os ambulantes de Deus* (2017), surge da sua caracterização escatológica e burlesca, semelhante à descrição do *corpo grotesco* que Bakhtin (2010) identifica na obra de Fraçois Rabelais: "Rabelais gostava muito de brincar

com os corpos e os órgãos: lembremo-nos dos anõezinhos gerados por um peido de Pantagruel que têm o coração ao lado do ânus [...]" (BAKTHIN, 2010, p. 303). A injúria e a ridicularização fazem parte do sistema de imagens grotescas que, para Bakhtin (2010), compõe a ambivalência do riso carnavalesco. A morte dos peixes, que se origina fundamentalmente do mito na narrativa bíblica, uma ação divina, ganha causas e uma resolução ridicularizada na diegese de *Os ambulantes de Deus* (2017). O sofrimento provocado ao povo de Israel por conta da morte dos peixes acontece, dentro do mito, no interior de uma jornada de libertação, o que não acontece na novela de Borba Filho (2017). Como aponta Eliade (2019), o sofrimento no mito ganha um *sentido*, algum tipo de contorno que o torna suportável. No final do segundo capítulo de *Os ambulantes de Deus* (2017), não há um contorno do mito. A aparição do usineiro é um desenlace para o episódio da calda, não para a fome e as mortes que surgem na cidade à margem da jangada. É um detalhe que revela, na estrutura paródica da novela, uma impossibilidade de o mito cumprir sua função inteiramente.

O terceiro capítulo inicia-se com uma epígrafe referente à sétima praga do Êxodo: a chuva de pedras. Deus, mais uma vez, determina que Moisés se dirija ao Faraó, para que seja concedida a liberdade ao povo israelita e logo anuncia a próxima praga: "Eis que amanhã, por este tempo, farei cair mui grave chuva de pedras, como nunca houve no Egito, desde o dia em que foi fundado até hoje" (BÍBLIA, 2008, p. 87). Moisés, então, levanta seu bordão ao céu e, assim, a chuva de pedras cai sobre o Egito. A praga fere homens e animais, plantações e árvores. Salva-se apenas a região na qual se encontravam os filhos de Israel. O Faraó, diante da chuva de pedras, chama Moisés e Arão para lhes confessar que pecou e, dessa vez, libertará os israelitas. Portanto, Moisés, ao sair do Egito, ergue o seu bordão aos céus e, assim, os trovões e a chuva de pedra cessam. O Faraó, então, não cumpre a sua palavra e, ao contrário do que dissera, não liberta o povo de Israel. A epígrafe, no início do terceiro capítulo de *Os ambulantes de Deus* (2017, p. 110), anuncia, portanto, uma versão deformada, "rebaixada" da chuva de pedra, do ponto de vista da paródia bakhtiniana:

> Todos os outros estavam despertando, aos poucos, nas primeiras luzes da manhã, uma manhã lavada de céu azul-claro, quando Cipoal destrancava o cadeado e pegando no arame gritava:
> — Ei, lá vamos nós, pessoal!
> Também só deu o primeiro impulso porque sem nuvens no céu que já se sabe de azul-claro começou a cair uma chuvinha miúda, na diagonal, vindo da direita, o que fez Cipoal parar a jangada e novamente trancá-la de cadeado no arame, a mão fazendo pala nos olhos e perscrutando os horizontes. A chuva vinha em diagonal dum lado somente, o outro estava brilhante de sol, atingia a jangada a barlavento e assim ficou durante todo o dia, os passageiros enxutos a sotavento, Dulce-Mil-Homens não se fartando de dizer:
> — Chuva com sol, casa raposa com rouxinol (BORBA FILHO, 2017, p. 110).

Não demora muito até que a chuva vinda da direita apareça nos outros lados da jangada - “E o que se via, então, era: chuva na diagonal da direita; chuva na diagonal da esquerda, a jangada ficando numa espécie de cone cuja base era ela e que se abria desmedidamente para cima [...]” (BORBA FILHO, 2017, p. 110). A versão paródica da chuva de pedras ainda toma proporções maiores quando ela surge acima da jangada (BORBA FILHO, 2017, p. 111):

> Foi quando a chuva, ainda fininha, começou a correr também na horizontal, acima da jangada, fechando a bem dizer o corpo do cone, vindo de barlavento para sotavento, a jangada sem um pingo e nas faixas horizontais de água viam-se pássaros coloridos de asas encolhidas, levados pela força do vento e da água, nem precisavam voar, iam uns numa corrente, voltavam outros noutra corrente, coisa mui digna de se ver e foi o que os viajantes ficaram vendo durante três dias e três noites [...] (BORBA FILHO, 2017, p. 111).

A chuva torna-se uma camada impenetrável que toma conta de todos os cantos da jangada de Cipoal. O modo *maravilhoso*, que até então aparecia de modo sugestivo na novela, revela-se inteiramente na paródia da chuva de pedras. Por *maravilhoso*, entendo o que Irlemar Chiampi (2015, p. 43) afirma em *O realismo maravilhoso*, ao estabelecer diferenças entre os gêneros *realismo maravilhoso* e *realismo mágico*: “Maravilhoso é termo já consagrado pela Poética e pelos estudos crítico-literários em geral, e se presta à relação estrutural com outros tipos de discurso (o fantástico, o realista)”. Para Chiampi (2015), o maravilhoso diferencia-se do fantástico tradicional por não estabelecer uma relação paradoxal entre o irreal e o real. O maravilhoso não sustenta uma “visão maniqueísta de mundo” na relação entre a realidade e a fantasia, pois admite um “reconhecimento inquietante” desta última, que se encontra imbricada no real. No maravilhoso, a ambivalência com a fantasia se dá no plano da enunciação, ou seja, na narração. Essa é, segundo Chiampi (2015, p. 72), a grande renovação da linguagem ficcional hispano-americana, ou latino-americana:

> As obras mais representativas do realismo maravilhoso manifestam, em maior ou menor grau, o fenômeno do “desmascaramento do narrador”, abrindo um processo análogo à produção do efeito de encantamento no leitor: o questionamento do ato produtor da ficção involucra a revisão da convenção romanesca do real. A superação das técnicas de ocultamento do narrador se caracteriza pela auto-referencialidade dos mecanismos da enunciação e pela explicação do “metatexto”, como processos que asseguram uma nova concepção do real, através do deslocamento do interesse do leitor da história para o sujeito da enunciação (CHIAMPI, 2015, p. 72).

O desmascaramento do narrador no realismo maravilhoso é uma característica que, em maior ou menor grau, acontece em *Os ambulantes de Deus* (2017) e contribui, do ponto de vista da paródia, para a satirização do mito. A característica ganha destaque na chuva que engloba a jangada de Cipoal (BORBA FILHO, 2017, p. 112).

> [...] e a noite chegando o espetáculo ficou ainda por demais digno de ser visto porque naquele verdadeiro mundo aquoso eram pássaros coloridos, águas de mil cores, peixes descendo, cobras de cabeças levantadas numa valsa de Strauss, porque era uma valsa de Strauss, só que eles não sabiam que eram uma valsa de Strauss porque nem ao menos sabiam que havia existido um bedegueba chamado Strauss, mas aquela valsa tocava sempre no Cine Apolo enquanto se esperava que começasse a fita, e era assim, lá-rá-lá-rá-lá-lá-rá-lá-rá, não , não dá para dizer como era, música se escreve como música e eu não sei música, fica somente a sugestão, nem sugestão, a boa vontade, talvez a gente se unindo tudo num pensamento só possa ser que se perceba qual a valsa de Strauss que se quer dizer, mas deixa isso para lá, era uma valsa de Strauss, é só escolher qualquer uma, porque é tudo a mesma coisa, e se não for, o ritmo serve, quem sabe era uma valsa de Franz Lehar? É, também, podia, bom, era uma valsa, só se faz necessário que seja vienense porque a brasileira tem outra entonação (BORBA FILHO, 2017, p. 112).

O ponto de vista "inusitado" do narrador que, em *Os ambulantes de Deus* (2017), contribui para a paródia do Êxodo, é um elemento central na tradição da sátira menipeia. Bakhtin (2018, p. 132) denomina esse modo específico de narração como *fantástico experimental*: "[...] uma observação feita de um ângulo de visão inusitado". Porém, uma definição mais precisa sobre o ponto de vista inusitado, dentro da tradição da sátira menipeia, é dada por Enylton de Sá Rego (1989), em *O Calundu e a Panacéia: Machado de Assis, a sátira menipéia e a tradição luciânica*. O escritor define o ponto de vista distanciado, ou *kataskopos*, como uma das características da obra de Luciano Samosata (SÁ REGO, 1989, p. 63):

> O aproveitamento da visão-de-mundo expressa pelo ponto de vista do kataskopos assume em Luciano três aspectos distintos: no primeiro deles, vemos um narrador que, presente no texto, vê o mundo do alto; no segundo, um narrador que, ausente, é mero observador de suas personagens; e, no terceiro, temos um narrador que, embora presente no texto, não deixa identificar-se a sua visão de mundo (SÁ REGO, 1989, p. 63).

A presença do distanciamento é o que favorece, para o teórico, o uso da paródia no texto literário e mantém o narrador avesso a uma posição ética moralizante, ao relativizar não só as outras, como também a sua própria verdade. É ainda esse elemento que possibilita a relativização do conceito de veracidade na produção de uma arte imaginativa. Em outras

palavras, a *visão do alto* permitiria que o narrador travasse um diálogo com um receptor sobre aquilo que está narrando. Podemos dizer que o narrador de *Os ambulantes de Deus* (2017) se aproxima do modo de narração dessa linha do *fantástico experimental*. Antes do episódio da chuva, que revela o ápice do *desmascaramento do narrador*, o discurso indireto livre e as descrições frenéticas sobre as movimentações dos personagens criam longas frases que, em muitos momentos, também aparecem com rimas, deformações de palavras e expressões que ganham uma musicalidade (BORBA FILHO, 2017, p. 80):

> E aí veio o baque surdo bem-dentro-lá-por-dentro-por-dentro-lá-dentro-lá-por-dentro, era o bombo, era o tarol ai-não-me-toque-na-tabaca ai-não-me-toque-na-tabacaai-não-me-toque-na-tabaca, foguete subindo e explodindo cu-graaaannnde na sanfona ia dança-nego- com-a-tua-puta-que-a-noite-é-curta-pra-vadiar, no reco-reco tinha de ser o-dono-da-casa-é-o-primeiro-como, ganzá, passou o bloco, bloco mincho com a miuçalha cantano e bebeno, ê, veio o boi, desceno a ladeira, o boi, aspas grandes, nelas fitas coloridas, o boi, a roda e o boi, boi de carnaval que o carnaval ali estava de novo para os da jangada [...] (BORBA FILHO, 2017, p. 80).

O trecho em destaque trata da passagem de um bloco que prenuncia o retorno do carnaval nos arredores da jangada de Cipoal. Ao retratar a chegada de um ritual cuja natureza está na desordem da vida habitual, o narrador da novela manifesta uma *desordem* no modo de narração. A desordem, como vimos, chega ao seu ápice no terceiro capítulo, quando o narrador se redime da tarefa de contar o que se passa na diegese e manifesta *um ponto de vista do alto* sobre a paródia da chuva de pedra.

A epígrafe do quarto capítulo de *Os ambulantes de Deus* (2017)refere-se à última praga que Deus envia ao Egito: a morte dos primogênitos, desde os primogênitos dos animais até o primogênito do Faraó: “Levantou-se Faraó de noite, ele, todos os seus oficiais e todos os egípcios; e fez-se grande clamor no Egito, pois não havia casa em que não houvesse morto” (BÍBLIA, 2008, p. 91). Ao descobrir a morte do seu primogênito, o Faraó manda chamar Moisés e Arão para lhes dizer que tanto eles quanto os israelitas devem sair do Egito: “Os egípcios apertavam com o povo, apressando-se em lançá-los fora da terra, pois diziam: Todos morreremos” (BÍBLIA, 2008, p. 92).

A epígrafe do quarto capítulo anuncia, do ponto de vista da paródia, algum episódio de morte em meio à travessia de Cipoal e da sua tripulação. A narração do quarto ano de viagem já começa com o acontecimento de um “carnaval triste” na cidade à margem do Rio Una: “[...] houve um carnaval triste porque tudo o que ia acontecer estava pairando no ar, na cidade e no rio” (BORBA FILHO, 2017, p. 117). Em seguida, ficamos sabendo de um golpe militar, “[...] um tristíssimo golpe militar em nome da liberdade” (BORBA FILHO, 2017, p. 117). Mortes, torturas, partes de corpo humano, cadáveres, entre outras descrições, criam um clima gótico e macabro nas margens do Rio Una: “[...] e nesse golpe militar viam-se

cabeças rolando no meio da rua, pernas penduradas nos fios elétricos, testículos nos açougues, intestinos enlaçados nas árvores; miolos esparramos pelo calçamento" (BORBA FILHO, 2017, p. 117).

O horror exposto nos arredores da jangada aflige os personagens ao mesmo tempo em que surge "a cheia", quando o nível do rio começa a subir e acaba impedindo a travessia da jangada: "De madrugadinha o rio começou a encher, as baronesas descendo, a água subindo com vontade, a correnteza da jangada retesada como se fosse arrebentar, se arrebentasse iriam parar no abreu para todo o sempre" (BORBA FILHO, 2017, p. 118). Acometidos pelos dois acontecimentos, a cheia e o golpe militar, os personagens são surpreendidos por um homem que surge no alto de uma ladeira e realiza um longo monólogo denunciando as precárias condições de vida do povo. "— No Chile, Pinochet; e aqui, a cheia. Mais uma vez, a cheia" (BORBA FILHO, 2017, p. 123). Nesse momento, o leitor sabe qual é o golpe militar cujas consequências reverberam até as margens do Rio Una.Não demora muito até que o homem seja morto por soldados que se aproximavam com armas na mão. Cachimbinho-de-Coco aproveita a parada da travessia para compor uma peça denominada *Quem é rico morre inchado*, que é encenada sobre a jangada. Borba Filho (2017), nesse trecho, insere, na novela, a sua peça *O bom samaritano* (passagem que foi objeto de estudo de Luís Reis (2008)). O deslocamento da peça para dentro da novela é um caso interessante sob a ótica da sátira menipeia, visto que a mistura de diferentes gêneros literários é uma das suas particularidades:

> A *menipeia* se caracteriza por um amplo emprego dos gêneros intercalados: novelas, cartas, discursos oratórios, simpósios, etc. [...] A existência dos gêneros intercalados reforça a multiplicidade de estilos e a pluritonalidade da *menipeia*: aqui se forma um novo enfoque da palavra como matéria literária, característico de toda a linha dialógica da evolução da prosa literária (BAKTHIN, 2018, p. 135).

O drama *Quem é rico morre inchado* conta a história do personagem Manuel de Tal, um homem preso e torturado por distribuir panfletos de protesto contra a fome que acaba sendo libertado por um ateu. Após a encenação da peça dentro da jangada, a chacina recomeça na cidade à margem do rio: "Na mesma noite, começaram as torturas e pessoas foram penduradas na torre da igreja, pelos testículos os homens, e pelos seios as mulheres; pessoas foram mortas no matadouro principal, como porcos" (BORBA FILHO, 2017, p. 145). O capítulo se encerra com a informação de que "o dia seguinte era de Natal" (BORBA FILHO, 2017, p. 145). Cipoal, então, logo anuncia a continuidade da travessia, mesmo com a tripulação fortemente abalada com o ocorrido.

Contudo, voltemos um pouco para perceber como o longo monólogo feito pelo homem que surge no alto de uma ladeira, denunciando as precárias condições de vida do

povo à margem do Rio Una, revela-nos um ponto importante sobre a dessacralização do mito em *Os ambulantes de Deus* (2017). Para isso, vejamos um movimento semelhante, que acontece em *Ulysses*, de James Joyce (2012). O teórico Franco Moretti (2007), em *Signos e Estilos da modernidade*, tece alguns comentários sobre a presença da técnica do fluxo de consciência no romance de Joyce (2012). Segundo o teórico, a técnica revela a ausência de ordem e hierarquias de um indivíduo escravizado por forças que desconhece (MORETTI, 2007, p. 228):

> No fluxo de consciência de *Ulysses*, o indivíduo é cindido e assim se exprime. A ilusão de que poderia ser um sujeito autônomo e independente desmorona. Longe de ser expressão de uma "liberdade interior" [...], o fluxo de consciência indica que o indivíduo está escravizado por forças misteriosas e incontroláveis (MORETTI, 2007, p. 228)

Para Moretti (2007), o fluxo de consciência é um dos fortes indícios de que Joyce (2012), em *Ulysses,* utiliza-se do mito para dessacralizá-lo - "[...] criar uma ordem que dá mais relevo à ausência de ordem, um núcleo que enlouqueceu com a ironia e as distorções" (MORETTI, 2007, p. 226). A falta de nexo dos pensamentos e das lutas interiores da personagem, revelada no fluxo de consciência, cria uma desordem que não faz parte do sistema homogêneo do mito. A questão para nós é traçar um paralelo entre a expressão do fluxo de consciência e o monólogo na novela de Borba Filho (2017), ambos como maneiras de ressaltar uma ausência de ordem que dessacraliza o mito. Vejamos algumas definições de *monólogo* dadas por Houaiss (2001, p. 145):

> monólogo.s.m.1. TEAT. cena de peça em que o ator, achando-se só, fala consigo mesmo ou se dirige ao público, expressando seus pensamentos, as lutas interiores de seu espírito etc. 2. TEAT. peça escrita para um único personagem; monodrama. 3. ato de falar consigo próprio; solilóquio. 4. discurso de pessoa que não deixa outros falarem. m. interior. LIT. representação, num monólogo ger. extenso, do fluxo da consciência de um personagem ficcional, seus pensamentos e sentimentos, habitualmente com uma desarticulação lógica dos períodos e sentenças; diálogo interior (HOUAISS, 2001, p. 145).

O monólogo, portanto, permite que os personagens enunciem de forma clara os seus conflitos internos, o que não é uma característica comum do fluxo de consciência, como observa Moraes Leite (1989, p.68), em *O foco Narrativo*: "trata-se de um 'desenrolar ininterrupto dos pensamentos' dos personagens ou do narrador". Cria-se, no fluxo de consciência, uma expressão direta e desarticulada dos estados mentais, em que se perde a sequência lógica e onde se parece manter uma relação mais direita com o *inconsciente*. Monólogo e fluxo de consciência, a partir desse breve esclarecimento, não são

considerados aqui como a mesma técnica. Cada um, à sua maneira, ressalta os pensamentos e sentimentos dos personagens.

Para Moretti (2007), a desordem enunciativa do fluxo de consciência é, em *Ulysses* (2012), uma espécie de ornamento que dá ao romance uma estrutura satírica, uma direção oposta à necessidade que o mito desempenha de ordenar e dar um *sentido*. O monólogo dramático do homem que surge no alto de uma ladeira, no quarto capítulo de *Os ambulantes de Deus* (2017), satiriza o mito no que se refere à sua função de dar contorno ao sofrimento. A desordem, nesse caso, não é enunciativa, pois a técnica do monólogo, como vimos, é a expressão lógica dos pensamentos de um personagem. As denúncias de morte e injustiças do monólogo que aparece na novela desordenam aquilo que o sofrimento deveria significar no interior de um sistema mítico. Para exemplificar esse raciocínio, vejamos um trecho da novela (BORBA FILHO, 2017, p. 123):

> Quem poderá tirar a desesperança de milhares de pessoas neste vale já tão desesperançado? É Pinochet no Chile e a cheia no vale do Una: flagelos. Estaremos sozinhos, abandonados ao nosso fatalismo mesquinho? [...] Estaremos perdidos na vastidão do Brasil, estaremos dizendo uns aos outros, conformados, poderia ter sido pior? (BORBA FILHO, 2017, p. 123).

No mito bíblico, o período de calamidade da morte dos primogênitos está, assim como as outras nove pragas, no interior de uma jornada de libertação. Em *Os ambulantes de Deus* (2017), isso não acontece. O que permanece é o clima de ausência de sentido para o sofrimento. Essa não é, no entanto, uma peculiaridade da novela em questão. A morte aparece na obra ficcional de Borba Filho (2017), como observa Luiz Farias (2017, p. 18): “[...] o preço a se pagar pelos que se rebelam contra os governos totalitários". Em *Os ambulantes de Deus* (2017), essa presença da morte foge à sua concepção como semeadura para um novo nascimento, simbolizado tanto na renovação do carnaval quanto no auto de Natal realizado ao final de cada ano de travessia.

A morte e as injustiças, em *Osambulantes de Deus* (2017), aparecem como consequências inescapáveis de um contexto do qual os personagens da novela não têm algum controle. A novela de Borba Filho (2017), por isso mesmo, tem a força de provocar discussões mais profundas sobre os temas os quais aborda. É uma novela satírica que manifesta um forte caráter de denúncia contra a repressão de ditaduras e as injustiças sociais. O riso carnavalesco possui uma natureza ambivalente, e as suas raízes, como vimos, estão nas formas mais antigas de riso ritual, cuja ridicularização se dirigia aos poderes supremos da terra para forçá-los a se renovarem. Por essa razão, as formas do riso ritual estavam relacionadas com os símbolos de força produtiva. O riso carnavalesco se dirige contra os supremos e as verdades para provar mudanças de ordem. Na novela de Borba Filho (2017), esse é um forte instrumento de denúncia para abordar dores e mortes.

É possível, finalmente, afirmar que *Os ambulantes de Deus* (2017) estabelece uma ligação com a tradição da sátira menipeia. O mito, enquanto uma *Forma Simples*, como define Jolles (1976), uma resposta que impossibilita a formulação de outras perguntas, é corrompido pela ironia em *Os ambulantes de Deus* (2017). Já a ironia é o que emancipa o mito de significados comuns ou clichês. Na novela, o tempo cíclico desloca o mito da libertação não para o gesto arquetípico da forma mais "primitiva" do mito, mas para um tempo carnavalizado, cuja sobreposição de sentidos e experiências provoca mais sofrimento do que um *sentido*. A novela de Borba Filho (2017), assim como o romance *Ulysses*(2012), está na contramão do que T.S Eliot (1923) chama de *método mítico*, no ensaio *Ulysses, orderandmyth*.

Para Eliot (1923), *Ulysses*(2012) manifesta uma estrutura fundamentada no mito que daria, no caminhar do século XX, uma forma para a literatura. O poeta e critic ingles explica que o método: "It is simply a way of controlling, of ordering, of giving a shape and a significance to the immense panorama of futility and anarchy which is contemporary history"[3] (ELIOT, 1923, p. 174). O método por trás do romance de Joyce (2012), o *método mítico*, seria uma forma de a literatura contornar, controlar e dar significado. Contudo, como observa Moretti (2017, p. 226), "a discussão do método mítico nos ajuda a entender Eliot, não Joyce.". O "método mítico", que retoma a função mais primordial do mito, pode ser útil para entendermos a subversão que *Ulysses* faz do conceito, e não simplesmente a sua assimilação.

A estrutura irônica de *Os ambulantes de Deus* (2017)demonstra, assim como o romance de Joyce (2012), a impossibilidade de o mito se estabelecer inteiramente nas décadas que sucedem ao ensaio de Eliot (1923). É uma estrutura que ressalta mais a desordem do que a ordem de um *sistema mítico*. A obra contém os elementos centrais da sátira menipeia e expõe, a partir deles, uma visão de mundo irônica com relação à função do mito de unificar diferentes instâncias da experiência, dar contorno e um sentido para o sofrimento. Para mostrar a impossibilidade desse feito, *Os ambulantes de Deus* (2017) parodia o Êxodo, vira-o do avesso e abre as possibilidades de significação do mito bíblico.

[3]"É, simplesmente, uma maneira de controlar, de ordenar, de dar forma e significado ao panorama imenso de futilidade e anarquia que é a história contemporânea" (ELIOT, 1923, p. 174, tradução nossa).

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *A cultura popular na idade média e no renascimento:* o contexto de François Rabelais. Tradução: Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2013.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BÍBLIA. *Bíblia Sagrada*. Tradução: João Ferreira de Almeida. 2. ed. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2008.

BORBA FILHO, Hermilo. *Os Ambulantes de Deus*. 2. ed. Recife: Cepe, 2017.

CHIAMPI, Irlemar. *O realismo maravilhoso*: forma e ideologia no romance hipano-americano. São Paulo: Perspectiva, 2015.

ELIADE, Mircea. *O mito do eterno retorno*. Tradução: Manuela Torres. Lisboa: Edições 70, 2019.

ELIOT, Thomas Stearns. Ulysses, order, and myth. *The Dial*, Chicago, v. 75, n. 5, p. 480-483, nov. 1923. Disponível em: http://www.ricorso.net/rx/library/criticism/major/Joyce_JA/pdfs/TS_Eliot_Dial.pdf. Acesso em: 17 abr. 2021.

FARIAS, Luiz Roberto Leite. *O Grotesco e as imagens do corpo no romance Agá de Hermilo Borba Filho*. Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

FRYE, Northrop. *A anatomia da crítica*: quatro ensaios. Tradução: Marcus de Martini. São Paulo: Realizações, 2014.

FRYE, Northrop. *O grande código*: a bíblia e a literatura. Tradução: Marcio Stockler. Campinas: Editora Sétimo Selo, 2021.

HOUAISS, Antônio. *Grande Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

JOLLES, André. *Formas simples*: Legenda, Saga, Mito, Advinha, Ditado, Caso, Memorável, Conto, Chiste. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Cultrix, 1976.

JOYCE, James. *Ulysses*. Tradução: Caetano W. Galindo. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2012.

MORAES LEITE, Ligia Chiappini. *O foco narrativo*: ou a polêmica em torno da ilusão. 4 ed. São Paulo: Editora Ática S.A, 1989.

MORETTI, Franco. *Signos e estilos da modernidade*: ensaios sobre a sociologia das formas literárias. Tradução: Maria Beatriz de Medina. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MUECKE, Douglas Colin. *Irony and the ironic*. 2. ed. New York: Methuen & Co, 1982.

OLIVER, Élide Valarini. *Rabelais e Joyce*: três leituras Menipéias. São Paulo, Ateliê Editorial, 2008.

OLIVO, Débora da Silva. *A literatura e a bíblia:* relações paratextuais em Os ambulantes de Deus. Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

REIS, Luís Augusto da Veiga Pessoa. *Fora de cena, no palco da modernidade*: um estudo do pensamento teatral de Hermilo Borba Filho. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SÁ REGO, Enylton de Sá. *O Calundu e a panacéia*: Machado de Assis, a sátira menipéia e a tradição luciânica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

A contribuição das *loanwords* para a composição lexical do inglês moderno contemporâneo: uma abordagem diacrônica

Vitor Hugo Sousa Oliveira*

Resumo: As interações estabelecidas entre os falantes de línguas distintas resultam no compartilhamento de características linguísticas entre essas línguas. Nessa perspectiva, durante a sua evolução, a Língua Inglesa assimilou diversos vocábulos oriundos de línguas estrangeiras – denominados *loanwords* ou empréstimo lexical, em português – para compor seu sistema lexical. Diante disso, este artigo visa responder à seguinte indagação: quais são as contribuições linguísticas dos empréstimos lexicais para o inglês moderno contemporâneo? Para responder a esta questão, estabeleceu-se o seguinte objetivo geral: analisar as influências linguísticas do celta, latim, escandinavo e francês no que diz respeito aos empréstimos lexicais para o inglês moderno contemporâneo. A fim de alcançar o objetivo supracitado, foram elencados os seguintes objetivos específicos: (i) delinear o desenvolvimento da Língua Inglesa sob uma perspectiva diacrônica no inglês antigo e médio; (ii) conceituar os empréstimos lexicais; e (iii) apresentar exemplos de empréstimos assimilados pelo inglês moderno contemporâneo durante o desenvolvimento da língua. Para alcançar esses objetivos, foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico com abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisadores, como Baugh e Cable (2002), Durkin (2014), Godinho (2011), entre outros. Os achados do estudo revelam que os empréstimos lexicais foram – e continuam sendo – essenciais na composição lexical do inglês, pois compõem seu vocabulário relacionado ao aprendizado, à vida social, ao vestuário, à alimentação, entre outros grupos de palavras.

Palavras-chave: Língua Inglesa; Inglês moderno contemporâneo; *Loanwords*; Empréstimo lexical; Diacronia.

Abstract: The interaction established between speakers of different languages result in the sharing of linguistic characteristics between these languages. In this perspective, throughout its evolution, the English language has assimilated several words from foreign languages – called loanwords – to compose its lexicon. Based on this premise, this article aims to respond the following question: what are the linguistic contributions of lexical borrowings to Later Modern English? In order to respond this question, the general objective was established: to analyze the linguistic influences of Celtic, Latin, Scandinavian and French regarding to lexical borrowing for Later Modern English. To reach this objective, the specific ones were set: (i) to approach development of the English language from a diachronic perspective in Old English and Middle English; (ii) to conceptualize lexical borrowings; and (iii) to present examples of loanwords assimilated by Later Modern English during language development. This is a bibliographic research with a qualitative approach based on researchers such as Baugh and Cable (2002), Durkin (2014), Godinho (2011), among others. The study's findings reveal that loanwords were – and continue to be – essential in the lexical composition of English because they make up its vocabulary related to learning, social life, clothing, food, among other groups of words.

Keywords: English language; Later Modern English; Loanwords; Borrowing; Diachrony.

*Graduando de Licenciatura em Letras Inglês na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), *campus* Prof. Alexandre Alves de Oliveira (Parnaíba). Artigo apresentado e oriundo da disciplina Evolução Histórica da Língua Inglesa, sob orientação da Profa. Dra. Renata Cristina da Cunha. E-mail: hugov.sousa@hotmail.com.

1. Introdução

É fato que nenhuma língua evolui do dia para a noite, pois há processos históricos gradativos que fazem com que um idioma se desenvolva com o intuito de atender às inquietações, aos anseios e às necessidades de seus falantes. Assim, são as necessidades dos falantes de uma língua que fazem com que ela se desenvolva, sobretudo em virtude das relações interpessoais.

Desse modo, Carolina Moreira, Maristella Gomes e Renato Resgala (2015, p. 158) afirmam que "a língua é um constructo histórico-social, que se estrutura a partir das interações humanas". Essas interações entre povos distintos e, consequentemente, com outras línguas permitem que um idioma assimile características linguísticas de outro. Diante disso, ao longo de sua evolução, a Língua Inglesa assimilou diversos vocábulos de línguas estrangeiras que fizeram com que ela se desenvolvesse, especialmente no que tange à sua composição lexical.[1]

Segundo Jean-Marie Le Breton (2005, p. 13), "o inglês é uma língua compósita, que reúne contribuições celtas, latinas, francesas, germânicas, para falar exclusivamente das principais". Essas contribuições estrangeiras – palavras e expressões – que foram absorvidas pela Língua Inglesa e que, hoje, a compõem recebem, em inglês, a denominação de *loanwords*. Em português, esses vocábulos são chamados de "empréstimos lexicais" e essa é a nomenclatura que se utiliza no decorrer do trabalho, a fim de facilitar a compreensão do(a) leitor(a).

Nesse sentido, este artigo visa responder à seguinte questão: quais são as contribuições linguísticas dos empréstimos lexicais para o inglês moderno contemporâneo? Para responder a esta indagação, se traça o seguinte objetivo geral: analisar as influências linguísticas do celta, latim, escandinavo e francês[2] no que diz respeito aos empréstimos lexicais para o inglês moderno contemporâneo. A fim de alcançar o objetivo supracitado, foram elencados os seguintes objetivos específicos: (i) delinear o desenvolvimento da Língua Inglesa sob uma perspectiva diacrônica no inglês antigo e médio; (ii) conceituar os empréstimos lexicais; e (iii) apresentar exemplos de empréstimos assimilados pelo inglês moderno contemporâneo durante o desenvolvimento da língua. Para alcançar esses objetivos, foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico com abordagem qualitativa fundamentada em pesquisadores, como Albert Baugh e Thomas Cable (2002), Philip Durkin (2014), John Godinho (2011), entre outros.

[1] Segundo Durkin (2019), o léxico diz respeito aos vocábulos de uma língua. Assim, neste artigo, a expressão "composição lexical" é utilizada para referir-se ao conjunto de palavras que constitui a Língua Inglesa.
[2] Embora o inglês tenha recebido influências de outras línguas, os pesquisadores deste artigo optaram por abordar apenas as contribuições celtas, latinas, escandinavas e francesas.

Isso posto, vale ressaltar que essa pesquisa foi realizada como trabalho de conclusão da disciplina Evolução Histórica da Língua Inglesa – do curso de Licenciatura Plena em Letras-Inglês, da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), *campus* Parnaíba, cuja ementa trata dos períodos de desenvolvimento dessa língua de origem germânica, bem como da influência e das contribuições de diversos povos na ocasião de seu surgimento e durante a sua evolução.

No que diz respeito à estrutura, o artigo está organizado em seis seções: na primeira, a contextualização e objetivos do estudo são apresentados; já na segunda, debruça-se sobre as especificidades dos empréstimos lexicais. Em seguida, realiza-se uma revisitação às origens da Língua Inglesa, mais especificamente à influência dos povos celtas. Na quarta seção, o inglês antigo é introduzido, considerando a influência do latim, a invasão *viking*, as contribuições escandinavas e normandas. A quinta, por sua vez, tem por objetivo discorrer sobre o inglês médio, com ênfase na herança francesa. Por fim, são delineadas as considerações finais na última seção.

2. Empréstimos lexicais: noções preliminares

De acordo com Durkin (2014, p. 3, tradução nossa), "na Linguística, o termo 'empréstimo' descreve um processo pelo qual uma língua replica, total ou parcialmente, um traço linguístico de outra língua".[3] Em outras palavras, o empréstimo linguístico – termo utilizado desde o século dezenove – ocorre quando uma língua, chamada de *borrowing language* por Durkin (2014), assimila material linguístico do que ele nomeia de *donor language*, isto é, a língua que empresta alguma característica linguística para outra.

O pesquisador supracitado acrescenta que os empréstimos lexicais do inglês podem englobar diversas categorias de palavras e expressões emprestadas que foram adotadas por essa língua de origem germânica. No que concerne à tipologia, Durkin (2009, 2014) ressalta que os empréstimos lexicais podem ser categorizados como *loan translations*, *semantic loans*, *loan blends* e *loanwords*. Em virtude da proposta investigativa previamente apresentada, o *corpus* deste artigo são as *loanwords*.

É interessante trazer à luz que "empréstimo lexical" refere-se ao empréstimo da grafia e do significado (ou parte dele) de um vocábulo de origem estrangeira. Em adição, há certo grau de modificação sonora da palavra estrangeira quando ela é assimilada pelo inglês. Por exemplo, o substantivo "*phase* /*feiz*/ (ou quando foi assimilado no final do século XVII /*fe:z*/ ou /*fɛ:z*/) < Francês *phase* /*faz*/" (DURKIN, 2009, p. 134, tradução nossa).[4] Em

[3] "*In linguistics, the term 'borrowing' describes a process in which one language replicates a linguistic feature from another language, either wholly or partly*" (DURKIN, 2014, p. 3).
[4] "*phase /feiz/ (or when borrowed in the late seventeenth century /fe:z/ or /fɛ:z/) < French phase /faz/*" (DURKIN, 2009, p. 134).

suma, um vocábulo geralmente adapta-se às regras fonológicas da *borrowing language* (inglês) quando passa a compor seu sistema lexical.

Embora seja árduo contabilizar com exatidão a quantidade lexical proveniente de outras línguas devido à dinamicidade da língua, Godinho (2011) afirma que cerca de 80% do vocabulário que hoje compõe o inglês provém de palavras e expressões vindas de outros idiomas, como o celta, o latim, o escandinavo, o francês, entre outros. Esse vocabulário, nessa esteira, é transmitido de uma língua para outra como produto da interação social direta e indireta entre diferentes povos, como aponta Durkin (2014). Sobre isso, vale salientar que a pesquisa empreendida não visa a quantificar esses vocábulos estrangeiros presentes no inglês moderno contemporâneo, mas, sim, a reforçar que as influências estrangeiras foram deveras importantes para o desenvolvimento e evolução da Língua Inglesa.

A título de ilustração, são listados, a seguir, vocábulos de origem latina destacados no poema "*accent*", de Rupi Kaur (2017, p. 139, grifo nosso) – poeta feminista contemporânea –, encontrado em sua obra *The sun and her flowers*:

> *my voice is the offspring*
> *of two countries colliding*
> *what is there to be ashamed of*
> *if english and my mother tongue*
> *made love*
> *my voice is her father's words*
> *and my mother's accent*
> *what is the matter if*
> *my mouth carries two worlds*
> *- accent* (KAUR, 2017, p. 139, grifo nosso).[5]

De acordo com Douglas Harper (2001), os termos destacados – *voice* (Francês Antigo *voiz* < Latim *vocem), country* (Francês Antigo *contree* < Latim Vulgar *contrata*), *collide* (Latim *collidere*), *accent* (Francês Antigo *acent* < Latim *accentus*), *matter* (Anglo-francês *matere* < Francês Antigo *matere* < Latim *materia*) e *carry* (Anglo-francês *carier* ou Francês Antigo *carrier* < Galo-romano *carrizare* < Latim *carricare, carrum* < Gaulês *karros*) – são provenientes do latim. Pode-se afirmar que, embora esses vocábulos sejam amplamente utilizados no inglês moderno contemporâneo, tais palavras não são nativas da Língua Inglesa, pois o inglês possui, em sua composição lexical, vocábulos advindos de outras línguas como o latim, a exemplo do que se ilustrou no poema de Kaur (2017).

[5] "Minha voz é fruto da união de duas nações. Por que eu teria vergonha se o inglês e minha língua-mãe fizeram amor? Minha voz tem as palavras do meu pai e o sotaque da minha mãe. Qual é o problema se minha boca leva dois mundos? - sotaque" (KAUR, 2017, p. 139, tradução nossa).

É interessante observar a origem do vocabulário que constitui o inglês para conhecer e refletir acerca da composição lexical do idioma. No entanto, antes, destaca-se que há pessoas que assumiram ou assumem uma postura purista em relação à língua. Sobre isso, James Milroy (2005, p. 325, tradução nossa) declara que há pessoas que acreditam que "a língua em uso também pode se tornar contaminada ou impura, e assim como as substâncias físicas podem ser limpas ou purificadas, a língua em uso pode ser limpa ou purificada".[6] As impurezas defendidas pelos puristas são os empréstimos linguísticos tomados pelo inglês.

Nessa direção, no século dezesseis, Sir John Cheke era contra empréstimos lexicais de outras línguas. Ele traduziu o Novo Testamento substituindo empréstimos vindos do latim e do grego por termos nativos do inglês (DURKIN, 2014). Ainda nesse século, o padre Ralph Lever, purista mais radical de seu tempo, também substituiu vocábulos latinos por termos nativos compostos em seus escritos (GEERS, 2005). William Barnes, purista inglês mais conservador do século dezenove, tentou "purificar o inglês substituindo empréstimos franceses e de línguas clássicas [grego e latim] por palavras germânicas" (MILROY, 2005, p. 327, tradução nossa).[7]

Além disso, conforme explicita Milroy (2005), há pesquisadores como Sarah Thomason e Terrence Kaufman (1988) que acreditam que o inglês não é uma língua mista. Essa ideia de pureza, ainda que implicitamente, expressa uma certa desconsideração para com os empréstimos linguísticos. Isso posto, é fundamental registrar que, ao contrário das ideias supracitadas, esta pesquisa compreende a importância e reconhece o impacto lexical de línguas estrangeiras, tais como o celta, o escandinavo, o latim e o francês, na Língua Inglesa, confirmado pela extensa variedade lexical agregada ao inglês.

Godinho (2011, p. 41) ressalta que "às vezes, as novas palavras tomavam o lugar de outras em inglês antigo, mas com frequência eram simplesmente assimiladas e todas conviviam lado a lado, o que explica a riqueza de sinônimos na Língua Inglesa". Logo, uma característica favorável para que o inglês possua um amplo repertório linguístico é o fato de que essa língua geralmente não substituía um termo nativo por outra palavra e/ou expressão estrangeira. Em outras palavras, a Língua Inglesa geralmente assimilava o vocábulo vindo do francês, mas não deixava de utilizar o sinônimo que já existia em seu idioma original.

3. As origens da Língua Inglesa: uma abordagem diacrônica

A Língua Inglesa surgiu por volta de 55 a.C. quando o imperador romano Júlio César e suas duas legiões chegaram às Ilhas Britânicas, território também chamado de Bretanha

[6] "*[...] language in use can also become contaminated or impure, and just as physical substances can be cleansed or purified, so language in use can be cleansed or purified*" (MILROY, 2005, p. 325).
[7] "*to purify it [English] by replacing French and Classical borrowings with Germanic words*" (MILROY, 2005, p. 327).

e, posteriormente, Inglaterra. Em 410 d.C., os godos invadiram Roma, o que resultou na saída dos romanos das Ilhas Britânicas, os quais retornaram à sua terra natal a fim de protegê-la desses saqueadores. No ano de 436 d.C., os antigos moradores da ilha – os celtas – ficaram expostos quando os últimos romanos deixaram a ilha. A ocupação romana perdurou por quatro séculos e, durante esse período, os celtas desabituaram-se de suas práticas guerreiras, tornando-se vulneráveis após a retirada dos exércitos romanos (GODINHO, 2011).

3.1 Contribuições celtas para o léxico inglês

Os povos celtas viviam nas Ilhas Britânicas antes mesmo da invasão dos romanos e, posteriormente, dos povos germânicos. Somado a isso, dominavam diversos territórios europeus – como Gália, Espanha e norte da Itália. Assim, difundiram sua cultura, língua e modo de vida entre os povos que conquistaram. Todavia, o domínio celta decaiu à medida que esses povos foram dominados pelos romanos. Devido às suas perdas territoriais, as tradições e os idiomas celtas foram, gradativamente, desaparecendo a ponto de sobreviverem atualmente apenas na Irlanda, na Alta Escócia, no País de Gales e na Bretanha, no litoral da França (GODINHO, 2011).

O contato dos povos celtas com os anglo-saxões resultou na assimilação de vocábulos de origem celta por parte do inglês, em pouca quantidade. A respeito da inexpressiva quantidade de léxico adquirido, duas teorias são listadas: (i) a cultura e língua celtas foram quase extintas devido à conquista desses povos celtas pelos anglo-saxões; e (ii) os celtas "não utilizavam a arte da escrita em grande escala [...]. Eles optaram por registrar seu passado oralmente e se comunicavam de boca em boca com as outras nações" (CHADWICK, 1997, p. 47, tradução nossa).[8] Dessa maneira, sua cultura e língua foram se perdendo no decorrer do tempo, visto que não possuíam o costume de registrar sua vida por meio da escrita.

É válido salientar que, embora sua influência não seja tão marcante no léxico do inglês moderno contemporâneo, foram os povos de origem celta – irlandeses, escoceses e galeses – que difundiram o inglês pelo mundo. Esta língua absorveu nomes próprios, sobrenomes, nomes de cidades e rios e substantivos comuns dos povos celtas. De acordo com Jan Niehues (2006), nomes próprios que possuem raízes celtas, como *Arthur*, *Alan*, *Brian*, *Bruce*, *Conan*, *Kevin*, *Nora* e *Oscar*, foram incorporados na Língua Inglesa. No que concerne aos nomes de lugares, David Crystal (2019) menciona nomes de rios como *Thames*, *Avon*, *Don*, *Exe*, *Usk* e *Wye*, além de nomes de cidades, tais como *Dover*, *Eccles*, *Bray*, *London* e *Kent*.

[8] "*[...] did not use the art of writing to any great extent [...]. They chose to record their past orally and communicated with other nations by word of mouth*" (CHADWICK, 1997, p. 47).

Grande parte dos empréstimos celtas presentes no inglês é associada à sua terra natal, ou seja, dizia respeito à vida rural desses povos, como, por exemplo, *cumb* '*deep valley*' (vale profundo), *binn* '*bin*' (caixa), *carr* '*rock*' (rocha), *brock* '*badger*' (texugo), *torr* '*peak*' (pico), *gafeluc* '*small spear*' (lança pequena), *bratt* '*cloak*' (manto), *luh* '*lake*' (lago), *dry* '*sorcerer*' (feiticeiro) e *clucge* '*bell*' (sino). Adicionalmente, vocábulos latinos, trazidos por missionários irlandeses, influenciaram o celta que, por sua vez, forneceu ao inglês palavras como *assen* '*ass*' (asno), *ancor* '*hermit*' (eremita) e *stær* '*history*' (história) (CRYSTAL, 2019).

Como mencionado anteriormente, os celtas viveram nas Ilhas Britânicas, especialmente antes da invasão dos povos germânicos no século V. Logo, os celtas são conhecidos como os primeiros habitantes da ilha e esse período ficou conhecido como as origens da Língua Inglesa. Com a chegada das tribos germânicas na ilha, mais especificamente dos anglo-saxões, por volta do século V, nasce o *Old English*.

Em uma perspectiva diacrônica, Durkin (2014) divide a evolução e desenvolvimento da Língua Inglesa em quatro períodos principais:[9] *Old English, Middle English, Early Modern English* e *Later Modern English.* Godinho (2011), por sua vez, divide a língua em três períodos principais: inglês antigo (449 d.C. até 1066/1100), inglês médio (1066/1100 até 1450/1500) e inglês moderno. Este último, por sua vez, está dividido em inglês moderno clássico (1450 até 1660) e inglês moderno contemporâneo (1660 até os dias atuais).[10]

Destarte, nas seções posteriores, são discutidas a influência e o impacto dos empréstimos sobre o léxico do inglês moderno contemporâneo, recorrendo ao inglês antigo e médio como referências, a fim de melhor compreender o contexto de como e quando tais vocábulos foram incorporados ao inglês hodierno.

4. O inglês antigo e as primeiras invasões

A retirada das tropas romanas das Ilhas Britânicas deixou os celtas suscetíveis a ataques de outros povos. E foi exatamente isso que ocorreu: aquele território foi invadido por povos germânicos – anglos, saxões, jutos e frisões –, evento que marcou o nascimento do inglês. O inglês antigo (*Old English*), também chamado de "anglo-saxão", foi trazido pelas primeiras invasões dos povos germânicos, provenientes da Dinamarca e norte da Alemanha, em 449 d.C. Eles invadiram e ocuparam diferentes partes da Bretanha. Uma

[9] Esta pesquisa visa explanar o desenvolvimento da Língua Inglesa em seus estágios de evolução conhecidos como inglês antigo e médio, pois a língua recebeu influências estrangeiras em maior escala nesses períodos. Nesse sentido, optou-se por não abordar os empréstimos lexicais no inglês moderno porque, na contemporaneidade, a língua assimila palavras estrangeiras em menor escala e passa a emprestar seus vocábulos para outros idiomas devido à sua influência global (DURKIN, 2014).

[10] Cabe destacar que a nomenclatura dos estágios de desenvolvimento da língua e a delimitação desses períodos pode variar de acordo com o/a teórico/a analisado/a. Assim, esta pesquisa é baseada nos períodos segundo as nomenclaturas utilizadas por Godinho (2011).

dessas tribos foi nomeada pelos romanos de "*Angli*" e "*Anglia*", que logo ficaram conhecidos como "*anglos*" e, no decorrer do tempo, essa mistura de povos e línguas originou o *Englisc* (*Old English*). Em aproximadamente 1000 d.C., a Bretanha ficou conhecida como *Englaland*, isto é, a terra dos anglos (BAUGH; CABLE, 2002; GODINHO, 2011).

4.1 O legado linguístico do latim para o léxico inglês

O latim reafirmou sua presença na Inglaterra graças aos normandos no século XI, pois esse idioma já era utilizado pela igreja antes mesmo da chegada dos anglo-saxões. Embora não tenha deixado grandes vestígios na Bretanha no contexto da ocupação romana, a língua do Lácio iniciou sua trajetória na ilha devido à forte influência da igreja católica naquele período. Para Godinho (2011), o latim foi uma das línguas que mais influenciaram o inglês, além de ter tido um papel crucial para evolução, desenvolvimento e prestígio da língua.

A Língua Latina falada pelas legiões romanas, pelos comerciantes e pelo povo de forma geral, ou seja, uma variante mais rústica da língua, chamava-se latim vulgar. A variante falada pela igreja e pelos escritores era conhecida como latim cristão, responsável pelo rebuscamento do inglês. Ou seja, o latim cristão influenciou a Língua Inglesa em maior escala, visto que a língua anglo-saxã ainda não possuía termos mais sofisticados. Em suma, "o cristianismo enriqueceu muito a linguagem através da igreja" (SILVA; LIMA, 2011, p. 163).

O grande responsável pela alfabetização e conversão dos anglo-saxões ao cristianismo foi Santo Agostinho de Canterbury. Outra personalidade importante para o encontro linguístico entre o latim e o inglês foi o monge Beda, responsável pelos registros históricos e linguísticos na ilha. Em vista disso, grande parte do que se conhece hoje a respeito da história do inglês, antes do século VIII, deve-se à *História eclesiástica do povo inglês*, obra escrita por Beda, que descreve o período da ocupação romana até o ano 731 d.C. (GODINHO, 2011). A Língua Latina, portanto, foi assimilada pelo inglês antigo graças aos monges e, sem dúvidas, as palavras trazidas para somar com o léxico nativo foram de suma importância para o prestígio e para o rebuscamento vocabular inglês. Assim, uma gama de vocábulos latinos, especialmente relacionados aos âmbitos religioso e educacional, foi assimilada pelo *Old English* (OE) e é utilizada até hoje, como o Quadro 1 apresenta:

Quadro 1 - Palavras latinas de cunho religioso assimiladas pelo inglês antigo.

LATIM	INGLÊS ANTIGO	INGLÊS MODERNO CONTEMPORÂNEO
Angelus	*engel*	*angel* (anjo)
Apostolus	*Apostol*	*apostle* (apóstolo)
Candela	*candel*	*candle* (vela)
cálix	*Celic*	*chalice* (cálice)
Credo	*Creda*	*creed* (crença)
Discipulus	*discipul*	*disciple* (discípulo)
Monasterium	*Mynster*	*minster* (catedral)
Papa	*Papa*	*pope* (papa)
Presbyter	*Preost*	*priest* (padre)
Psalmus	*Psealm*	*psalm* (salmo)
Scrinium	*Scrin*	*shrine* (santuário)
Templum	*Templ*	*temple* (templo)

Fonte: Elaborado com base em Leila Abu (2012).

Albert Baugh e Thomas Cable (2002) acrescentam que o inglês antigo também "pegou emprestado" palavras de origem latina relacionadas à educação e ao ensino que refletem a influência da igreja sobre os anglo-saxões, como, por exemplo, *master* (mestre, professor) < OE m*ægester* < L. *magister*; *school* (escola) < OE *scol* < L. s*chola*; *title* (título) < OE *titul* < L. *titulus*; e *verse* (versículo, verso) < OE *fers* < L. *versus*.

Em adição, "a Igreja também exerceu profunda influência na vida doméstica das pessoas" (BAUGH; CABLE, 2002, p. 78, tradução nossa).[11] Nessa lógica, há vocábulos latinos no léxico inglês associados ao vestuário e ao uso doméstico, como *cap* (touca) < OE *cæppe* < L. *cappa*; *cowl* (capuz) < OE *cugele* < L. *cuculla*; *myrrh* (mirra) < OE *myrra* < L. *murra*; e *sack* (saco) < OE *sacc* < L. *saccus* (FREEBORN, 1998).

A língua do Lácio também influenciou vocábulos associados a árvores, a plantas e a ervas, tais como *beet* (beterraba) < OE *bete* < L. *beta; fennel* (erva-doce) < OE *finugl* < L.

[11] "*the church also exercised a profound influence on the domestic life of the people*" (BAUGH; CABLE, 2002, p. 78).

finuclum; ginger (gengibre) < OE *gingiber* < L. *gingiber; lily* (lírio) < OE *lilie* < L. *lilium; palm* (palmeira) < OE *palma* < L *palma; plant* (planta) < OE *plante* < L. *planta;* e *radish* (rabanete) < OE *rædic* < L. *radicem* (FREEBORN, 1998).

Ademais, o inglês utilizava verbos de raízes latinas, presentes na língua germânica até os dias atuais, a citar: *to spend* (gastar) < OE *āspendan* < L. *expendere*; *to exchange* (trocar) < OE *bemūtian* < L. *mūtāre*; *to torture* (torturar) < OE *pīnian* < L. *poena*; *to weigh* (pesar) < OE *pinsian* < L. *pēnsāre; to dance* (dançar) < OE *sealtian* < L. *saltāre*; e *to temper* (temperar) < OE *temprian* < L. *temperāre* (BAUGH; CABLE, 2002).

Ainda sobre palavras e expressões de cunho religioso, vocábulos existentes na Língua Inglesa adquiriram significados mais acentuados devido à influência do cristianismo sobre esse léxico. Sobre isso, Godinho (2011, p. 38, grifo do autor) acentua que:

> As palavras *God* (Deus), *heaven* (céu, paraíso), *hell* (inferno) já eram velhas conhecidas, mas que, expostas ao cristianismo, assumiram significados mais profundos. O *spiritus sanctus* (Espírito Santo) em latim, foi traduzido como *Halig Gast* que, com o tempo, virou *Holy Ghost* (GODINHO, 2011, p. 38, grifo do autor).

Desse modo, observa-se uma característica inegável do inglês que foi responsável pela sua riqueza vocabular: seu ecletismo. Se, por um lado, o inglês antigo possuía um vocabulário menos sofisticado, por outro, também adquiriu um caráter mais rebuscado a partir do momento em que tomou para si palavras, expressões e conceitos do latim.

4.2 A invasão *viking*

O final do século treze marca a segunda grande influência para evolução da Língua Inglesa: a chegada de guerreiros do mar advindos do Norte – os *vikings*, termo "guarda-chuva" que engloba os povos dinamarqueses, suecos e noruegueses. Em 793 d.C., foi registrado o primeiro ataque norueguês ao mosteiro da Ilha Santa de Lindisfarne.

No ano seguinte, outro ataque ocorreu no mosteiro de Jarrow, onde Beda, o Venerável, escreveu a obra anteriormente mencionada. De acordo com Baugh e Cable (2002, p. 84, tradução nossa),[12] esses ataques aos monastérios ocorriam devido à presença de "vasos sagrados de ouro e prata, santuários com joias, mantos caros e objetos de valor de todos os tipos [...]", itens deveras valorizados pelos *vikings*. Além disso, os escandinavos costumavam atacar de surpresa outros povos, o que resultava em pilhagem e conquista de territórios.

[12] "*sacred vessels of gold and silver, jeweled shrines, costly robes, and valuables of all kinds [...]*" (BAUGH; CABLE, 2002, p. 84).

A língua falada pelos *vikings* era o nórdico antigo (*Old Norse*) que, por sua vez, era uma língua de origem germânica, assim como o inglês. Devido às suas raízes linguísticas serem do mesmo grupo germânico, se constitui como uma tarefa árdua mapear se determinada palavra presente no inglês moderno contemporâneo é nativa ou estrangeira.

Em 873 d.C., os dinamarqueses atacaram o sul da ilha, o reino de Wessex, mas foram surpreendidos com a resistência de Alfred, rei saxão. Com receio de próximos ataques, Alfred dividiu a Inglaterra em duas: reino de Wessex (ao sul) e Danelaw (ao norte), governada pelos dinamarqueses a fim de não ameaçarem mais o reino anglo-saxão. Na prática, o objetivo do tratado de Wedmore não se consolidou, visto que, anos mais tarde, os dinamarqueses tentaram conquistar o mesmo território novamente, mas foram derrotados pelo rei saxão. Alfred, o Grande, tinha ciência de que precisava do apoio dos demais reinos da Inglaterra para proteger esse território de eventuais invasões e, neste cenário, a Língua Inglesa estabeleceu conexões entre esses reinos (GODINHO, 2011).

No pós-reinado de Alfred, os anglo-saxões e dinamarqueses passaram a coexistir, mais ou menos, em paz. Assim, "a união entre os dois povos foi deveras facilitada pelo parentesco próximo que existia entre eles" (BAUGH; CABLE, 2002, p. 86, tradução nossa).[13] Nessa perspectiva, em razão da fusão linguística entre os povos anglo-saxão e escandinavo, o nórdico antigo influenciou intensamente o inglês, especialmente quando se trata do léxico.

Com a adesão de vocábulos escandinavos, o inglês antigo, cada vez mais, trazia termos emprestados para serem adicionados ao seu léxico. Conforme já exposto, Godinho (2011) argumenta que os empréstimos que já possuíam sinônimo no inglês coexistiam com a palavra escandinava. Dessa maneira, os falantes de inglês antigo tinham – e continuam tendo com o inglês hodierno – a possibilidade de utilizar o verbo *wish* (desejar, querer) ou o sinônimo *want* (querer), de origem escandinava. Portanto, essa característica foi extremamente significativa para a variedade da composição lexical inglesa.

4.3 A influência escandinava sobre o léxico inglês

Com base nos escritos de Baugh e Cable (2002), há cerca de 400 palavras no léxico do inglês moderno contemporâneo que são escandinavas, presentes, sobretudo, no vocabulário do inglês relacionado à mitologia nórdica, à fauna, à flora e aos nomes próprios de pessoas e lugares, bem como a termos com conotações negativas. Uma das principais e mais conhecidas influências escandinavas para o inglês hodierno diz respeito aos dias da semana, associados aos deuses nórdicos, como ilustra o Quadro 2:

[13] "*[...] the amalgamation of the two peoples was greatly facilitated by the close kinship that existed between them*" (BAUGH; CABLE, 2002, p. 86).

Quadro 2 - Dias da semana em inglês que possuem origem escandinava.

DIA DA SEMANA	INGLÊS ANTIGO	NÓRDICO ANTIGO (ON)	SIGNIFICADO
Tuesday (terça-feira)	*Tiwesdæg*	*Týsdagr*	"o dia de Týr"; "Tyr" era filho de Odin e deus da guerra
Wednesday (quarta-feira)	*Wodensdæg*	*Óðinsdagr*	"o dia de Óðinn"; "Odin" era o maior de todos os deuses e governante de Asgard
Thursday (quinta-feira)	*Þurresdæg*	*Þórsdagr*	"o dia de Þórr"; "Thor" era filho de Odin, o mais forte dos deuses
Friday (sexta-feira)	*Frigedæg*	*Friggjardagr, freyjudagr* ou *frjádagr*	"o dia de Frigg"; "Frigg" era esposa de Odin e rainha de Asgard

Fonte: Elaborado com base em Sandra Friðriksdóttir (2014) e Douglas Harper (2001).

Como é possível visualizar no Quadro 2, os dias da semana em inglês *Tuesday*, *Wednesday*, *Thursday* e *Friday* possuem origem escandinava e estão relacionados às crenças em deuses nórdicos. Friðriksdóttir (2014) pontua que não há um consenso sobre a origem de *Friday*, então é possível que a grafia seja *friggjardagr*, *freyjudagr* ou *frjádagr*, uma homenagem à *Frigg*, rainha de Asgard.

Vocábulos relacionados aos deuses nórdicos também são encontrados nas histórias em quadrinhos, séries e filmes produzidos pela *Marvel Comics* e *Marvel Studios*. As histórias que giram em torno de Thor, o deus nórdico do trovão, trazem amplo vocabulário relacionado aos deuses nórdicos, tais como o martelo de Thor '*Mjolnir*' ON *Mjölnir;* seu pai '*Odin*' ON *Óðinn;* seu meio-irmão '*Loki*' ON *Loki*; a guerreira '*Valkyrie*' ON *Valkyrja;* a deusa '*Hela*' ON *Hel;* a rainha de Asgard '*Frigga*' ON *Frigg;* o evento apocalíptico '*Ragnarok*' ON *Ragnarök;* entre outros termos (FRIÐRIKSDÓTTIR, 2014).

No que diz respeito à fauna, os nomes de pássaros presentes no inglês hodierno possuem origem escandinava porque esses seres eram importantes para os nórdicos. São exemplos disso: '*hawk*'(falcão) ON *haukr*; *'sparrow'*(pardal) *ON spörr*; e '*raven'*(corvo) ON *hrafn.* O nórdico antigo também influenciou o inglês em termos relacionados à flora e à geografia, a saber: *swamp* (pântano) ON 'sv*öppr*'; *sky* (céu) ON '*sky*' e *fog* (névoa) '*fok*'. Além disso, corroborou para substantivos próprios, como *fell*, ON *fjall* 'mountain' em Cam

Fell, ON *Kambafjall*; *geyser*, ON *geyser 'hot spring'* como em *Excelsior Geyser*; *reef* ON *rif* '*ridge under the sea*' em *Great Barrier Reef* (FRIÐRIKSDÓTTIR, 2014).

Johnni Langer (2002, p. 88) ressalta que "os Vikings matavam muitas pessoas e pilhavam diversas localidades europeias" e sugere que, provavelmente por isso, termos de raízes escandinavas com conotação negativa passaram a ser utilizados como, por exemplo, os adjetivos '*angry*' (irritado/a) ON *angr*; '*awkward*' (estranho/a) ON *öfugr*; '*dirty*' (sujo/a) ON *drit*; '*ill*' (doente) ON *illr*; '*rotten*' (podre) ON *rotinn*; '*ugly*' (feio/a) ON *ugga/uggligr*; e '*weak*' (fraco/a) ON *veikr.* Há também verbos como *'to die'* (morrer) ON *deyja*; '*to drown*' (afogar) ON *drukna*; e '*to scream*' (gritar) ON *skræma* (HARPER, 2001).

Por fim, nomes próprios de origem escandinava foram assimilados pelo inglês, tais como '*Ronald*' ON *Rögnvaldr*, '*Carl*' ON *Karl*, '*Erica*' ON *Eiríkr*, '*Dustin*' ON *Þórsteinn*, '*Halle*' ON *Hallr*, '*Finn*' ON *Finnr* e '*Corey*' ON *Kóri/Kári*. Determinadas cidades do Texas (EUA) também possuem nomes de origens escandinavas, como *Kirby*, *Kennedale*, *Oglesby*, *Thorndale* e *Crosbyton*, conforme aponta John Geipel (1971).

4.4 A Terra dos Homens do Norte

No que diz respeito ao continente europeu, os *vikings* atacaram Paris, Nantes, Bordeaux, assim como outros territórios. Em 911 d.C., conquistaram grandes territórios ao norte da França, que ficaram conhecidos como Normandia (Terra dos Homens do Norte). Esse território, pouco mais de um século depois, foi palco para a conquista normanda, evento que marcou o início de mais um estágio da evolução e desenvolvimento da Língua Inglesa denominado inglês médio (*Middle English).*

Em 1016 d.C., o rei Canute, da Dinamarca, herdou o trono inglês, conquistou a Noruega e passou a reinar a maior parte do mundo escandinavo e britânico. Seus filhos continuaram seu reinado até 1042 d.C., porém Edward, o Confessor, quebrou a linha de sucessão e tornou-se rei. Edward foi criado na corte de seus primos, duques da Normandia. Nesse sentido, ele se sentia mais familiarizado com os costumes normandos e deslocado no cenário inglês. Ele procurava os conselhos de Harold, filho de seu amigo, o Conde de Wessex, que, por seu turno, foi assumindo as funções do rei até que, de fato, tornou-se governante do reino (GODINHO, 2011).

Todavia, seu primo William, duque da Normandia, reivindicou certos direitos à Coroa Inglesa, pois acreditou que Edward o indicaria como herdeiro ao trono inglês caso morresse sem herdeiros naturais. Ao naufragar perto da costa normanda e ser levado como prisioneiro pelas tropas de William, Harold confirmou a ideia de sucessão proposta por William, mas fez essa promessa apenas como encenação, já que, assim que retornou à Inglaterra, negou sua promessa ao normando. Quando Edward faleceu, Harold foi nomeado

pelo Conselho Real como sucessor de Edward, tornando-se o rei Harold II. As “promessas” não cumpridas trouxeram consequências expressivas para o futuro da Língua Inglesa (GODINHO, 2011).

5. O inglês médio e a conquista normanda

No dia 28 de setembro de 1066, William e suas tropas chegaram à Inglaterra a fim de reivindicar o trono. Em 14 de outubro, Harold e William, com seus exércitos, se encontraram às margens do rio Hastings. Harold foi derrotado e morto. O normando, por sua vez, foi nomeado William I, rei da Inglaterra. Com a vitória de William I, não apenas a presença, mas a forte influência normanda se apropriou da Inglaterra.

Sobre os normandos, é fundamental lembrar que, em suas origens, eles eram *vikings*, os quais, quando deixaram as terras do norte, se estabeleceram na Normandia, região no sul da França. Com o passar dos séculos, geração após geração, se desvencilharam de suas tradições nórdicas e assimilaram tanto a língua quanto os costumes franceses. O francês falado pelos normandos não era culto ou sofisticado como aquele falado pelos habitantes de Paris. Ou seja, os normandos passaram a utilizar uma variante mais rústica que ficou conhecida como francês normando (GODINHO, 2011).

Após a vitória normanda, o francês normando também passou a ser utilizado em solo britânico, acontecimento que influenciou drasticamente o léxico inglês. A respeito do francês, Jeane Silva e Rosangela Lima (2011, p. 164) ressaltam que:

> [...] nada mais é do que uma variação atual do latim. Por isso é chamada de língua neolatina, a qual é fisicamente formada pelo Latim Vulgar e Latim Cristão, juntamente com outras heranças linguísticas, transformadas pela interação com dialetos locais, ao longo do tempo, chegando à língua atual (SILVA; LIMA, 2011, p. 164).

Diante dessa realidade, a Inglaterra conseguiu ser considerada uma nação trilíngue: o francês era utilizado pela aristocracia normanda; o latim, praticado pela igreja católica e pelos estudiosos; e o inglês, a língua mais utilizada pelo povo de forma geral.

5.1 Herança francesa para o vocabulário da Língua Inglesa

O contato linguístico do inglês com o latim, seja direta ou indiretamente, por meio do francês, tornou essa língua germânica mais refinada e, gradativamente, foi alcançando maior prestígio social. Devido ao contato linguístico direto existente entre a Língua Inglesa e a Língua Francesa no estágio de evolução da língua conhecido como inglês médio, o francês “emprestou” milhares de palavras e expressões para o léxico inglês.

Cabe mencionar que a principal contribuição da conquista normanda para a Língua Inglesa foi o empréstimo de vocabulário. Assim, há cerca de 10.000 vocábulos que foram apropriados pelo inglês nos primeiros séculos após a conquista. Dessa quantidade, por volta de três quartos das palavras e expressões estão presentes e são utilizadas pelo inglês moderno contemporâneo (OLIVEIRA, 2013): campos governamentais e administrativos, termos religiosos, culinária, vestimentas e acessórios, mobília, arte, medicina, literatura e linguística. São substantivos, adjetivos e verbos que passaram a fazer parte do léxico inglês, listados a seguir, conforme os estudos de Baugh e Cable (2002), Oliveira (2013) e Harper (2001).

- Termos governamentais e administrativos: *crown* (coroa real) < F. *corone* < L. *corōna; state* (estado) < F. *estat* < L. *status; empire* (império) < F. *empire* < L. *imperium; council* (conselho) < F. *consilie* < L. *concilium; parliament* (parlamento) < F. *parlement; assembly* (assembleia) < F. *assembée; alliance* (aliança) < F. *aliance;* e *liberty* (liberdade) < F. *liberté* < L. *lībertās, -ātis.*

- Títulos e designações de posição: *chancellor* (chanceler) < F. *cancelier* (moderno: *chancelier*) < L. *cancellārius; countess* (condessa) < F. *comtesse; duchess* (duquesa) < F. *duchesse; duke* (duque) < F. *duc* < L. *ducem; minister* (ministro) < F. *ministre* < L. *minister; mayor* (prefeito) < F. *maire* < L. *mājor; noble* (nobre) < F. *noble* < L. *nōbilis; prince* (príncipe) < F. *prince* < L. *principem;* e *princess* (princesa) < F. *princesse.*

- Termos de cunho religioso: *charity* (caridade) < F. *charité* < L. *cāritātem, aritas; mercy* (compaixão) < F. *merci* < L. *mercedem; religion* (religião) < *religion* < L. *religio; sacrifice* (sacrifício) < F. *sacrifice* < L. *sacrificium; convent* (convento) < F. *convent* < L. *conventu-s; prayer* (oração) < F. *preire* (moderno: *prière*) < L. *precārius.*

- Contexto militar, especificamente, títulos e equipamentos: *archer* (arqueiro) < F. *archier* < L. *arcus; captain* (capitão) < F. *captain* < L. *capitāneus; guard* (vigia) < F. *garde; sergeant* (sargento) < F. *sergent; soldier* (soldado) < F. *soudier;* e *lance* (lança) < F. *lance*.

- Vocábulos jurídicos: *advocate* (advogado) < F. *avocat* < L. *advocātus; fraud* (fraude) < F. *fraude* < L. *fraudem; judge* (juiz) < F. *juge* < L. *judex; jury* (júri) < F. *juré* < L. *juratus;* e *sentence* (sentença) < F. *sentence* < L. *setentia*.

- Culinária: *beef* (carne de boi ou de vaca) < *Middle English* (doravante ME) *boef* < F. *boef, buef* (moderno: *bœuf*) < L. *bovem; biscuit* (biscoito) < F. *biscoit, -cuit* (moderno: *biscuit*) < L. *biscoctu-s; grape* (uva) < F. *grape; jelly* (geleia) < ME *geli* < F. *gelée;* e *pork* (carne de porco) < F. *porc* < L. *porcus*.

- Vestimentas e acessórios: *boots* (botas) < F. *bote* (moderno: *botte*); *button* (botão) < F. *bouton;* e *coat* (casaco) < F. *cote* (moderno: *cotte*).

- Mobília e acessórios: *blanket* (cobertor) < F. *blancquet; chandelier* (candelabro) < F. *chandelier; closet* (armário) < F. *closet* < L. *clausus*; *curtain* (cortina) < ME *curtine* < F. *cortine* (moderno: *courtine*) < L. *cortīna;* e *table* (mesa) < F. *table* < L. *tabula.*

- Recreação: *cards* (jogo de cartas) < F. *carte* < L. *charta;* e *dance* (dança) < F. d*anse.*

- Arte: *color* (cor) < F. *colur*, *colour* (moderno: *couleur*) < L. *colorem; image* (imagem) < F. *image* < L. *imāginem*.

- Medicina: *pain* (dor) < ME *peine, paine* < F. *peina* < L. *pœna*; e *physician* (médico) < ME *fisicien* < F. *fisicien* (moderno: *physicien*).

- Literatura e linguística: *chapter* (capítulo) < F. *chapitre* < L. *capitulum*; *clause* (oração) < F. *clause* < L. *clausula; noun* (substantivo) < F. *nun, num* (moderno: *nom*) < L. *nōmen*; e *story* (história) < F. *estoire* < L. *historia*.

- Adjetivos amplamente utilizados hoje: *courageous* (corajoso) < F. *corageus* (moderno: *courageux*); *courteous* (cortês) < F. *corteis, curteis* (moderno: *courtois*); *eager* (ansioso) < F. *aigre* < L. *ācrem; gay* (alegre) < F. *gai*; *gentle* (gentil) < F. g*entil* < L. *gentīlis*; *gracious* (gracioso) < F. *gracious* (moderno: *gracieux*) < L. *grātiōsus.*

- Verbos: *allow* (permitir) < F. *alouer, allouer* < L. *allocāre; apply* (aplicar) < F. *applier* < L. *applicāre; continue* (continuar) < F. *continuer* < L. *continuāre; delay* (demorar) < F. *délayer*; *desire* (desejar) < F. *désir* < L. *dēsīderāre*; *embrace* (abraçar) < F. *embracer* (moderno: *embrasser*); e *excuse* (desculpar) < F. *escuser* (moderno: *excuser*) < L. *excusāre.*

Godinho (2011) salienta que os vocábulos relacionados à alimentação também tinham certa distinção, isto é, no pasto ou chiqueiro, o animal recebia nomenclatura em inglês, mas na cozinha, quando seria preparado, recebia nomeação francesa, como ilustra o Quadro 3:

Quadro 3 - Distinção entre o vocábulo utilizado pelos ingleses e pelos franceses.

INGLÊS	FRANCÊS
sheep	*Mutton*
cow	*Beef*
ox	*Veal*
pig	*Pork*
swine	*Bacon*

Fonte: Elaborado com base em Godinho (2011).

De forma análoga, o inglês adotou palavras polissilábicas do latim, incorporando-as ao seu léxico, a exemplo de *felicity* (felicidade), *construct* (construir), *liberty* (liberdade), *ability* (habilidade) e *orthography* (ortografia). Essas palavras também tinham sinônimos ingleses - *happiness*, *build*, *freedom*, *skill* e *spelling,* respectivamente. Se, por um lado, os termos provenientes do latim são mais utilizados no inglês moderno contemporâneo escrito e formal, por outro, os vocábulos de origem inglesa são mais utilizados hodiernamente em contextos informais, como na língua falada.

6. Considerações Finais

A língua se desenvolveu ao longo dos séculos devido à necessidade das pessoas de nomear as coisas e ao contato com vocábulos provenientes de outras línguas que ajudaram a Língua Inglesa a formar seu léxico contemporâneo. Dito de outro modo, o inglês recebeu influências históricas diversas, como dos povos celtas e escandinavos e das línguas latina e francesa, que, hoje, são lexicais basilares associados ao vestuário, à vida social, ao aprendizado, às artes, à fauna, à flora, entre outros grupos de palavras.

Ademais, graças às relações interpessoais estabelecidas entre o inglês e outras línguas estrangeiras e à assimilação de empréstimos lexicais, os falantes de inglês moderno contemporâneo possuem uma variedade maior de sinônimos para expressar suas ideias nos discursos falado e escrito, especialmente se forem comparados com os falantes de inglês antigo, visto que a língua dialoga com o francês em maior escala no inglês médio.

Vale frisar que, geralmente, na modalidade formal e escrita do inglês hodierno, há uma tendência maior ao uso de palavras oriundas do latim, pois, conforme foi exposto, os vocábulos latinos expressavam maior rebuscamento por ter sido a língua dos estudiosos. Na modalidade oral e informal do discurso, nota-se uma tendência mais livre de escolha, como, por exemplo, do substantivo *happiness* (felicidade), enquanto seu sinônimo francês (que deriva do latim), *felicity,* tende a ser mais abraçado pelo inglês escrito e formal.

Com os achados da pesquisa, buscou-se, ainda que indiretamente, um desvencilhamento da ideia de purismo da língua, pois verificou-se na prática que o léxico inglês é composto por cerca de 80% de empréstimos lexicais. Reafirmou-se a necessidade de conhecer a evolução histórica da Língua Inglesa para, antes de tudo, entender que a língua é dinâmica, que atende às necessidades dos seus falantes e que é fortemente influenciada pelas línguas que fizeram e fazem parte da sua história e de seu desenvolvimento linguístico.

Referências

ABU, Leila Rita. Latin influence on English language. *Nyelvtudomány*, Szeged, v. 8-9, p. 5-18, 2012. Disponível em: http://acta.bibl.u-szeged.hu/36402/. Acesso em: 13 abr. 2021.

BAUGH, Albert Croll; CABLE, Thomas. *A history of the English language.* 5. ed. London: Routledge, 2002.

CHADWICK, Nora. *The Celts.* 2. ed. London: Peguin Books, 1997.

CRYSTAL, David. *The Cambridge encyclopedia of the English language.* 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

DURKIN, Philip. *Borrowed words:* a history of loanwords in English. New York: OUP, 2014.

DURKIN, Philip. *The Oxford guide to etymology.* New York: OUP, 2009.

FREEBORN, Dennis. *From Old English to Standard English:* a course book in language variation across time. 2. ed. London: MacMillan Press LTD, 1998.

FRIÐRIKSDÓTTIR, Sandra Dögg. *Old Norse influence in Modern English:* the effect of the viking invasion. Trabalho de Conclusão de Curso (Bachelor Thesis) - University of Iceland, 2014. Disponível em: https://skemman.is/handle/1946/17234. Acesso em: 15 abr. 2021.

GEERS, Maria. A comparative study of linguistic purism in the history of England and Germany. *In*: LANGER, N.; DAVIES, W. V. (org.). *Linguistic purism in the Germanic languages*. Berlin: Walter de Gruyter, 2005. p. 97-108.

GEIPEL, John. *The Viking legacy:* the Scandinavian influence on the English and Gaelic languages. Newton Abbot: David and Charles, 1971.

GODINHO, John D. *Once upon a time um inglês...*: a história, os truques e os tiques do idioma mais falado do planeta. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2011.

HARPER, Douglas. *Online etymology dictionary.* 2001. Disponível em: https://www.etymonline.com/. Acesso em: 13 abr. 2021.

KAUR, Rupi. *The sun and her flowers.* Kansas City: Andrews McMeel Publishing, 2017.

LANGER, Johnni. Os Vikings e o estereótipo do bárbaro no ensino de História. *História & Ensino*, Londrina, v. 8, p. 85-98, out. 2002. Disponível em: https://docplayer.com.br/22806972-Os-vikings-e-o-estereotipo-do-barbaro-no-ensino-de-historia.html. Acesso em: 13 abr. 2021.

LE BRETON, Jean-Marie. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. *In:* LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil. (org.). *A geopolítica do inglês.* São Paulo: Parábola, 2005. p. 12-26.

MILROY, James. Some effects of purist ideologies on historical descriptions of English. *In*: LANGER, Nils; DAVIES, Winifred V. (org.). *Linguistic purism in the Germanic languages*. Berlin: Walter de Gruyter, 2005. p. 324-342.

MOREIRA, Carolina de Souza; GOMES, Maristella David; RESGALA, Renato Marcelo Memória e linguagem: apontamentos sobre a história diacrônica da Língua Inglesa. *Revista Transformar*, Itaperuna, v. 1, n. 7, nov. 2015, p. 157-168. Disponível em: http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/issue/view/ISSN%202175-8255. Acesso em: 09 jun. 2022.

NIEHUES, Jan. *The influences of the Celtic languages on present-day English.* 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Inglesa) – Departamento de Filologia de Línguas Estrangeiras, Universidade de Marburgo, Marburgo, 2006. Disponível em: https://archiv.ub.uni-marburg.de/ed/2007/0001/pdf/niehuMA.pdf. Acesso em: 13 abr. 2021.

OLIVEIRA, João Bittencourt. *Do francês ao inglês:* breve estudo da contribuição francesa ao léxico inglês. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOSOFIA, 17, 2013, Rio de Janeiro. *Cadernos do CNLF* [...]. Rio de Janeiro: CNLF, 2013. p. 1-22. Disponível em: https://www.academia.edu/5458772/DO_FRANC%C3%8AS_AO_INGL%C3%8AS_BREVE_ESTUDO_DA_CONTRIBUI%C3%87%C3%83O_FRANCESA_AO_L%C3%89XICO_INGL%C3%8AS. Acesso em: 16 abr. 2021.

SILVA, Jeane Farias da; LIMA, Rosangela Nunes de. A herança latina na língua inglesa. *In*: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 1., 2011, São Cristóvão. *Anais* [I Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa]. São Cristóvão, SE: LINC/UFS, 2011. p. 159-168. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9856/2/Jeane_Farias_da_Silva.pdf. Acesso em: 19 abr. 2021.

THOMASON, Sarah Grey; KAUFMAN, Terrence. *Language contact, creolization, and genetic linguistics*. Los Angeles: University of California Press, 1988.

A descrença na quarentena evidenciada nos processos de recategorização realizados por usuários do Twitter

Letícia Júlia Silva de Oliveira*

Resumo: Neste trabalho, observa-se a descrença no fenômeno da *quarentena* construída a partir dos processos de recategorização realizados pelos usuários do *Twitter* diante de uma postagem produzida pela conta do jornal *Diário de Pernambuco* em maio de 2020, nessa mesma rede. Esta observação se deu à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Textual de Cavalcante (2012, 2016), Silva e Custódio Filho (2013), Silva (2008), Custódio Filho (2011), Koch (2002, 2020) e Mondada e Dubois (2003). Demonstra-se, portanto, como os usuários, por meio de pequenos *tweets*, realizam a recategorização do objeto de discurso *quarentena*, introduzido pela página jornalística *Diário de Pernambuco*, de modo a imprimir neles a visão de descrença sobre essa prática. Os sentidos construídos a partir das recategorizações permitem notar a instabilidade típica dos objetos de discurso, os quais não possuem a função de representar o mundo, mas sim de expor a visão negociada pelos sujeitos sobre esses objetos. Essa construção é realizada no campo sociocognitivo, uma vez que os elementos mentais e sociais são evocados. Ademais, comprova-se que os textos analisados, por estarem inseridos em uma rede social, a qual é constitutivamente dinâmica e flexível - traço característico das novas tecnologias -, possibilita e incentiva a não linearidade dos processos de recategorização, demonstrando, assim, que esse fenômeno é de extrema complexidade, não se restringindo às expressões nominais de correferência.

Palavras-chave: Linguística Textual; Recategorização; Quarentena.

Abstract: On the current paper were observed the disbelief in the phenomenon of the *quarantine* builted from the recategorization processes fulfilled by *Twitter* users in light of a post produced by the account of the newspaper *Diário de Pernambuco* on the same network. This observation was based on the theoretical and methodological assumptions of Text Linguistcsby Cavalcante (2012, 2016), Silva and Custódio Filho (2013), Silva (2008), Custódio Filho (2011), Koch (2002, 2020) and Mondada and Dubois (2003). It indicates, therefore, how users, through minor tweets, recategorize the object of quarantine discourse, introduced by the journalistic page *Diário de Pernambuco*, in order to imprint on them the view of disbelief about this practice. The meanings constructed by the recategorization allowed to note the typical instability of speech objects, which do not have the function of representing the world, but rather, of exposing the view negotiated by the subjects about these objects, a construction that is carried out in a sociocognitive way, mental and social elements were evoked. Furthermore, it is proven by that the analyzed texts, as they are inserted in a social network that is based on the dynamics of new technologies, make clear the non-linearity of the recategorization processes, thus demonstrating that this phenomenon is extremely complex, summarizing the nominal expressions of correspondence

Keywords: Textual Linguistics; Recategorization; Quarantine.

*Bolsista pelo CNPq com a pesquisa de iniciação científica intitulada “Representações discursivas em uma perspectiva multissemiótica”, sob a orientação da Profª. Dra. Thaís Ludmila da Silva Ranieri. É graduada pela Universidade Federal Rural de Pernambuco.

1. Introdução

Este trabalho pretende apresentar uma análise dos *tweets* produzidos por usuários da rede social *Twitter* a partir de uma postagem empreendida pelo jornal local de expressão nacional *Diário de Pernambuco* (doravante, DP). Tal veículo de comunicação, segundo Pessoa (2006), embora não tenha sido o primeiro jornal a circular em Pernambuco, possui uma relevância histórica já que foi onde fincou raízes, sendo referência no campo jornalístico-midiático no estado. Sua primeira edição remonta ao ano de 1825. Devido a sua historicidade, a pesquisa em tela procura analisar algumas interações *online* possibilitadas pela postagem realizada pelo jornal em questão, haja vista que esse possui um público leitor ativo desde a sua versão impressa até a sua formatação virtual. Com isso, busca-se investigar como essas interações empreendidas pela postagem do jornal DP reverberaram na construção da descrença do fenômeno da *quarentena*[1] por meio dos processos de recategorização[2] realizados pelos participantes da rede.

O interesse em analisar a rede social *Twitter* se dá porque esta recebe uma gama de gêneros textuais já cristalizados, como também aqueles considerados "emergentes", os quais se desenvolveram a partir das novas tecnologias que inovaram a comunicação de uma maneira revolucionária. Sendo assim, é inegável a necessidade de se investigar as interações construídas entre os usuários nessa mídia. Tais análises servem de base para compreender como os indivíduos estão fazendo um uso cada vez mais multimodal da língua, posto que têm ao seu dispor uma gama de recursos verbo-visuais que permitem a economia linguística e a planificação das formas de significar e ativar elementos de ordem mental cada vez mais complexos, tais como conhecimentos compartilhados, inferências, intertextualidades etc.

Além disso, evidencia-se que pesquisas que têm a rede social *Twitter* como objeto de investigação são cada vez mais necessárias, uma vez que, segundo Oliveira (2020), essa plataforma é uma das redes sociais que está mais ligada à disseminação de notícias. Com isso, em meio a uma sociedade que sofre com as consequências da propagação das *Fake News,* é fulcral compreender como a interação *online,* frente a essas notícias, pode levar à desinformação, pois os usuários, embebidos em um contexto político falacioso, transformam as verdades noticiadas por jornais de grande circulação em inverdades a serem combatidas.

É nesse espectro que esta abordagem se faz válida, pois à medida que se investiga como linguisticamente e discursivamente os usuários empreendem a descrença à *quarentena*, evidencia-se a necessidade de se discutir mais esse tipo de construção,

[1] Ação de reclusão dos indivíduos em suas casas buscando conter a infecção pela Covid-19.

[2] Segundo Mondada e Dubois (2003), a recategorização é o processo de transformação dos referentes/objetos do discurso que possuem uma instabilidade nativa, uma vez que ao serem referenciados, atravessam uma atividade sociocognitiva que busca representar o mundo segundo a visão dos sujeitos sobre ele.

objetivando acarretar em uma reflexão que leve ao desenvolvimento de soluções plausíveis para que esse movimento de pós-verdade não se alastre ainda mais.

Diante disso, a discussões aqui postasse realizam à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Textual (LT) de Cavalcante (2012, 2016), Silva e Custódio Filho (2013),Silva (2008), Custódio Filho (2011), Koch (2002, 2020) e Mondada e Dubois (2003), entre outros do campo da referenciação[3].

Isto posto, discutir-se-á, primeiramente, sobre a dinamicidade e flexibilidade proporcionada pela arquitetura da rede social *Twitter*. Logo em seguida, apresentar-se-á a fundamentação teórica que servirá como sustentáculo para a seção seguinte, a qual almeja apresentar os resultados das análises dos *tweets* construídos pelos usuários do *Twitter* em resposta à postagem do Diário de Pernambuco em 13 de maio de 2020. Feitas essas exposições, será possível empreender algumas considerações finais que possam retomar o quadro aqui construído.

2. Da rede social *Twitter*

Segundo Oliveira (2020, p. 1), "o *Twitter* é a terceira rede social com o maior número de usuários, ficando atrás apenas do *Facebook* e do *Instagram*". Sua fundação se deu no ano de 2006, sendo hoje em dia uma rede social de bastante expressão, mas ainda pouco aproveitada nas pesquisas acadêmicas, visto que poucas são as pesquisas em português que analisam o funcionamento e deslanches dessa rede. De posse dessa informação e compreendendo que as novas tecnologias alteraram drasticamente a nossa forma de comunicação, os *tweets* produzidos pelos usuários da rede social *Twitter* passam a configurar um *corpus* de análise bastante fortuito para investigar a interação dos indivíduos nessa nova configuração comunicativa *online*.

Cabe salientar que algumas investigações que se debruçam sob o *Twitter* têm como metodologia a análise de sentimentos. Para Oliveira (2020), essa análise se pauta em mapear a concentração de sentimentos como positivo, negativo, neutro ou alguns mais específicos como tristeza, raiva, alegria etc., que um conjunto de *tweets* pode significar. Embora esta não seja a metodologia aqui considerada, a análise de sentimentos é um caminho valioso para observar, por exemplo, o crescimento do discurso de ódio veiculado por alguns usuários dessa rede social, resultado dos movimentos ultranacionalistas que voltam a ganhar corpo no século presente.

Essa rede social é estruturada por mensagens rápidas. Hoje em dia, ela comporta 280 *caracteres* de texto, limite recente, posto que em seu início a rede social permitia apenas 140 *caracteres*. Desse modo, demonstra-se que, em sua trajetória, sempre se

[3] Campo de estudo da Linguística Textual que analisa os processos de referir, vendo-os como atividade essencialmente sociocognitiva (CUSTÓDIO FILHO; SILVA, 2013).

privilegiou o uso de mensagens concisas, exigindo uma linguagem mais objetiva entre os usuários.

Para além disso, um ponto relevante sobre essa rede social - também comum a outras redes como *Facebook* e *Instagram* - é a possibilidade de emitir comentários nos *tweets* postados por páginas ou usuários que possuem contas abertas. A partir desses comentários, é possível observara interação dos usuários com a página responsável pelo *tweet* inicial, como também entre os usuários seguidores ou não da página que iniciou a interação, produzindo assim um fio *intertextual/interdiscursivo*. Também está à disposição dos usuários a possibilidade de postar imagens, *emojis*, *gifs*, vídeos, ou seja, uma série de recursos multimodais/multissemióticos que tornam as postagens dos usuários mais significativas, por vezes, não precisando utilizar-se do verbal para produzir sentidos.

Outro ponto relevante é o fato de que o usuário pode escolher se torna o seu perfil privado ou não, caso opte pela privacidade, os seus comentários não são vistos por todos, restringindo-se a sua rede de seguidores. Há, também, a liberdade no nome dos @ e no nome do usuário, assim como as fotos escolhidas para o perfil. No entanto, a rede possui uma política que preza pela boa convivência, sendo, as contas que violam essa política, excluídas após denúncias.

Em suma, nota-se que essa rede propõe uma gama de possibilidades de análises para as pesquisas contemporâneas, desafiando os pesquisadores a alterarem suas metodologias e desenvolverem novas em busca de se adequarem à dinamicidade e flexibilidade, bem como o caráter conciso desse *corpus*. É nesse tocante que a pesquisa em tela busca adentrar para analisar proximamente como os indivíduos estão (re)construindo os objetos de discurso que emergem em seus discursos *online*.

3. Fundamentação teórica

Na década de 60, observa-se emergir a Linguística Textual (doravante, LT), a qual tem como objeto de análise o texto. No entanto, até chegar às configurações que detêm hoje, o texto atravessou as mais diversas concepções, desde as mais formalistas às sociocognitivas. Segundo Koch (2020), evidencia-se que o texto, em sua concepção inicial, era analisado à luz de uma abordagem transfrástica, esta que culminou na busca por uma gramática do texto. Porém, conforme o erigir da concepção de língua enquanto meio de interação, observou-se que o olhar para este objeto linguístico se alterou, reverberando na ampliação do escopo de análise da LT.

Assim, para além da investigação acerca da organização global do texto, inicia-se uma abordagem cognitiva (KOCH, 2020) que busca debruçar-se sobre os processos de produção e compreensão dos sentidos, ou seja, passa-se a se preocupar com questões mentais que estão envolvidas na composição da tessitura textual. Atrelada a essa nova

perspectiva, a LT passa efetivamente a travar diálogos com outros campos de estudo como a Análise do Discurso, a Pragmática, a Semiótica etc. (CUSTÓDIO FILHO; CAVALCANTE, 2010).

Tomando o texto como um evento comunicativo irrepetível (CAVALCANTE, 2020), é possível compreender que, mesmo diante das intertextualidades e interdiscursividades que atuam no seio textual, ainda assim, cada ato comunicativo que ele demanda é único, haja vista que o que ali se comunica é resultado de um processo complexo realizado pelos sujeitos em interação. Além disso, é possível observar que os falantes, no momento de construírem seus textos, não se restringem ao uso do signo linguístico verbal, sendo a multimodalidade/multissemiose uma realidade para a construção da materialidade linguística. Entonação, gestos, uso de imagens, *emojis*, todos esses recursos fazem parte do *todo* textual, sendo imprescindível a sua consideração no momento de análise dos textos diversos.

Em meio a essas alterações que culminaram nas mais diversas concepções de texto - em sua maioria complementares -,um dos campos de análise da LT que se destaca é a referenciação, a qual, inicialmente, foi alvo de análise de um grupo franco-suíço (KOCH, 2020) do qual ressalta-se Mondada e Dubois (2003) e Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995). Esses teóricos revolucionaram a ideia da *referência* quando a conceberam como uma atividade dinâmica, permitindo, assim, ser analisada como um processo, sendo então chamada de *referenciação*.

Embasada na concepção dinâmica desses autores, Koch (2002) apresenta algumas condições para a referenciação:

> 1.Referenciação é uma atividade cognitivo-interativa realizada por sujeitos sociais; 2. “referentes” não são “coisas” do mundo real, mas objetos de discurso, construídos no decorrer dessa atividade; 3. Processamento do discurso, por ser realizado por sujeitos ativos, é estratégico, isto é, implica da parte dos interlocutores, a realização de escolhas significativas entre as múltiplas possibilidades que a língua oferece (KOCH, 2002, p. 29).

Fica claro, portanto, que o processo de referenciação não se esgota em encontrar o referente a que se está retomando ou apresentando, mas sim de considerar, também, que essa atividade abarca modos diversos de ativar e desativar o referente, levando em consideração as subjetividades dos sujeitos, bem como o contexto em que eles estão inseridos que pode/deve influenciar diretamente na atividade de referenciar. É sob esse prisma que se faz necessário analisar essa atividade de modo processual e não como um fim em si.

Tendo isso como mote, nota-se, pois, que a referenciação não tem por objetivo representar os objetos do mundo, ou seja, a então concepção de que a língua espelha o mundo - que foi alvo de intensas discussões na Grécia Antiga - é vista por Mondada e Dubois (2003) como inviável, já que não há uma relação direta entre língua e mundo.

É necessário compreender que, sim, a referenciação possui um viés *representacionista*, tendo em vista que os sujeitos estão sempre buscando representar aquilo que experenciam no mundo através da linguagem (SILVA e CUSTÓDIO FILHO, 2013). Porém, tal representação não deve ser vista como o espelho do mundo, uma vez que cada sujeito está à mercê de diversos fatores que os permite ver um mesmo *objeto* do mundo de maneiras distintas.

Visto isso, adentra-se, assim, a uma ideia de que os processos referenciais que ensejam o texto estão para além da mera representação dos objetos no mundo (APOTHÉLOZ; REICHLER-B BÈGUELIN, 1995, p. 228 apud KOCH, 2002, p. 30):

> De maneira geral, argumentamos (...) em favor de uma concepção construtivista da referência (...); assumiremos plenamente o postulado segundo o qual os chamados 'objetos-de-discurso' não preexistem 'naturalmente' à atividade cognitiva e interativa dos sujeitos falantes, mas devem ser concebidos como produtos -fundamentalmente culturais- desta atividade (APOTHÉLOZ; REICHLER-BÈGUELIN, 1995, p. 228 apud KOCH, 2002, p. 30).

Com isso, nota-se a necessidade de se compreender que a atividade de referenciar não se faz de maneira isolada entre o sujeito e o mundo, mas se insere em uma complexa rede de fatores em que os objetos de discurso são colocados no texto de forma construtiva. Ademais, a negação ao ideário *representacionista* do ato de referenciar, antes comentada, também é reiterada pela citação de Koch (2002), uma vez que deixa explícito que os objetos de discurso não preexistem, mas que são, de fato, construídos no momento da interação comunicativa.

Diante disso, Apothéloz e Reichler-Bèguelin (1995) trazem à baila um fator relevante, principalmente para as análises textuais-discursivas atuais realizadas à luz da referenciação, que consiste na questão cultural que influencia o processo de referenciar. Vê-se, com isso, que não são só os aspectos culturais, mas também os mentais,que culminam na referenciação como um processo sociocognitivo.

Nesse viés, os processos de referenciação configuram-se, indubitavelmente, como uma tarefa discursiva, haja vista que, ao referenciar os objetos de discurso, os sujeitos fazem uma escolha discursivamente definida diante de uma gama de opções dadas pelo aparato linguístico. Diante de tais escolhas, fica claro aquelas prediletas pelos sujeitos, o

que permite denotar que essa atividade é preenchida de intenção discursiva. Koch (2002) amplia essa ideia quando expõe que a referenciação não é responsável por representar o mundo, mas sim por interpretá-lo. Com isso, pode-se concluir que há, sim, uma tentativa de representação no processo de referenciar, mas é uma representação do mundo de acordo com a intepretação do indivíduo sobre ele. Logo, tem-se a estabilização do referente envolta pelos aspectos culturais, políticos, sociais etc. vivenciados pelo sujeito.

Diante dessas considerações sobre o valor discursivo da referenciação, bem como da sua instabilidade característica, é possível compreender que muitos são os processos que podem ser utilizados para realizar o ato de referenciar. Cavalcante (2012) apresenta, de uma maneira não exaustiva, os processos de *Introdução referencial, Anáfora direta e indireta, Encapsulamento* e as *Dêixis*. Cada um deles, a sua maneira, introduz, retoma, encapsula o referente, ou seja, o objeto de discurso.

Por muito tempo, tais classificações foram o objeto principal de análise dos estudos da referenciação em LT, porém, conforme já abordado, nas análises atuais, observa-se que esse processo é muito mais plástico e complexo. Destaca-se, no entanto, que tais classificações ainda se fazem válidas, tendo em vista que cada uma delas possui suas particularidades que contribui para a intenção desejada pelo enunciador.

Não obstante, advoga-se nessa pesquisa em favor do desprender de um viés puramente classificatório da referenciação. Essa defesa respalda-se quando o objeto de análise em questão - os *tweets* -, se insere em um contexto que inaugura novas formas de observação dos processos referenciais que extrapolam a mera identificação do tipo de retomada do referente praticada no texto. Vê-se o dito por Custódio Filho (2011):

> Uma vez que referir é, também, dar sentido, fatalmente teríamos de ser levados a reconhecer que a constituição do sentido envolve —muitas coisas. Essas muitas coisas entraram indubitavelmente na agenda dos estudos sobre referenciação e, embora não exclusivamente, já dão a tônica de como serão as investigações futuras (CUSTÓDIO FILHO, 2011, p. 15).

Nesse tocante, passa a se defender, para as análises que aqui serão realizadas, o aspecto não linear da referenciação. Essa assertiva se insere quando se nota que muitos são os fatores envolvidos na atividade de referenciar. Nas pesquisas atuais da referenciação, já se considera a multimodalidade presente nos processos referenciais (CUSTÓDIO FILHO, 2009), o que denota o amplo campo que esses estudos estão alçando. Visto isso, a pesquisa debruça-se em analisar como se dá a recategorização dos objetos de discurso e como esse processo se constrói para além da correferência, sendo capaz de imprimir as intenções dos enunciadores no discurso.

Após a observação de que a referenciação está distante de uma visão *representacionista* do mundo, evidencia-se que o ato de referir é constitutivamente argumentativo, uma vez que, à medida que os objetos de discurso são introduzidos e retomados no fio discursivo, estes sofrem transformações que garantem a progressão argumentativa desejada pelos enunciadores no texto. Com isso, fica evidente que a tarefa de referenciar tende a expor o ponto de vista adotado pelo enunciador, posto que este molda o objeto de discurso – ou o confirma- com um intuito bem definido.

A recategorização é resultado das negociações que o enunciador realiza com a instância cognitiva e com os enunciadores a que se destina. Visto isso, a tarefa de recategorizar não se enquadra como uma ação isolada, mas sim como um exercício complexo que ativa sentidos múltiplos que ultrapassam o contexto propriamente dito. Assim, como pontuado por Silva (2008, p.23), "construímos nosso discurso à medida em que falamos e interagimos com o outro".Verifica-se, portanto, que o ato de recategorizar é conjunto, não se restringindo ao campo mental, nem tampouco ao social, ele ocorre, pois, no momento de interação. Reiterando o postulado por Cavalcante (2020), é evidente que o texto é um evento irrepetível e não é previamente construído, pois no ato de comunicar somos acometidos por diversas forças que atuam no momento imediato da comunicação.

Cabe, também, apresentar a discussão realizada por Cortez (2011), para quem a representação do discurso do outro (doravante, RDO) permite a reconstrução dos sentidos primeiros. Isso pode ser asseverado ao notar-se que o discurso do *outro* é transformado, pois há um deslocamento do contexto originário, sendo este discurso, agora, alvo de outras constantes que alteram sua feição originária. É nesse viés que se conclui que o referir-se a outro discurso não torna esse processo isento de intenção, pois a retomada - ou apresentação - dessa fala também perpassa à visão que o enunciador primeiro detém. A escolha do modo de representação desse discurso *outro* vai deixar ver as intenções discursivamente definidas pelo enunciador.

Isso posto, é notório o caráter dialógico do discurso, uma vez que esse se perfaz diante de diversos *outros* discursos e se enuncia visando expor um dado ponto de vista. Com isso, torna-se evidente como o PDV é construído por diversas vozes que configuram a heterogeneidade discursiva que é constitutiva da linguagem. Evidencia-se, portanto, que "Podemos considerar que o sujeito é capaz de manobrar seu dizer em função de um querer dizer que, cremos, dá-se de um modo argumentativo através das escolhas que ele realiza no momento da enunciação." (PINHEIRO *et al.*, 2020, p. 129).

Em linhas gerais, é possível compreender que a atividade de referenciar e, consequentemente, recategorizar não se relaciona com a busca por representações estáveis do mundo, mas sim por versões do real tidas pelos enunciadores que são alteradas durante o percurso comunicativo, evidenciando seus múltiplos pontos de vista. É com essa

premissa que o *corpus* em tela, retirado da rede social *Twitter*, será analisado, com o intuito de compreender como esses movimentos de referenciar e, também, recategorizar, resultam na descrença do objeto de discurso *quarentena* e enunciam os pontos de vista dos usuários sobre ela.

4. Análise dos comentários no *tweet* da página do Diário de Pernambuco

Durante o período de análise dos *tweets* - no mês de maio de 2020 -, notou-se que os jornais brasileiros tratavam da pandemia da Covid-19 e seus desdobramentos. Um dos temas mais recorrentes foi o fenômeno da *quarentena*. Inicialmente, viu-se que esse fenômeno terá uma visão positiva estabilizada pelo jornal DP. Porém, conforme se dão as interações realizadas pelos usuários da rede na postagem do periódico, observou-se uma desestabilização do referente em questão, deixando-se veras recategorizações sofridas que culminarão em diversas modificações, dentre elas a mais evidente: a descrença sobre o seu funcionamento.

Visando tornar a análise didática, serão expostos os *tweets* coletados do mês de maio, referentes a uma postagem da página do DP que trata da *quarentena*. Será evidenciada cada sequência de *tweets,* seguida das devidas considerações, para que se possa observar, de forma sequencial, as recategorizações empreendidas. Observe, pois, a Figura 1.

Figura 1 – Introdução do referente *quarentena* pela página Diário de Pernambuco e recategorização empreendida pelo Presidente Jair Bolsonaro.



Fonte: Diário de Pernambuco, 2020.

Nessa primeira publicação, é possível identificar a introdução referencial do objeto de discurso *quarentena*,quando, pela primeira vez, introduz-se o referente que será alvo das recategorizações dos usuários do *Twitter.* Cabe, pois, ressaltar as vozes que habitam nesse *tweet,* quando o jornal, por meio das aspas, traz, através do discurso direto, a fala do Presidente acerca da *quarentena*,demonstrando ser contrário à adesão a essa medida preventiva.

Sabendo-se que as escolhas lexicais realizadas pelo enunciador são capazes de representar o seu ponto de vista, o jornal, ao noticiar apenas o trecho em que o próprio Presidente já recategoriza o objeto de discurso *quarentena*, de modo a implantar a descrença sobre ela*,* quando a associa aos "preguiçosos que não querem trabalhar", deixa nítida a intenção de instaurar o conflito, uma vez que o periódico, na maioria de suas postagens, apresenta um comportamento "pró" *quarentena*. Essa análise respalda-se, no já discutido, em Cortez (2011), no que tange à RDO, haja vista que o modo de representar o discurso do Presidente deixa ver a transformação empreendida pelo jornal, dando-lhe um viés de reprovação tendo em vista a visão positiva que o jornal detém da *quarentena.* Observe como os usuários se comportam diante do referente instaurado (Figura 2).

Figura 2 – Conflito de pontos de vista diante da recategorização já empreendida.



Fonte: Diário de Pernambuco, 2020.

Seguindo o pressuposto apresentado por Custódio Filho (2009), que vê a referenciação para além do verbal, nota-se, antecipadamente, que o usuário nomeado "Jilma" chama a atenção por seu nome conter símbolos visuais - os denominados *emojis* - que já apontam para o seu ponto de vista em relação à adesão à quarentena. Isso pode ser constatado porque, no *Twitter,* é possível encontrar muitos apoiadores do Presidente que utilizam desses mesmos *emojis,* os quais representam a bandeira do Brasil, de Israel e dos Estados Unidos (EUA). Essas bandeiras são escolhidas, pois o discurso tido como nacionalista do Chefe de Estado brasileiro, clama por Israel, por questões religiosas, e pelos EUA, por questões de adoração, devoção a esta nação.

Com isso, fica claro que ao utilizar-se do termo *certíssimo*, demonstrando clara concordância com o ponto de vista (doravante, PDV) do Presidente. Percebe-se, assim, que

o usuário comunga da postura dele, fato já evidenciado, previamente, visto o uso dos recursos semióticos antes pontuados.

Vê-se, ainda, que não houve uma retomada lexicalizada do termo *quarentena*, mas sim a manutenção da recategorização já feita pela fala do Presidente Bolsonaro. Isso demonstra que os referentes também podem ser mantidos no texto por meio do uso de expressões que o confirmem sem, necessariamente, retomá-los de forma correferencial. A manutenção de um referente pode ser realizada, segundo Mondada e Dubois (2003), por meio do enriquecimento dele, ou seja, quando a usuária utiliza do advérbio de afirmação *certíssimo*, ela está a confirmar o posicionamento do Presidente.

Na contramão da concordância, há um outro *tweet* que expõe uma opinião que (des)categoriza o que já havia sido (re)categorizado pela fala do Presidente. Há que se pontuar que esse comentário é emitido diretamente para a página do Diário, não sendo uma divergência de pontos de vista entre usuários, no caso entre "Romildo" e "Jilma".

Assim, como pontuado por Cortez (2011),tem-se no ponto de vista uma reconfiguração dos sentidos para o que foi dito anteriormente. Esse fenômeno fica claro no ato da recategorização, quando se muda a direção que o referente até então vinha tomando sob a visão do Presidente. Para isso, o usuário "Romildo" utiliza-se do termo "ignorância" e "maldade", recategorizando a visão emitida por Bolsonaro sobre a *quarentena*. Nota-se que a recategorização aqui não é feita diretamente ao objeto de discurso *quarentena*, mas para a própria visão do Presidente sobre ela. Esse fato permite refletir sobre as múltiplas possibilidades textuais que aqui se inserem no contexto do *Twitter*, quando coexistem objetos de discurso salientes que são simultaneamente reconstruídos, configurando uma verdadeira rede referencial[4].

Pontua-se, também, o uso do demonstrativo "isso", que encapsula o discurso de descrença à quarentena do Presidente e, logo em seguida, emite a opinião do enunciador sobre o conteúdo rotulado. O encapsulamento é uma das estratégias da referenciação em que um dado conteúdo proposicional é encapsulado por uma expressão anafórica (CUSTÓDIO FILHO; CAVALCANTE, 2010) e há nele um caráter de emissão de opinião do enunciador em seu uso, como observou-se no conteúdo que veio logo em seguida no *tweet* do usuário "Romildo".

[4] Ver Matos (2018).

Figura 3 – A contribuição das múltiplas semioses para a progressão referencial.



Fonte: Diário de Pernambuco, 2020.

Na Figura 3, fica claro, como a rede social *Twitter* disponibiliza diversas modalidades para consolidar as intenções comunicativas dos usuários. No caso aqui evidenciado, é possível observar que o usuário, denominado "prefeito Geju", colabora com a recategorização empreendida à *quarentena* pelo Presidente Bolsonaro, quando se utiliza, apelativamente, da imagem acima exposta, com o intuito de reforçar a descrença e, consequente, a desvalorização da medida de contenção à Covid-19.

Testemunha-se que o usuário não emite um comentário verbal, mas apenas posta a imagem que consegue transpor os sentidos desejados e retoma o termo *quarentena*. Isso ocorre porque os elementos semióticos enriquecem a predicação dada ao objeto de discurso *quarentena*, visto que a expressão evidenciada no cartaz "troco uma máscara por um alimento" busca expor as agruras que a pandemia da Covid-19 desencadeou. Não há a intenção de comover o enunciador de forma geral sobre a pandemia, porém de enriquecer o discurso posto pelo Presidente. Desse modo, desqualifica-se a quarentena, que é vista como uma "prática de preguiçosos", enquanto outros sofrem por não terem um alimento, consequência do desemprego que seria ocasionado pela paralisação da atividade comercial requerida pela *quarentena*.

Não obstante, conforme já apontado no escopo teórico da pesquisa, no postulado por Mondada e Dubois (2003), as tentativas de estabilização do objeto de discurso perpassam negociações entre os sujeitos, por vezes, de modo dissonante. Pode-se observar essa questão na figura 3, pois mesmo o usuário tendo utilizado a imagem da garota para enriquecer a sua visão "antiquarentena", o cartaz sustentado por ela e o fato dela utilizar-seda máscara reforçam, na verdade, a ideia de periculosidade do vírus e, logo, a necessidade de proteger-se dele, mesmo diante das adversidades enfrentadas pela chaga social da fome. Com isso, fica evidente que os propósitos comunicativos de ambos -a menina que sustenta o cartaz e o usuário que utiliza de sua imagem- estão em desacordo e culminam em visões diferentes acerca dos cuidados necessários para conter a pandemia da Covid-19.

Destaca-se que os usuários que colaboram com o ponto de vista do Presidente buscam a estabilidade da caracterização da *quarentena* como "prática de preguiçosos que não querem trabalhar". Essa manutenção permite a progressão referencial, não de modo linear, mas sim em cada *tweet* dos usuários que, juntos, formam o fio textual-discursivo. A deslinearização aqui percebida por esse conjunto de *tweets* é típica das comunicações *online,* em que é preciso estar atento aos comentários de todos para compreender os referentes retomados e recategorizados, como também aqueles que foram desativados. Para compreender melhor essa dinâmica, veja os próximos *tweets* na Figura 4.

Figura 4 – Os pontos de vista contrários à recategorização inicial



Fonte: Diário de Pernambuco, 2020.

No sentido contrário dos *tweets* já analisados, surgem outros usuários que, agora, instauram seus pontos de vista contrários à fala do Presidente e, consequentemente, a sua recategorização à quarentena. Conforme se observa na retomada direta pelo usuário "Serginho", quando afirma "esse bicho nunca fez nada...", a informação tem por objetivo depreciar o Presidente, sendo possível, com isso, desvalorizar o ponto de vista contrário à *quarentena,* até então, adotada por ele.

Os demais *tweets* seguem na mesma intenção desqualificadora da fala do presidente, seja com o uso de *hashtags*, como "#foraBolsonaro"; com um discurso menos polido - expresso pelo usuário "little Júlio james"; ou com uma ironia, como notamos no *tweet* do usuário "Flávio". Todos eles têm por função desestabilizar a categorização empreendida pelo Presidente e apoiadores, de modo a imprimir uma visão positiva à quarentena. Nota-se que não foi preciso, necessariamente, retomar o termo *quarentena* de forma direta ou indireta. O fato de os *tweets* se referirem à fala do Presidente, já demanda uma retomada a esse objeto de discurso e uma consequente adição de ponto de vista

contrário à visão negativa que se estava construindo, no caso dos *tweets* aqui expostos pela Figura 4.

É nesse processo de emissão de opinião, por meio do fenômeno da referenciação, que se notam as visões de mundo, as representações do mundo desses sujeitos. Tal atividade não é realizada de maneira isolada e muito menos pacífica, assim como exposto por Mondada e Dubois (2003, p. 33) "uma categoria lexical impõe um ponto de vista, um domínio semântico de referência, a concorrer com outras categorias sugeridas [...]". Nesse tocante, os *tweets* analisados permitem compreender a inter-relação entre a referenciação e o ponto de vista, uma vez que escolher um item lexical é não escolher outro, como também o uso de uma predicação é abrir mão de tantas outras para aquele referente. Nessa dinâmica, em que os sujeitos ativam os conhecimentos compartilhados, bem como negociam com o interlocutor, o objeto de discurso é introduzido e recategorizado à medida que informações são adicionadas a ele, como também são desativados dando lugar a outros objetos de discurso.

Figura 5 – a manutenção do objeto de disurso recategorizado inicialmente



Fonte: Diário de Pernambuco, 2020.

No *tweet* do usuário "GCM Ximenes", é possível notar uma extensão textual maior que a dos *tweets* até então analisados. O conteúdo abordado busca, mais uma vez, confirmar a opinião do Presidente do Brasil, para isso - semelhante à usuária "Jilma" - faz uso do advérbio de afirmação "corretíssimo" para asseverar a concordância do usuário para com o ponto de vista do Bolsonaro. Segundo Cortez (2011), quando há uma partilha de pontos de vista,evidencia-se uma coenunciação. Assim, como apontado em outros momentos da análise, vê-se a partilha da opinião com o Presidente e para enriquecê-la o usuário adiciona outros argumentos, apelando ao auditório por meio de um discurso emocionado.

No entanto, há que se pontuar que o usuário lança, sim, uma recategorização do objeto de discurso *quarentena*, mesmo concordando com o Presidente, posto que na visão de "GCM" a *quarentena* não seria para preguiçosos, mas para aqueles que têm "armário e geladeira cheia", como também para um "grupo de risco". Nota-se, pois, que mesmo diante das concordâncias aparentes, há pontos particulares para cada usuário, o que permite compreender a parcela mental do processo de referenciação, uma vez que diante dos vários discursos, o usuário elege aquele que considera o mais próximo de suas crenças. Tal escolha não o afasta da concordância com o Presidente, mas aponta para um outro lugar dentro dessa negociação intersubjetiva.

Portanto, constatou-se, após as análises empreendidas, o caráter discursivo e, logo, negociável da referência, já que a descrença construída pela recategorização realizada pelo Presidente é ora asseverada pelos usuários, ora desestabilizada pelos opositores. Para cada ato de se referir ao ponto de vista negativo à *quarentena* do Presidente, enxerga-se um enriquecimento desse referente, espelhando nele as visões de mundo socialmente construídas pelos usuários.

5. Considerações Finais

Com base no exposto, é possível notar que o artigo procurou esmiuçar - dentro do limite do *corpus* - os processos de recategorização que promoveram o discurso de descrença à *quarentena*, essa que foi introduzida pela voz do Presidente, a qual o jornal DP reportou em seu *tweet* por meio de citação direta. Tal processo de retomar o discurso do *outro* já se configurou como uma recategorização da visão "antiquarentena "posta pelo político quando pôs luz a essa sua fala em detrimento de outras possíveis.

Para tecer essa conclusão, buscou-se, primeiramente, explicar como o fenômeno da recategorização tem sido trabalhado na esfera atual, sendo esse não mais visto apenas como uma transformação por meio de uma expressão nominal que retoma o referente recategorizando-o, mas sim um encadeamento de fatores que envolvem as múltiplas semioses. Ademais, analisou-se os aspectos cognitivos e culturais, que colaboram para a recategorização do objeto de discurso de maneira não linear (CUSTÓDIO FILHO, 2013).

Nesse tocante, "vê-se o quão complexo esse processo sociocognitivo se faz, haja vista que nas tentativas de se reelaborar o real, os sujeitos ativam diversos mecanismos da esfera social e mental, negociando com os interlocutores na busca de uma versão pública do mundo" (CAVALCANTE, 2003, p. 117).

É nessa tentativa que se viu como os usuários da rede social *Twitter* ora concordavam, ora discordavam da fala do Presidente, às vezes de modo enfático, por vezes de modo irônico. Diante das diversas formas possibilitadas pela comunicação *online,* os indivíduos foram transformando o objeto de discurso *quarentena*, demonstrando, de

maneira clara, como esse processo é dinâmico e negociável, não se esgotando em si mesmo e apresentado as mais diversas e discordantes versões do real.

Sob esse prisma, constatou-se que a rede social é uma verdadeira arena em que pontos de vista são refutados - ou asseverados-, configurando uma verdadeira "batalha linguística". Essa visão se confirma quando se observa as formas que os usuários se valem para defender as suas visões do real,seja por meio de recursos semióticos, conforme evidenciou-se pelo usuário "Geju" na Figura 3, seja por meio de um discurso emocionado, como o utilizado pelo usuário "GCM Ximenes" na Figura 5.

Com isso, fica claro o visto em Cavalcante (2020), quando se afirma que as transformações dos referentes estão ligadas a múltiplos fatores, tais quais a "linguagem verbal e outras semioses [...] condições discursivas, pragmáticas, interacionais." (p. 139). É o conjunto desses fatores que faz progredir o discurso, esteja ele no impresso, esteja ele no *online*, como foi o foco dessa abordagem.

Referências

APOTHÉLOZ, D.; REICHLER-BÉGUELI, M. J. Construction de la référence et stratégies de désignation. *Tranel. Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, [*s. l.*], n. 23, p. 227-271, 1995. Disponível em: https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00869154/file/Tranel23dA_mjRB.pdf. Acesso em: 19 dez. 2020.

CAVALCANTE, M. M. Expressões referenciais – uma proposta classificatória. *Cadernos de estudos linguísticos*, Campinas, v. 44, p. 105-118, 2003. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637068/4790. Acesso em: 23 dez. 2020.

CAVALCANTE, M. M. *Os Sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALCANTE, M. M. Abordagens da argumentação nos estudos de Linguística Textual. *ReVEL*, [*s. l.*], v. 14, n. 12, p.106-124, 2016. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/ea45a0fb01f8dde37a9435628505a55d.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.

CAVALCANTE, M. M. [*S. l.: s. n.*], 2020. 1 vídeo (2h27min05s). Argumentação e interação em Linguística Textual. Publicado pelo Canal Abralin. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oBcqw7LXclk. Acesso em: 21 dez. 2020.

CORTEZ, S. L. Ponto de vista em representação: a construção dos objetos de discurso em reportagens de revista feminina. *Revista Investigações*, Recife, v. 24, n. 2,p. 81-101, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1318. Acesso em: 22 dez. 2020.

CUSTÓDIO FILHO, V. Aspectos multimodais envolvidos na construção da referência. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 6., 2009, João Pessoa. *Anais* [...]. João Pessoa: ABRALIN, 2009. p. 2927-2936.

CUSTÓDIO FILHO, V. *Múltiplos Fatores, Distintas Interações*: Esmiuçando o Caráter Heterogêneo da Referenciação. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Fortaleza, Fortaleza, 2011.

CUSTÓDIO FILHO, V.; CAVALCANTE, M. M. Revisitando o estatuto do texto. *Revista do GELNE*, Piauí, v. 12, n. 2, p. 56-71, 2010. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26452/1/2010_art_mmcavalcante.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. *Bolsonaro volta a criticar quarentena e diz que 'quem quiser trabalhar, fique em casa'*. Recife, 2020. Twitter: @DiarioPE. Disponível em: https://twitter.com/DiarioPE/status/1260600259006418945. Acesso em: 29 dez. 2020.

KOCH, I. G. V. Linguagem e cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso. *Veredas-Revista de estudos linguísticos*, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 29-42, 2002. Disponível em:https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25294. Acesso em: 21 dez. 2020.

KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual*: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

MATOS, J.G. Em defesa da noção sobre redes referenciais na construção do texto. *Organon*, Porto Alegre, v. 33, n. 64, p. 1-13, 2018. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/81588. Acesso em: 01 ago. 2021.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. *In*: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

OLIVEIRA, F. R. Metodologia de pesquisa direcionadas ao twitter. *Tópicos especiais em sistemas computacionais para engenharia*, COPPE/UFRJ, Rio de Janeiro, 2020. DOI: 10.13140/RG.2.2.29856.00006. Disponível em:https://www.researchgate.net/publication/344772734_METODOLOGIAS_DE_PESQUISA_DIRECIONADAS_AO_TWITTER. Aceso em: 21 dez. 2020.

PESSOA, M. B. O primeiro número do Diário de Pernambuco: tradições discursivas e gramática. *Sincronía y diacronía de tradiciones discursivas em Latinoamérica*, [*s. l.*], p. 101-115, 2006.Disponível em: https://publications.iai.spk-berlin.de/receive/riai_mods_00001235. Acesso em:19 dez. 2020.

PINHEIRO, C. E. S.; BRITO, M. A. P.; CAVALCANTE, M. M.; CORTEZ, S. L.Heterogeneidades enunciativas como estratégias argumentativas no Twitter. *Revista Investigações*, Recife, v. 33, n. esp., p. 122-140, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/247007. Acesso em; 19 dez. 2020.

SILVA, A. C. *Os processos de referência e suas funções discursivas*: O universo literário dos contos. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3615/1/2008_tese_acsilva.pdf. Acesso em: 22 dez. 2020.

SILVA, F. O.; CUSTÓDIO FILHO, V. O caráter não linear da recategorização referencial. *In*: CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. *Referenciação*: teoria e prática. São Paulo: Cortez Editora, 2013. p. 59-85.

Les chemins qui mènent à Zaza: la représentation d'Élisabeth Lacoin dans *Les inséparables*, de Simone de Beauvoir

Camila Geovanna Alves da Silva*

Résumé : La vaste production littéraire et philosophique de Simone de Beauvoir s'appuie sur l'éthique des rapports établis entre le sujet et l'altérité de ceux qui l'entourent. En biaisant cette étude vers la compréhension du portrait de l'Autre dans l'œuvre de Simone de Beauvoir, nous adopterons comme référence théorique les études d'Ursula Tidd (2004, 2006) sur le sens des rapports du Soi à l'Autre dans les écrits beauvoiriens. Ainsi, dans cet article, nous proposons des réflexions sur la représentation d'Élisabeth Lacoin dans le roman autobiographique *Les inséparables* (2020 [1954]), et comment elle se rapporte au passage de l'énonciation fictionnelle à l'énonciation autobiographique dans les écrits de Simone de Beauvoir. Pour ce faire, les considérations d'Éliane Lecarme-Tabone (2012) et de Susan Bainbrigge (2005) sur l'Autre comme double dans les représentations littéraires de Lacoin seront fusionnées avec les notions de dédoublement proposées par Rosset (2008), dans le but de proposer des interprétations concernant la symbologie de la mort de Lacoin dans les textes littéraires de Simone de Beauvoir.

Mots-clés : Simone de Beauvoir ; Roman autobiographique ; Autobiographie ; Témoignage.

Resumo: A vasta produção literária e filosófica de Simone de Beauvoir é pautada na ética das relações estabelecidas entre o sujeito e a alteridade daqueles que o cercam. Ao direcionar este estudo para a compreensão do retrato do Outro na obra de Simone de Beauvoir, adotaremos como referencial teórico as assertivas de Ursula Tidd (2004, 2006) sobre o significado da relação do Eu com o Outro nos escritos beauvoirianos. Assim, neste artigo, propomos reflexões sobre a representação de Élisabeth Lacoin no romance autobiográfico *As inseparáveis* (2020 [1954]), e como essa se relaciona com a transição da enunciação ficcional para a enunciação autobiográfica nos escritos de Simone de Beauvoir. Para tanto, as considerações de Éliane Lecarme-Tabone (2012) e Susan Bainbrigge (2005) sobre o Outro como duplo nas representações literárias de Lacoin serão mescladas às noções de desdobramento propostas por Rosset (2008) no intuito de propor interpretações sobre a simbologia da morte de Lacoin nos textos literários de Simone de Beauvoir.

Palavras-chave: Simone de Beauvoir; Romance Autobiográfico; Autobiografia; Testemunho.

*Graduanda do curso de Letras – Bacharelado pela Universidade Federal de Pernambuco. Este estudo é resultado do projeto de Iniciação Científica financiado pelo CNPq e intitulado "*Amour de ma mère, à nul autre pareil*", orientado pelo Prof. Dr. Tiago Hermano Breunig.

1. Une petite fille très sage

À neuf ans, Sylvie Lepage est une « petite fille très sage » (BEAUVOIR, 2020, p. 13). Son éducation catholique dans un milieu bourgeois de la France de la belle époque, son comportement irréprochable et ses compositions textuelles remarquables lui confèrent les caractéristiques les plus recommandables pour fréquenter le Cours Désir, une institution chrétienne parisienne aux valeurs austères. C'est là où elle rencontre Andrée Gallard, une « brune, aux joues creuses[,] [...] yeux sombres et brillants qui [la] fixèrent avec intensité » (BEAUVOIR, 2020, p. 15). Les similitudes de ces événements narratifs avec l'histoire de Simone de Beauvoir et de son amie Élisabeth Lacoin, surnommée Zaza, ne naissent pas d'un simple hasard. « Au reste, ceci n'est pas vraiment votre histoire mais seulement une histoire inspirée de nous. Vous n'étiez pas Andrée, je ne suis pas cette Sylvie qui parle en mon nom » (BEAUVOIR, 2020, p. 12), écrit Beauvoir dans la dédicace, destinée à Zaza, du livre *Les Inséparables*, un court roman autobiographique écrit en 1954 et publié en France à titre posthume en 2020.

La première rencontre entre Simone de Beauvoir et Élisabeth Lacoin remonte à 1917, lorsqu'elles étudiaient à l'institut catholique Adeline Désir. Dès lors, les deux fillettes ont cultivé une amitié durable, dans laquelle l'admiration de Simone pour les qualités intellectuelles et les talents de Zaza a donné lieu à la genèse d'un nouveau sentiment : l'amour. Ainsi déclare Simone, la narratrice de *Mémoires d'une jeune fille rangée* :

> Il me fallait sa présence [de Zaza] pour réaliser le besoin que j'avais d'elle. Ce fut une évidence fulgurante. Brusquement, conventions, routines, clichés volèrent en éclats et je fus submergée par une émotion qui n'était prévue dans aucun code. Je me laissai soulever par cette joie qui déferlait en moi, violente et fraîche comme l'eau des cascades, nue comme un beau granit. Quelques jours plus tard, j'arrivai au cours en avance, et je regardai avec une espèce de stupeur le tabouret de Zaza : « Si elle ne devait plus jamais s'y asseoir, si elle mourait, que deviendrai-je ? » Et de nouveau une évidence me foudroya : « Je ne peux plus vivre sans elle » (BEAUVOIR, 2011, p. 84).

Tels sentiments éprouvés dans la vraie vie seront incorporés et représentés au plan fictionnel. Douée d'une intelligence remarquable et d'une confiance en soi très intimidante, Andrée provoque chez Sylvie des sentiments d'affection extatique. Sa présence impressionnante fascine la jeune Lepage, chez qui l'irrévérence du comportement d'Andrée suscite une intrigante étrangeté. « Mais ce qui lui prêtait à mes yeux le plus grand prestige, c'était certains traits singuliers dont je ne connus jamais le sens : [...] [elle] manifestait de la façon la plus troublante ce don qu'elle avait reçu du ciel et qui m'émerveillait : la personnalité » (BEAUVOIR, 2020, p. 20), avoue la narratrice. Ce

comportement d'Andrée et la perception de son amie finira par éveiller chez Sylvie l'idée que la jeune Gallard jouit d'une plus grande liberté dans son milieu social.

Plus qu'une considération fraternelle pour Andrée, Sylvie lui consacre l'amour. « Vivre sans [Andrée], ce n'était plus vivre » (BEAUVOIR, 2020, p. 23), admet la narratrice, qui affirme à propos de son amie : « Je ne concevais qu'un amour : celui que j'éprouvais pour elle » (BEAUVOIR, 2020, p. 31). Le contraste entre son éducation stricte, catholique et moraliste et son insouciance semblait émouvoir une Sylvie habituée aux existences réglées des gens qui l'entouraient. La relation des inséparables, ornée du charme passionné de la narratrice, se mêlera à la compréhension de l'état d'esprit d'Andrée, lorsque Sylvie commencera à fréquenter la maison familiale des Gallard. L'impression qu'Andrée jouissait d'une plus grande liberté dans son milieu social, motivée avant tout par ses manières audacieuses, sera vite comprise comme une illusion. Entourée d'une famille catholique et moraliste, héritière d'un passé d'ancêtres sévères qui cultivaient les notions de devoir et de sacrifice, épuisée physiquement et émotionnellement par les devoirs sociaux féminins étouffants qu'elle exerçait sans cesse, Andrée semblait (sur)vivre dans une maison dont les conditions étaient analogues à celles d' «une prison, dont les issues étaient soigneusement gardées », et où « Andrée paraissait déplacée : trop jeune, trop frêle, et surtout trop vivante » (BEAUVOIR, 2020, p. 36) .

La foi religieuse d'Andrée, cependant, demeurait inébranlable. A chaque instant, l'Éternité s'annonçait comme l'enjeu central, et l'un des moyens de sa portée était le respect des comportements serviles. Andrée, cependant, exprime son mécontentement par des révoltes résignées. À la suite d'une rupture amoureuse, elle envisage le suicide. Une telle décision ne sera pas concrétisée, mais, au moment d'avouer son intention à Sylvie, Andrée révèle la véritable situation de son âme : « J'ai tout de même eu peur. Oh ! pas de mourir, au contraire, je voudrais tant être morte ! mais peur de l'enfer » (BEAUVOIR, 2020, p. 40), avoue la jeune Gallard. Les mésaventures rencontrées par Andrée semblent résulter avant tout de sa soumission démesurée. Sa vie en société en tant que sujet indépendant fut, en fait, une vie vouée à la servilité et au renoncement. « Je suis en retard ! » (BEAUVOIR, 2020, p. 55), annonce-t-elle, esclave de sa montre, au milieu des multiples soirées, réunions, visites, livraisons de colis, campagnes, entretiens et préparations de buffets.

Mais la perspective d'un nouvel amour fait naître un espoir. C'est le printemps, Madame Gallard est contente du mariage de sa fille aînée, et « rassérénée de voir Andrée arriver au terme de ses études sans avoir perdu sa foi ni ses mœurs » (BEAUVOIR, 2020, p. 57). De ce fait, Madame Gallard fait preuve d'une prise de position plus libérale qu'avant vis-à-vis des sorties de sa fille cadette. Les loisirs d'Andrée sont ainsi moins tourmentés par les obligations sociales imposées par sa mère et sa relation avec Pascal Blondel, son petit-ami d'alors, s'épanouit. La situation harmonieuse, cependant, ne durera pas.

Un chagrin agira comme le catalyseur pour son étouffement imminent. En révélant à sa mère l'histoire d'amour qu'elle entretenait avec Pascal, Andrée se trouve face à un dilemme : « Maman exige que nous nous fiancions officiellement. Sinon elle me défend de voir Pascal : elle veut m'envoyer en Angleterre, pour couper les ponts » (BEAUVOIR, 2020, p. 80), avoue-t-elle. La rapidité avec laquelle de telles exigences ont été établies suscite de grandes hésitations chez le jeune homme. « Non, avait-il dit vivement, non ! Jamais son père n'admettrait qu'il se fiançât si jeune » (BEAUVOIR, 2020, p. 84). Face à la résistance de son ami, Andrée faiblit. Les devoirs s'accumulent aux situations non résolues, et la perspective d'une séparation brutale prévoit la déception d'une relation languissante. Epuisée par les vains efforts qu'elle a déployés, Andrée rend visite au père de Pascal, à qui elle avoue sa situation. « Je sais tenir une maison, dit Andrée. Pascal ne manquera de rien. Et je ne suis pas mondaine. Si j'ai un peu de temps pour travailler mon violon et pour voir Sylvie, je ne demande rien de plus » (BEAUVOIR, 2020, p. 95), supplie-t-elle. Mais c'était trop tard. Délirante et fébrile, Andrée est morte quelques jours plus tard.

« Les médecins parlèrent de méningite, d'encéphalite, on ne sut rien de précis. S'agissait-il d'une maladie contagieuse, d'un accident ? ou Zaza avait-elle succombé à un excès de fatigue et d'angoisse ? » (BEAUVOIR, 2011, p. 320), demande Simone, la narratrice de *Mémoires d'une jeune fille rangée.* À ce doute apparemment insoluble, une réponse se révèle : concevoir l'histoire de Zaza dans un ou de multiples textes littéraires.

2. Anne, Germaine, Andrée : les chemins qui mènent à Zaza

« Le fait est que je suis écrivain : une femme écrivain [...]. Cette vie en vaut bien une autre. Elle a ses raisons, son ordre, ses fins auxquels il faut ne rien comprendre pour la juger extravagante », déclare Simone de Beauvoir (2014, p. 345) dans *La Force des choses*. En effet, outre de multiples essais philosophiques et sociologiques, comme *Pour une morale de l'ambiguïté* (1947), le classique *Le deuxième sexe* (1949) et *La Vieillesse* (1970), Simone de Beauvoir a également écrit des romans de fiction et autobiographiques avant de se lancer dans son autobiographie, à laquelle, mêlant la voix narrative à la voix de l'auteur, elle a consacré six ouvrages dans lesquels elle rapporte et témoigne ses expériences personnelles. Référentielles, essayistes ou fictives, toutes ces productions ont une constante commune : la réflexion sur le rapport à l'Autre.

Selon Ursula Tidd (2006, p. 228), la relation entre le Moi et l'Autre était, pour Simone de Beauvoir, un complexe abordé assidûment et continuellement dans le projet littéraire et philosophique de l'autrice. Son intérêt pour la compréhension de l'éthique de la relation à l'Autre pouvait déjà être identifié dans l'essai de 1944, *Pyrrhus et Cinéas*, dans lequel nous lisons :

> C’est parce que ma subjectivité n’est pas inertie, repliement sur soi, séparation, mais au contraire mouvement vers l’autre, que la différence entre l’autre et moi s’abolit et que je peux appeler l’autre mien ; le lien qui m’unit à l’autre, moi seul peux le créer ; je le crée du fait que je ne suis pas une chose mais un projet de moi vers l’autre, une transcendance (BEAUVOIR, 2019, p. 16).

À ces acceptions, Beauvoir a fusionné son projet littéraire testimonial, pour lequel il était nécessaire d'utiliser une voix énonciative mélangée, à la fois narrative et d’auteur, référentielle et onomastique. En effet, une telle tentative visait à attribuer une notoriété à la narration d'événements factuels à partir du récit d'expériences personnelles. Celles-ci, conçues dans un texte littéraire, favorisaient également la représentation de l'Autre. Si, pour Jean-Louis Jeannelle (2012, p. 496), « Beauvoir met en scène une manière inédite de se raconter dans sa condition historique et entretient avec les événements traversés par tous un double rapport [...] de familiarité et de distance », nous pouvons en déduire que c'est à travers son appréhension de soi en tant que sujet que l'autrice interprète l'environnement social dans lequel elle vit. Dans ce processus, Beauvoir semble réfléchir et contempler son altérité par rapport à ceux qui, dépeints sous forme littéraire, assument le rôle de l'Autre.

La représentation de l'histoire d'Élisabeth Lacoin dans le projet littéraire de Simone de Beauvoir était une entreprise à laquelle l’autrice consacra de multiples tentatives. Éliane Lecarme-Tabone (2012, p. 207) porte une attention particulière aux deux premiers projets littéraires de Beauvoir, datant de 1932 et 1933, caractérisés notamment par la « hantise de la mémoire de Zaza ». Dans ces deux cas, Anne était le nom attribué au personnage romancé inspiré de Lacoin. Même si elle occupe un espace secondaire dans le récit, la présence du personnage annonçait déjà la projection de Beauvoir de ressusciter la figure de son amie. En plus de faire référence aux premiers romans de l’autrice, Sylvie Le Bon de Beauvoir (2020, p. 4) souligne que l'apparition constante de Lacoin dans les récits de Beauvoir peut également être identifiée dans un passage supprimé du livre *Les Mandarins*, publié en 1954, dans lequel le personnage Germaine serait une représentation fictive d'Élisabeth. Dans cette même année, Beauvoir décide de poursuivre le projet de représenter la vie de Zaza sous une forme littéraire. Ainsi elle écrit *Les inséparables* (2020), un récit dans lequel la fictionnalisation de son amie s'effectue à travers le personnage d'Andrée. Mais ce n'est qu'en 1958, en écrivant les mémoires de ses vingt et une premières années dans *Mémoires d'une jeune fille rangée*, que Beauvoir promeut une « vraie » représentation de la vie de son amie, cette fois appelée par son prénom factuel : Élisabeth/Zaza.

Dans les *Mémoires*, Beauvoir emploie une hybridation entre l’énonciation testimoniale et l’énonciation mémorialiste pour raconter sa propre histoire, afin d’inaugurer son entreprise autobiographique. Un processus de création similaire ne sera

pas utilisé pour l'élaboration de *Les inséparables* (2020). Dans ce livre, Beauvoir propose la représentation de la vie de Lacoin à travers un projet conscient de fictionnalisation, qui comprend, entre autres, l'attribution de noms fictifs aux êtres dont elle s'inspire pour écrire le récit. Dans ces deux œuvres, nous avons identifié l'objectif commun de représenter la vie d'Élisabeth Lacoin à partir du point de vue de la narratrice, qu'elle soit Sylvie ou Simone, fictive ou référentielle. Ainsi, Beauvoir réalise la conception du portrait de l'Autre par rapport à la représentation de son Moi. Cette compréhension nous permet de supposer que l'apparition constante de Zaza, comme le souligne Ursula Tidd (2004, p. 79), relève l'intention de l'autrice de comprendre, à partir de la création littéraire, l'expérience du traumatisme résultant du destin tragique de son amie.

Mais la narration de l'histoire de Zaza ne semble pas se limiter à des intentions strictement personnelles. La lecture de la production littéraire de Beauvoir dans la perspective de la philosophie existentialiste, présente dès les débuts de son oeuvre philosophique, sociologique et littéraire, nous permet de supposer que les recréations romancées ou autobiographiques du destin tragique de Zaza font partie de l'entreprise de témoignage de l'autrice. Nous comprenons que l'énonciation testimoniale de Simone de Beauvoir comporte la narration d'événements factuels, et que son objectif principal est de rendre compte de l'occurrence de certaines situations qui contribuent à la formation du narrateur en tant que sujet, en évoquant, pour ce faire, les influences socio-économiques et politiques qui ont contribué pour ce processus. Ainsi, l'apparition constante de Lacoin dans les manifestations littéraires de Beauvoir révélerait aussi l'objectif d'illustrer, à partir d'un récit réel, l'état de dégradation du sujet féminin lorsqu'il est enfermé dans une expérience soumise au joug masculin et minée par les exigences d'un milieu social croyant en une condition humaine prédestinée, pour laquelle le rôle de la femme dans la société relève d'une explication substantiellement essentialiste.

Comme le souligne Susan Bainbrigge (2005, p. 46), « Le Soi et l'Autre ne coexistent pas heureusement : c'est un problème au sein de la pensée existentialiste, qui traverse l'œuvre fictionnelle et non fictionnelle de Beauvoir ».[1] Dès lors, les relations entre le Soi et l'Autre dans l'œuvre beauvoirienne consistent en un échange plus complexe que la simple interaction, ou la simple conception (auto)biographique, surtout si l'on considère que les tentatives de représentation de Zaza comme l'Autre relèvent du tragique dénouement de sa vie qui, pour Beauvoir, en plus d'être un événement traumatique, était la conséquence directe d'une expérience étouffante, enfermée dans la passivité et l'immanence. Considérant la complexité de la représentation de l'Autre dans le texte beauvoirien, Bainbrigge (2005, p. 46) voue une attention spéciale au portrait de Zaza dans les *Mémoires d'une jeune fille rangée*, et souligne que l'un de ses rôles, tout au long l'œuvre,

[1] "'*Self' and 'other' do not co-exist happily: this is a problematic at the heart of existentialist thought which runs through Beauvoir's fictional and non-fictional oeuvre*" (BAINBRIGE, 2005, p. 46). Toutes les citations qui proviennent des livres de Susan Bainbrigge ont été traduites par nos soins.

c'est de symboliser un miroir, soit, un dédoublement par rapport à la narratrice. « Zaza est à la fois la Muse et le Miroir, l'amie remémorée et une fiction ressuscitée. Le narrateur parle de l'Autre mort comme un *alter ego* » (BAINBRIGGE, 2005, p. 61).[2] Étant l'Autre idéal, Zaza assume la position du double. C'est ce que nous identifions à la lecture des impressions de Simone dans *Mémoires d'une jeune fille rangée* (1958) :

> En Zaza j'entrevoyais une présence, jaillissante comme une source, robuste comme un bloc de marbre, aussi fermement dessinée qu'un portrait de Dürer. Je la comparais à mon vide intérieur, et je me méprisais. Zaza m'obligeait à cette confrontation car elle mettait souvent en parallèle sa nonchalance et mon zèle, ses défauts et mes perfections dont elle se moquait volontiers. Je n'étais pas à l'abri de ses sarcasmes. « Je n'ai pas de personnalité », me disais-je tristement. [...] Mes parents avaient cessé d'être pour moi de sûrs garants ; et j'aimais tant Zaza qu'elle me semblait plus réelle que moi-même : j'étais son négatif ; au lieu de revendiquer mes propres particularités, je les subis avec dépit (BEAUVOIR, 2011, p. 100).

Dans la lignée de ces affirmations, on pourrait supposer que l'originalité du personnage d'Andrée met également en lumière la genèse d'un double-opposé chez Sylvie. Le comportement de la première envers les figures d'autorité était très différent du comportement adopté par son amie, la « petite fille très sage » (BEAUVOIR, 2020, p. 13), qui estimait qu'« [Andrée] n'avait pas le ton qu'il faut pour parler à un professeur » (BEAUVOIR, 2020, p. 16). Son irrévérence et ses opinions, dites subversives, sont dépeintes d'une manière qui contraste avec les mœurs irréprochables de la narratrice, pour qui des comportements similaires étaient à la fois intimidants et admirables. Ainsi, Andrée se révèle comme un miroir, un Autre contraire et idéal de Sylvie.

Dans *Le réel et son double*: Essai sur l'illusion, Clément Rosset (2008)[3] s'oppose à la théorie développée par Otto Rank, qui explique l'apparition du double comme une conséquence de la « peur ancestrale de la mort ». Selon cette pensée, « le double que le sujet imagine serait un double immortel, chargé de mettre le sujet à l'abri de sa propre mort » (ROSSET, 2008, p. 88).[4] Pour Rosset (2008, p. 88-89), en revanche, le complexe de dédoublement de la personnalité découle de l'angoisse du sujet face à sa « non-réalité » ou sa « non-existence ». Une perturbation similaire peut être provoquée par l'incertitude du moi-réel sur son unicité, si l'on considère que l'existence singulière du moi n'est pas imprégnée d'un processus d'auto-vérification. « Je connais bien l'unicité de toutes les choses qui m'entourent, et je le proclame [...] : c'est que, du moins, il m'est donné de le

[2] "*Zaza is both Muse and mirror, remembered friend and resuscitated fiction, and the narrator speaks for the dead Other as* alter ego" (BAINBRIGGE, 2005, p. 61).
[3] Toutes les citations du livre *Le réel et son double*: Essai sur l'illusion, de Clément Rosset, ont été traduites par nos soins.
[4] "[...] *o duplo que o sujeito imagina seria um duplo imortal, encarregado de colocar o sujeito a salvo de sua própria morte*" (ROSSET, 2008, p. 88).

voir, de l'affirmer comme quelque chose que je peux observer ou manipuler » (ROSSET, 2008, p. 90),[5] précise l'auteur. En effet, la relation établie entre la reconnaissance et la réaffirmation de l'existence singulière de soi est imprégnée d'une impossibilité. Le soi, qui ne sera jamais vu de lui-même, « pas même dans un miroir », sera frustré par les artifices qu'il emploie pour matérialiser la perception de son unicité. Le miroir ne constitue qu'une « fausse évidence », puisque l'illusion qui en résulte met en évidence, en somme, l'extension d'un moi inverse. Pas mon corps, mais une surface. Pas moi, mais un autre, un double, conclut Rosset.

Paradoxalement, « la recherche de soi », défend l'auteur, « [...] est toujours liée à une sorte de retour obstiné au miroir et à tout ce qui peut présenter une analogie avec [lui] » (ROSSET, 2008, p. 90-91).[6] Le même retour obstiné peut être identifié dans les représentations fictionnelles variées de la figure réelle d'Élisabeth Lacoin dans le projet littéraire beauvoirien, d'où l'on pourrait supposer que le déploiement constant de la personnalité de Zaza chez Anne, Germaine et Andrée souligne la genèse de la représentation de l'Autre. Ainsi, ces constants dédoublements ne permettraient pas la libération du moi-réel par rapport à son spectre, puisque, selon Rosset (2008, p. 91), « l'assomption de soi par soi a [...], comme condition fondamentale, [...] l'abandon du projet d'appréhender soi pour soi dans un dédoublement contradictoire de l'unique ».[7]

Si, pour l'auteur, « La reconnaissance de soi [...] implique aussi nécessairement un exorcisme : l'exorcisme du double » (ROSSET, 2008, p. 93),[8] on pourrait en déduire que la mort d'Andrée symbolise, entre autres, la dissolution de ce qui, au début, était le double opposé de Sylvie. Et aussi de ce qui sera plus tard le contraire de ce qu'est devenue Sylvie, lorsqu'elle s'est affranchie de la morale patriarcale qui la réduisait à une condition subalterne. Une telle interprétation rejoint les propos de Susan Bainbrigge pour qui, dans les *Mémoires d'une jeune fille rangée*, « Comme une image-miroir de Simone, Zaza projette des images de féminité, de spiritualité et d'obéissance aux autres. Il en résulte que sa mort en vient à représenter la mort symbolique de ces caractéristiques particulières » (BAINBRIGGE, 2005, p. 46).[9]

Sylvie et Andrée, cependant, sont elles-mêmes des représentations et des prolongements des personnalités de Simone et Zaza. Elles sont conçues afin d'assister les aspects de ce que Rosset (2008, p. 119) définit comme illusion, dont le rôle de fonction et

[5] "*Conheço bem a unicidade de todas as coisas que me cercam, e a proclamo [..]: é que, pelo menos, me é dado vê-la, afirmá-la como uma coisa que posso observar ou manipular*" (ROSSET, 2008, p. 90).
[6] "*[...] a busca do eu [...] está sempre ligada a uma espécie de retorno obstinado ao espelho e a tudo que pode apresentar uma analogia com [ele]*" (ROSSET, 2008, p. 90-91).
[7] "*[...] a assunção do eu pelo eu tem [...], como condição fundamental, [...] o abandono do projeto de apreender o eu pelo eu em uma contraditória duplicação do único*"(ROSSET, 2008, p. 91).
[8] "*O reconhecimento de si [...] implica também necessariamente um exorcismo: o exorcismo do duplo*" (ROSSET, 2008, p. 93).
[9] "*As mirror image of Simone, Zaza projects images of femininity, spirituality, and obedience to others, with the result that her death comes to represent the symbolic death of these particular traits*" (BAINBRIGGE, 2005, p. 46).

de structure est, respectivement, de « protéger du réel » et de « ne pas percevoir le réel, mais de le déployer ». De telles manifestations déclenchent aussi l'échec de l'illusion, puisque le double, en masquant un évitement du réel, aboutit finalement au « point de départ indésirable » : le réel lui-même. Ce complexe, qui entoure les conditions d'existence du double, peut être remarqué dans les voies de la création littéraire de Beauvoir, puisque ce n'est qu'en adoptant l'énonciation autobiographique au détriment du discours autofictionnel que l'auteur promeut la représentation d'Élisabeth Lacoin, ou Zaza, par elle-même. Non par Anne, ni Germaine ni Andrée, mais par la « vraie » Zaza. Ainsi, la mort d'Élisabeth Mabille, à la fin du récit de *Mémoires d'une jeune fille* est à la fois une représentation factuelle et symbolique. Elle évoque la sage jeune fille qu'était Élisabeth, et celle que Simone n'était pas. Mais, surtout, elle occasionne la libération de la narratrice de son Autre idéal, miroir et double, lorsque celle-ci déclare, à la dernière phrase du livre : « Ensemble nous avions lutté contre le destin fangeux qui nous guettait, et j'ai pensé longtemps que j'avais payé ma liberté de sa mort » (BEAUVOIR, 2011, p. 320).

Ainsi, la position assertive que prend Beauvoir sur son indépendance, résultant alors de la liberté dont la mort de Zaza serait la monnaie d'achat symbolique et perfide, lui permet aussi, en tant qu'écrivain, d'immortaliser la vie de Lacoin à travers sa représentation en de multiples expressions de son projet littéraire. Ursula Tidd (2006, p. 233) souligne que Beauvoir, « dans *Pour une morale de l'ambigüité*, explique comment nous pouvons lutter pour la liberté des autres : en aidant les autres à atteindre une position où ils pourraient assumer leur liberté ».[10] Le comportement décrit est le même que celui qu'adopte l'autrice lorsqu'elle représente la vie et la mort de son amie à partir de l'énonciation autobiographique, car, en le faisant, on pourrait supposer que c'est, en fait, la liberté de Zaza que Beauvoir cherche à récupérer, même que symboliquement.

Ainsi, l'adoption de l'énonciation autobiographique favorise également la dissolution du « fantôme » de Zaza qui hantait Beauvoir et son œuvre. C'est ce que rapporte l'autrice dans *La force des choses*, de 1963, le troisième tome de son autobiographie :

> La famille Mabille me sut gré d'avoir ressuscité Zaza. On me donna sur sa mort des détails que j'ignorais, et aussi sur les relations de ses parents avec Pradelle, dont je m'expliquai beaucoup mieux les réticences. C'était romanesque, cette découverte de mon passé à partir du récit que j'en avais fait. Relisant des lettres et des carnets de Zaza, je m'y replongeai pendant quelques jours. Et ce fut comme si elle était morte une seconde fois. Plus jamais elle ne revint me voir en rêve. D'une manière générale, depuis qu'elle

[10]"[...] *in* The Ethics of Ambiguity*, addresses how we can struggle for the freedom of others – by assisting others to reach a position where they might assume their freedom*" (TIDD, 2006, p. 233). Toutes les citations qui proviennent des livres d'Ursula Tidd ont été traduites par nos soins.

> a été publiée et lue, l'histoire de mon enfance et de ma jeunesse s'est entièrement détachée de moi (BEAUVOIR, 2014, p. 173).

« Est-ce que tout est fini, Zaza, est-ce qu'il ne reste que ces lettres ? Zaza, mon amie, ma chérie qui êtes partie et dont j'ai tant besoin. Cette tombe avec des fleurs, ces photos et cet horrible souvenir. Et moi je vis » (BEAUVOIR, 2008, p. 848-849), écrit Simone de Beauvoir dans son journal, le 31 octobre 1930. Le temps a prouvé qu'au contraire, rien n'était fini. Beauvoir a rejeté une vie stagnée dans le parasitisme social qui définissait la condition de la femme française, blanche et bourgeoise à son époque. L'autrice nie surtout l'inactivité à laquelle le sujet féminin est condamné et s'interroge sur la justification d'une existence fermée dans la soumission. Au cours de son travail d'écrivain et de mémorialiste, elle a immortalisé son expérience en tant qu'un Sujet indépendant dans son œuvre autobiographique. Tout au long de ce processus, en promouvant une représentation de l'histoire de Zaza sous forme littéraire, Beauvoir destine aussi son amie à l'immortalité, révélant la genèse d'une double libération : la sienne, en privilégiant la liberté absolue au détriment d'une vie imprégnée par les limitations sociales qui imposent à la femme la condition d'inexistence et d'objet ; et celle de Zaza, pour qui l'assujettissement à cette condition a été fatal. Ensemble dans la vie et immortalisées par la littérature même après la mort, les deux amies sont, de fait, inséparables.

Referências

BAINBRIGGE, Susan. *Writings against death*: the autobiographies of Simone de Beauvoir. New York: Rodopi, 2005.

BEAUVOIR, Simone de. *La force des choses*. Paris: Gallimard, 2014.

BEAUVOIR, Simone de. *Les inséparables*. Paris: L'Herne, 2020.

BEAUVOIR, Simone de. *Cahiers de jeunesse*: (1926-1930). Paris: Gallimard, 2008.

BEAUVOIR, Simone de. *Mémoires d'une jeune fille rangée*. Paris: Gallimard, 2011.

BEAUVOIR, Simone de. *Pyrrhus et Cinéas*. Paris: Gallimard, 2019.

JEANNELLE, Jean-Louis. Écrire ses Mémoires: récit de formation et « devoirs virils ». *In*: JEANNELLE, Jean-Louis; LECARME-TABONE, Éliane (org.). *Beauvoir*. Paris: L'Herne, 2012. p. 234-241.

LE BON DE BEAUVOIR, Sylvie. Introduction. *In*: BEAUVOIR, Simone de. *Les inséparables*. Paris: L'Herne, 2020. p. 3-10.

LECARME-TABONE, Éliane. D'Anne à Zaza: une lente résurrection. *In*: JEANNELLE, Jean-Louis; LECARME-TABONE, Éliane. (org.). *Beauvoir*. Paris: L'Herne, 2012. p. 207-214.

ROSSET, Clément. *O real e seu duplo*: ensaio sobre a ilusão. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

TIDD, Ursula. *Simone de Beauvoir, Gender and Testimony*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TIDD, Ursula. The Self-Other relation in Beauvoir's ethics and autobiography. *In*: DEUTSCHER, Penelope (org.). *The philosophy of Simone de Beauvoir*: critical essays. Indiana: Indiana University Press, 2006. p. 228-241.

Resenha de “Tudo é rio”, de Carla Madeira

Renato Lazaro Leal Gomes*

Carla Madeira Carneiro é uma escritora brasileira nascida em Belo Horizonte, em 1964. Possui formação em Comunicação Social (Jornalismo e Publicidade) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Construiu sua carreira de trabalho dedicando anos como professora de redação publicitária na UFMG e diretora de criação e sócia da agência de comunicação Lápis Raro. Desde a metade da segunda década do século XXI, também é escritora. Até o momento, possui três obras literárias: *Tudo é rio* (2014), *A natureza mordida* (2018) e *Véspera* (2021). Esta análise tem a primeira publicação de Madeira como objeto de estudo dentro do que é entendido por Literatura Brasileira Contemporânea. A base teórica da resenha é o livro *Ficção brasileira contemporânea* (2009), de Karl Erik Scollhammer.

O livro de 2014, *Tudo é rio*, tem 210 páginas e é publicado atualmente pelo Grupo Editorial Record. É o primeiro romance de Madeira, e apresenta a narrativa de três personagens, que se entrelaçam no decorrer dos trinta e cinco capítulos contidos nessa obra da Literatura Brasileira Contemporânea. O enredo ocorre em uma cidade pequena, mas não há indicação exata da localização e dos anos em que a história se passa. A ideia de não apontar com precisão o tempo e o local do romance abre espaço para que a imaginação do leitor possa conectar a narrativa ficcional com uma realidade conhecida por ele. Essa estratégia de Madeira facilita a conexão do leitor com a obra e, também, a reflexão sobre em que tempo a história se passa, isto é, se ela é um retrato já superado do Brasil ou é atual. Afinal, *Tudo é rio* se encaixa dentro da Literatura Contemporânea e a sua ideia é trazer para a literatura determinados comportamentos que geraram discussões nas últimas décadas envolvendo a linha tênue entre uma relação amorosa saudável e uma abusiva. Dessa forma, suscita reflexões acerca dessa pauta antiga que perdura até a atualidade.

Tal ficção se relaciona ao que Karl Erik Schollhammer (2009) apresenta no seu trabalho sobre esse tipo de literatura. Ele aponta a ideia de Barthes (1977) sobre o Contemporâneo Intempestivo, que pode ser captado a partir de um anacronismo ou defasagem, não necessariamente com a marcação do tempo ou o momento em que a pessoa se encontra. E, ao trazer para a literatura, usa essa ideia para defender a

*Graduando em Letras/Inglês pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Esta resenha é resultada da pesquisa desenvolvida na disciplina de Inglês III – Sintaxe III, em 2020.2, sob supervisão da Prof. Dra. Simone de Campos Reis (Simone.reis@ufpe.br)

possibilidade de o leitor se reconhecer e se comprometer com um presente, o qual não coincide com o mundo real ou a sua própria realidade.

Assim, Schollhammer (2009) chega ao registro de Hollanda (1992) a respeito da Literatura Contemporânea do Brasil. Seu interesse é em abordar as narrativas introspectivas a respeito do que a personagem vivencia e reflete, bem como em destacar os problemas sociais voltados para as desigualdades e as violências do ambiente, o que acontece em *Tudo é rio*. Essa abordagem faz-se refletir sobre a ideia de que a realidade não se basta. Precisa da ficção, como também a ficção sozinha não se basta; ela precisa da realidade. A partir dessa conceitualização, é possível observar como esses pontos aparecem na obra.

A história não apresenta linearidade de fatos nos capítulos. Nela, há constantes *flashbacks* narrativos que amarram e justificam as atitudes do presente das três narrativas entrelaçadas. Além disso, a autora usa uma linguagem intimista e com marcas da oralidade cotidiana, capaz de imergir mais o leitor na obra a cada palavra lida e interpretada. Os capítulos são curtos e a linguagem é poética e objetiva, isto é, sem que haja a impressão de haver páginas com conteúdo irrelevante. Isso corrobora a ideia de fluidez na história e beleza na escrita pela escolha de vocabulário. Dessa maneira, as características linguísticas são utilizadas como tática para trabalhar o seu estilo autoral marcado pela objetividade nos detalhes, sem tornar a leitura cansativa e desinteressante para o leitor. Desse modo, o título da obra é devido a esse fluxo na história, nas emoções dos personagens e na linguagem da autora; funciona como uma metáfora com o fluxo das correntes de água dos rios. Esse tipo de linguagem é uma característica conceituada por Schollhammer (2009), sobre a qual ele argumenta que

> há um certo hiper-realismo nesse detalhismo, mas nada nesse procedimento o vincula às ilusões representativas do mero artifício descritivo. Aqui, o detalhe preenche o relato com uma certa necessidade que empurra a ação para a frente, como se fosse um crescimento natural. Na elaboração da transformação de personalidade, que ocorre no romance, a dinâmica não passa pela consciência reflexiva, nem tem nela sua força motora, tudo parece ser consequência de pequenas contingências, que finalmente ganha envergadura em grandes ações, e a transformação se performatiza plasticamente na materialidade do relato. Não há espaço para discussão existencial e muito menos para momentos de hesitação e avaliação das opções possíveis, pois tudo se metamorfoseia como que por necessidade intrínseca (SCHOLLHAMMER, 2009, p. 151-152).

Dessa forma, são selecionadas as cenas para a análise de acordo com a cronologia temporal dos principais eventos que levaram as três narrativas a se cruzarem. Isto é, as situações da história que empurram a ação para frente, como afirma Schollhammer (2009).

No capítulo um, conhecemos Lucy, uma prostituta por profissão e por gosto, que sempre consegue o que quer. Enquanto crescia, sabia que queria ser puta — como ela se autorrefere —, e assim tornou-se quando chegou a hora. Lucy deixou a casa da tia — que a criou por anos após o falecimento de seus pais — quando ela expulsou a garota após flagrá-la traindo a sua confiança. Foi morar em outra cidadezinha, onde trabalhava na chamada Casa de Manu, o prostíbulo da região. Ela era a mais requisitada, escolhia a dedo quem dormia com ela, e todos os homens aguardavam ansiosamente uma oportunidade.

Desde o início, a voz da personagem, seus gostos e como ela é vista pela comunidade ao seu redor se constituem como bem destacados pela autora. Assim, Madeira desperta a imaginação do leitor sobre as consequências da relação entre as atitudes de Lucy na sociedade, e, também, da sociedade para com a personagem, visto que ela tem uma personalidade forte e se mostra uma agente ativa aonde quer que vá, como pode-se ver nesse trecho do primeiro capítulo:

> 'Quer vida mais fácil do que a minha, uma puta que gosta de dar?'
> Para toda a cidade isso era uma provocação sem tamanho, qualquer pessoa de bem tolera as putas, com a condição de sentir pena delas. Lucy, dona demais de si mesma, privava as mulheres do exercício da compaixão. Provocava com isso desejos profundos de inferno. (MADEIRA, 2022, p. 12).

Lucy é complexa e apaixonada pelo seu domínio sobre as pessoas. Consegue ir além de maniqueísmos, como vilã ou mocinha. O leitor tem acesso à sua história e ao seu psicológico, então, é possível destacar as suas atitudes socialmente imorais, mas também as morais. Ela é construída de forma muito humana. Há momentos em que odiá-la será uma consequência de suas atitudes, mas existem outros em que sentir compaixão ou, até mesmo, pena também farão sentido. Essa complexidade também se encaixa nos dois outros personagens que guiam a trama central. Na realidade, essa é uma característica da própria Literatura Contemporânea, mas que contém um nível de qualidade elevado nas mãos de Madeira pela verossimilhança na identidade dos três protagonistas.

No capítulo seguinte, somos apresentados à segunda narrativa: Venâncio. Sabe-se que ele se faz presente constantemente no bordel, mas, diferente de todos os homens da região, não faz questão de Lucy — as justificativas são apresentadas com o passar dos capítulos. O que se conhece inicialmente é que ele não sente interesse nela, e isso chama muito a atenção da moça, pois nenhum homem a havia recusado algo na vida, o que faz despertar a sua vontade e determinação a querê-lo a qualquer custo em sua cama. Virou questão de honra.

No capítulo três, que precede a interação entre os três personagens, descobre-se sobre o romance de Dalva e Venâncio e o que causou a morte do filho deles, porém, apenas

nos capítulos seguintes, entende-se com mais detalhes a história de amor do casal. Apresenta-se ao leitor que eles tinham um relacionamento invejado por toda a sociedade; conheceram-se jovens e viveram uma paixão bastante intensa e apoiada pelos familiares de ambos. Venâncio logo propõe a moça em casamento e, apesar de sua insegurança por ter presenciado uma cena de descontrole de ciúmes do rapaz, Dalva aceita em nome da paixão deles. É neste trecho que as coisas mudam. Ele demarca a passagem do ápice de felicidade do casal para o início da temporada de infelicidades:

> Venâncio e Dalva casaram apaixonados. Perdidamente. Quem via os dois pedia a Deus uma sorte igual. O amor tem nome, mas não é nada que a gente possa reconhecer só de olhar. A dor a gente sabe o que é, tem lugar e intensidades que cabem na ciência. A raiva, o medo, o ódio entortam a cara com um jeito provável de se manifestar. Mas e o amor? O que é senão um monte de gostar? Gostar de falar, gostar de tocar, gostar de cheirar, gostar de ouvir, gostar de olhar. Gostar de se abandonar no outro. O amor não passa de um gostar de muitos verbos ao mesmo tempo. No caso de Venâncio e Dalva, o gosto de cada sentido grudava os dois para mais de muitas vidas, pareciam eternos de tão juntos. Um saboreava o outro. Viveram muito tempo assim irrigados até que Dalva engravidou (MADEIRA, 2022, p. 19)

É após a oficialização do casório que o grande amor dos dois começa a se desmanchar aos poucos. Assim que a gravidez vem, o amor de sua amada, que Venâncio queria exclusivamente para si, começa a ser compartilhado entre ele e o bebê que está dentro do ventre dela. Acompanhar isso de perto fez com que o ciúme por dividir a atenção da sua esposa com outra pessoa fosse mexendo com o seu psicológico. Ainda no capítulo três, nota-se que, no dia do parto, esse sentimento toma conta dele e tem como consequência uma tragédia incapaz de sobreviver a qualquer amor que eles tivessem. Dalva amamentava o menino quando Venâncio entrou no quarto e viu essa cena, que o deixou louco de ciúmes, a ponto de arrancar o menino do peito da mãe, jogá-lo longe e, depois, espancar a mulher que amava.

Após o ocorrido, Dalva e Venâncio não se separaram — o que chama a atenção do leitor —, mas, apesar de viverem sob o mesmo teto, pararam de se falar. Cada um dormindo em um quarto, vivendo a vida sem o outro. No decorrer do tempo, a comunidade em que moravam notou esse distanciamento entre eles, pois não demonstravam mais nenhum afeto em público, e Venâncio estava presente na Casa de Manu quase todos os dias. O que não sabiam era como o bebê morreu. Houve arrependimento e sofrimento por parte do rapaz a respeito do falecimento, contudo as suas palavras não foram suficientes para Dalva desculpar o seu erro consequente de total descontrole emocional.

Essa é uma das passagens mais importantes para entender a complexidade de *Tudo é rio*. Está presente nela o desdobramento de dois personagens que estão na transição da adolescência para a vida adulta, ou seja, estão passando pela dificuldade de tentar entender quem são como indivíduos no mundo e, nesse caso, também como um casal. As atitudes deles têm efeitos de proporção muito grande devido à imaturidade da idade e à falta de controle pelos seus sentimentos. O efeito, em determinados momentos, é pela alegria de um pedido de casamento aceito, no entanto, em outros, pela tristeza de ser agressivo por ciúmes, por exemplo. Sobre esse desenvolvimento, Schollhammer (2009) argumenta que

> a urgência é a expressão sensível da dificuldade de lidar com o mais próximo e atual, ou seja, a sensação, que atravessa alguns escritores, de ser anacrônico em relação ao presente, passando a aceitar que sua realidade mais real só poderá ser refletida na margem e nunca enxergada de frente ou capturada diretamente (SCHOLLHAMMER, 2009, p. 11).

Assim, a contemporaneidade apresenta a violência como um fator que pode aparecer em qualquer ambiente, até mesmo naqueles em que as personagens da história acreditavam ser impossível. A interpretação de toda a situação envolvendo o casal leva o leitor a refletir sobre as questões associadas à cena de agressão e a sentir empatia e angústia pela situação em que os personagens se encontram.

Esse é um cenário criado com o intuito de apontar e denunciar essa realidade brasileira de Dalvas e Venâncios que estão espalhados pelo país há tanto tempo, mas que não têm as suas histórias complexas devidamente contadas. À vista disso, Madeira não só usa seu talento para criticar o tipo de relacionamento retratado, mas também reforça que essas relações existem hoje e têm mais camadas do que se é discutido a respeito. Com base nisso, a autora conduz a história para uma realidade comum de mulheres de cidades pequenas que têm como prioridade de vida a manutenção do sistema familiar e não têm certeza sobre até que ponto a agressividade do marido é um fator relevante para o término do casamento. Por isso, embora atualmente haja movimentos sociais, como o feminismo, que condenam a agressão contra a mulher sob qualquer circunstância, a realidade se apresenta de outra forma, pois a ideia de separação completa ainda não se mostrou efetiva na maior parcela das mulheres envolvidas em casos como o da obra. Isso justifica o porquê de a personagem não aceitar a atitude do marido e, mesmo assim, não se separar. A escolha de Dalva para a situação é ignorar o homem que já foi seu grande amor e o sentimento de tristeza que ele carrega consigo

O leitor faz a conexão entre a arte e a vida real a partir do contato com o ponto de vista de cada um dos protagonistas. E, apesar da história se enquadrar na ficção por ter seres e ambientações inventadas, ele sabe que o evento narrado na cena de violência, causada por descontrole emocional, ainda é uma realidade existente no Brasil do século

XXI. Esses aspectos envolvendo os personagens são o que contribui para dar mais verossimilhança às suas personalidades, ou seja, o que as faz serem complexas e imprevisíveis, deixando, então, a história ainda mais próxima da realidade.

Por consequência do ocorrido, Dalva, que era uma pessoa muito contente, calou-se de vez e viveu seu luto em silêncio. No outro ponto, apesar da insistência, Lucy não consegue o que quer. Descobre nos capítulos seguintes que Venâncio é casado com Dalva, uma mulher que teve um relacionamento dos sonhos com seu marido, mas, após a morte de seu bebê, só carrega tristeza e silêncio por onde quer que vá. Logo, a prostituta alega que é algo na esposa que faz o seu desejado homem negar as suas provocações sexuais tantas vezes. Assim, Lucy começa a provocar Dalva sobre Venâncio todos os dias e o enredo dos três se cruza. É nesse momento que se começa a entender um pouco melhor o que houve no passado para levá-los a se encontrarem na situação em que estão.

Em uma dessas provocações, Lucy decide morder o dedo de Dalva até sangrar, o que causa fúria em Venâncio quando descobre que ela tentou ferir sua esposa, porque, mesmo eles não estando íntimos, ele ainda a ama. Isso leva o homem a ir tirar satisfações com a prostituta. Ele fica enciumado e fora de si. Ao presenciar a confusão, a própria Manu interviu e fez com que o homem se acalmasse e que tentasse dormir em um quarto, pois, no outro dia, resolveria as coisas com mais tranquilidade e calma. Entretanto, no dia seguinte, Lucy aparece no quarto em que ele dormira e o conquista involuntariamente quando age de forma que a faz parecer Dalva na época em que viveram o grande romance.

O envolvimento amoroso entre os dois já era esperado com apreensão pelo leitor. Todavia, a cena surpreende pelo modo como ocorre, provando, mais uma vez, a imprevisibilidade da obra. Afinal, como já dito por Schollhammer (2009), pequenas atitudes dos personagens são capazes de gerar grandes feitos na história até mesmo nos contextos mais inesperados.

No capítulo vinte e seis, de certa forma, a prostituta conseguiu o que queria e o homem também: teve um momento de amor com quem ele imaginou ser a mulher que realmente ama, como é possível notar a partir das palavras de Madeira:

> Era um homem morto no corpo vivo, sem vontade de gozar, morto como os pais de Lucy, incapazes de dizer sim para ela. Sofreu. Desistiu de insistir, a vontade de chorar embolou na garganta. Encostou o corpo na parede fria sem pressa, fechou os olhos úmidos e soltou o ar como quem põe para fora um peso, pôs a mão na cabeça, arrancou os grampos e deixou que caíssem no chão se desfazendo de tudo o que não era ela, libertou os cabelos que se desmancharam macios sobre os ombros agudos. Venâncio viu. Reconheceu. Deixou escapulir sem controle uma emoção visceral: era assim que Dalva se preparava para ele. A lucidez ficou fora de alcance. Os olhos se encheram de uma água triste. Mar. Viu no movimento de Lucy o que amava em Dalva

> e a possibilidade de tocar a felicidade que já tinha sido sua quando ela também era. Trepou com Lucy, fingiu que não era ela e acreditou. Fez amor. Tinha anos de saudade represada (MADEIRA, 2022, p. 144-145).

Na realidade, ambos viveram uma ilusão que durou alguns dias. Enquanto Lucy pensava que, agora que tinham feito amor, Venâncio se separaria da esposa para ficar com ela, o rapaz ficava com Lucy imaginando Dalva em sua mente. O resultado disso foi a gravidez da prostituta. Foi indesejada pelo pai da criança, mas ela teve o filho, João, mesmo assim. No capítulo trinta e um, sabe-se que, quando ele nasceu, Lucy o deixou à porta da casa do casal. Dalva não se deixou abalar por nada disso. Pegou a criança e cuidou como se fosse sua, já que não conseguiria deixar um recém-nascido largado na rua. Cuidar do bebê era mais forte do que qualquer sentimento negativo que sentisse por seu marido ou a mãe do menino. Vivia trancada no seu quarto com ele, só saía quando Venâncio não estava em casa. Tal atitude de Dalva não soa estranha ao leitor, visto que, agora, a personagem tem consciência da sua identidade, a qual é aprofundada singelamente por toda a obra. Aqui, fica mais explícito que a ideia de Madeira é trazer o desenvolvimento psicológico dos personagens como fator responsável por suas ações em vez de somente trazer o problema social dessa história para a literatura.

Nos capítulos finais, temos acesso a *flashbacks* narrativos relacionados à morte do filho de Dalva, ao que aconteceu após a mãe desmaiar e ao que Venâncio fez e sentiu depois do ocorrido. Há uma reviravolta na história envolvendo um segredo quando surgem novas informações para serem unidas a esse quebra-cabeça de sentimentos construído por Madeira. Além disso, emerge um novo olhar sobre o contato entre Dalva, Lucy e Venâncio a partir da conexão que eles têm com o bebê João. Dessa maneira, usando das palavras de Schollhammer (2009, p. 117), tanto o desfecho quanto todas as três narrativas no decorrer da obra são um "mergulho no cotidiano e nos processos íntimos que envolvem afetos básicos de dor, medo, melancolia e desejo que aparece, assim, na Literatura Contemporânea, [...] pois agora a intimidade justifica-se na exploração dos caminhos do corpo e da vida pessoal". Baseado nisso, Madeira procura instituir uma sutil conexão de eventos, capaz de construir aprendizados ao longo da jornada dos personagens. E, especificamente nesta obra, a escritora almeja trazer o olhar de Dalva acerca do perdão. Isso só fica nítido no final da história, mas faz sentido quando o leitor se depara com a cena em que esse sentimento se destaca e, desse modo, pode perceber que a autora estava construindo uma jornada a respeito dele desde o começo.

Tudo é rio é muito bem escrito. O título é compreendido pela relação entre um turbilhão de sentimentos e as correntes das águas do rio. Ou seja: quando são muito intensos, assim como os rios que seguem o curso da vida em direção ao mar, eventualmente

esses sentimentos também seguem o mesmo caminho para desaguarem no curso da vida dos personagens.

O livro contém uma mistura bem trabalhada de erotismo, amor, violência, sensibilidade, tristeza, paciência, perdão e lições de vida. Madeira desenvolve nos leitores uma mistura de sentimentos que variam entre angústia, tensão, compaixão e aperto no coração para com os personagens, da primeira à última página. Ela consegue surpreender a todo instante, criando, assim, uma obra de Literatura Brasileira Contemporânea muito bem elaborada, cujo um dos pontos fortes na sua estrutura é a presença de quebra na linearidade da apresentação dos fatos para instigar a curiosidade na leitura. As idas e vindas das histórias dos personagens é que fazem o leitor sentir a intensidade dos sentimentos que estão presentes dentro deles e entre eles. Outro ponto positivo é o contato entre o leitor e as três vozes distintas — Lucy, Venâncio e Dalva —, o que facilita a compreensão de suas personalidades, bem como de seus erros e acertos. São personagens bem construídos e memoráveis por evoluírem do início ao fim no livro.

Em suma, a experiência de leitura de *Tudo é rio* é marcante para os leitores que buscam ler um romance adulto, intenso e cheio de reviravoltas. Madeira escreveu uma história repleta de lições sobre temas sociais e situações delicadas, sendo “perdão” o tema que mais se destaca ao longo da obra. O ato de perdoar é naturalmente muito difícil de se fazer por ser muitas vezes passível de questionamento. A cena de perdão que aparece no final da história é surpreendente, mas não está lá para significar que o leitor precise concordar com o ato; ele incomoda e requer reflexão para entender quais motivos a levaram a esse caminho. Isso corrobora a provocação de pensamentos após a leitura, especialmente devido à boa elaboração da história e da construção dos personagens, como já apontado.

Referências

BARTHES, Roland. *Roland Barthes por Roland Barthes*. São Paulo: Cultrix, 1977.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

MADEIRA, Carla. *Tudo é rio*. Rio de Janeiro: Record, 2022.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. *Ficção brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

A (não) leitura no Brasil e como o Enem pode ajudar: o potencial da prova de Linguagens na formação de leitores

Paula Cruz Pereira*

Resumo: Este artigo procura traçar uma relação entre a pouca leitura no Brasil e o modo como se pratica (ou não) leitura nas aulas de literatura. A prática convencional no estudo e ensino do cânone literário parece afastar a literatura da leitura, do leitor e do tempo presente. A consequência, da parte dos alunos, parece ser uma ausência tanto de gosto quanto de competências de leitura. Sendo assim, este trabalho busca revisitar as premissas da crítica literária à luz de Todorov (2019) e Felski (2015), propondo uma abordagem literária que parte das experiências do leitor, bem como conceber mudanças efetivas nas salas de aula. Para tal fim, analisamos a prova de Linguagens do Enem 2019 como possível ferramenta de reformulação do ensino, observando os seguintes critérios: gênero dos textos utilizados, natureza dos enunciados e ausência ou presença do texto original. Concluímos que a prova requer ajustes, mas faz um movimento inicial de aproximação entre leitura e literatura. Resta-nos saber se as escolas começaram a fazer o mesmo movimento.

Palavras-chave: Leitor; Leitura; Formação de leitores; Crítica literária; Enem.

Abstract: This paper seeks to establish a relation between the lack of reading in Brazil and the ways in which reading is (or not) practiced in literature classes. The common practice in the study and teaching of the literary canon seems to create a gap between the discipline of literature and reading, the reader, and the present time. The consequence in students appears to be a lack of both interest and skill in reading. This study seeks to revisit the premises of literary criticism in light of the work of Todorov (2019) and Felski (2015), proposing a literary approach that stems from the reader's experiences, as well as to devise effective change in classrooms. For this reason, we analyze the Enem 2019 Languages test as a potential tool to reshape teaching habits, observing the following criteria: text genre, nature of question prompts, and absence or presence of the original text. We conclude that the test needs some adjustment, but does demonstrate an initial trend towards an approximation of reading and literature. It remains to be seen whether schools begin to follow this same trend.

Keywords: Reader; Reading; Reading acquisition; Literary criticism; Enem.

*Aluna de graduação em Letras na Universidade de Brasília (UnB). Este trabalho é fruto do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) 2019-2020 da UnB. Foi contemplado com bolsa do CNPq e desenvolvido sob a orientação da Profa. Dra. Patrícia Nakagome.

1. Introdução

Muito se fala em incentivar a leitura no Brasil. Dados para justificar essa preocupação nos rodeiam em abundância: a 4ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada em 2015, aponta que, em um quarto de ano, 44% da população brasileira lê menos que um livro inteiro ou em partes (FAILLA, 2016, p. 185); o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) de 2018 teve um foco especial em leitura e mostra que 50% dos alunos brasileiros não superaram o nível mínimo de proficiência em leitura (OCDE, 2019a, p. 3); e em nossa própria pesquisa preliminar, de menor escopo, nos corredores da Universidade de Brasília (UnB), observamos que, entre os alunos de graduação abordados, 56% se lembravam de ao menos cinco livros estudados[1] nos três anos do Ensino Médio — número já baixo —, mas apenas 34,7% se lembravam de ter, de fato, lido cinco livros.

Não obstante, o IBGE relata que o brasileiro estuda cada vez mais: entre 98 e 99,7% dos jovens de 6 a 14 anos frequentam a escola, e 92,5% dos de 15 a 17 anos (OPNE, 2020). A taxa de analfabetismo, que em 2016 era de 7,2% da população, vem caindo — hoje é 6,6% (IBGE, 2019). A batalha pelo acesso à escola está acontecendo e tem trazido resultados. Muitas vezes, porém, isso parece não ser o suficiente para possibilitar que as pessoas leiam; resta-nos concluir que algo está errado.

Uma série de questões sociais, econômicas e culturais permeiam nosso sistema educacional. O próprio PISA revela que 50% dos alunos brasileiros relataram ter perdido um dia de aula nas duas semanas anteriores à aplicação da prova (OCDE, 2019a, p. 2). Filho (2019) mostra que, em outras edições dessa mesma avaliação, o desempenho de alunos brasileiros caiu notavelmente em questões de um mesmo nível de dificuldade ao decorrer da prova — o que, por inferência, levanta o problema da falta de motivação ou de preparo. Mas o PISA de 2018 indica que, mesmo entre os alunos socioeconomicamente favorecidos, somente 6% tiveram desempenho de destaque (*top performers*) em leitura[2] — número consideravelmente abaixo da média de 17% dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). As escolas brasileiras reportaram menos carência de trabalhadores e a mesma carência de materiais que a média destes outros países, no entanto nossa quantidade total de estudantes *top performers* em leitura, 2%, está abaixo da média OCDE de 9% (2019a, p. 5-6). Observamos, portanto, que até nos contextos mais privilegiados, em que se esperaria melhor desempenho, o Brasil não traz bons resultados. Então, pergunto, para além de outros fatores, até que ponto a metodologia e a abordagem

---

[1] Tendo em vista o atual modelo das aulas de literatura no Ensino Médio, entendemos que "estudar um livro" pode significar uma exposição do enredo da parte do professor, a leitura de um resumo ou adaptação da obra, listagem de características do movimento literário ou do autor, entre outras atividades, não necessariamente implicando uma leitura efetiva da obra original da parte do aluno.

[2] Entre os alunos socioeconomicamente desfavorecidos, zero tiveram desempenho de destaque em leitura. (OCDE, 2019a, p. 5)

do ensino de literatura e leitura nas escolas brasileiras têm sido efetivas, e até que ponto se fazem responsáveis por esse baixo desempenho.

Na literatura do Ensino Médio, temos uma abordagem marcada pela periodização em escolas literárias e pela listagem das principais características de movimentos e autores conforme dita a tradição literária. Dentro desse modelo, em que momento os alunos têm contato com os textos? Quando aprendem a, de fato, relacionar-se com esses textos? A prática convencional no ensino e estudo de obras literárias parece apagar o aluno e o tempo presente — e, junto disso, apagar a própria leitura que o aluno pode (ou não) fazer. A consequência, da parte dos alunos, parece ser uma ausência tanto de gosto quanto de competências de leitura.

Sendo assim, por um lado, faz-se necessário revisitar as premissas da crítica literária tradicional. Por outro, pensando em uma mudança efetiva nas salas de aula, é preciso falar dos vestibulares e do Enem. Apesar das provas de ingresso para a universidade não se proporem diretamente a moldar o currículo do Ensino Médio ou formar leitores, o que não é cobrado nestas tende a desaparecer das escolas. Assim, essas provas têm um impacto direto no ensino (FISCHER *et al.*, 2012; DALVI; SCHWARTZ; TRAGINO, 2015).

2. Leitura ou literatura?

No ensino, a leitura, em geral, entra na grande área da literatura. Até o nono ano do Ensino Fundamental, ambas são contempladas na disciplina única de português, juntamente à gramática e à escrita. Já nos três últimos anos da escolaridade básica, correspondentes ao Ensino Médio, a literatura passa a ser uma disciplina separada, obrigatória. Parece-nos necessário considerar com qual objetivo se ensina literatura nas escolas e quais possíveis recortes da disciplina podem melhor atingi-lo.

Leitura é *a* habilidade do século XXI. À medida que inteligências artificiais passam a realizar as tarefas mais mecânicas, e qualquer um é capaz de publicar informações, a capacidade de interpretar e, enfim, pensar, se torna não apenas vantajosa, mas necessária para navegar o mundo. Ler deixou de ser apenas uma extração de informações; é construir conhecimento, pensar criticamente e fazer julgamentos bem-fundamentados (OCDE, 2019b, p. 3). A leitura *literária*, todavia, tem ainda outras particularidades, destacadas por Todorov (2019, p. 23-24):

> Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com outros e, por isso, nos enriquece infinitamente (TODOROV, 2019, p. 23-24).

Mais do que um refúgio da realidade quando ela se apresenta difícil, a literatura traz a quem lê a possibilidade de encontrar a si e a seus problemas nas histórias dos outros — e assim, permite a cada um compreender melhor a sua própria história. Eu não sou uma milionária que perdeu a juventude na guerra, mas entendo a aflição de Gatsby em ressuscitar o passado; não vivi no Rio de Janeiro do século XIX, mas tenho o medo de deixar como legado uma pilha de projetos abandonados, como Brás Cubas; e não me vejo uma Macabéa, mas também quero meu momento de estrela. Através de narrativas que "se colocam em continuidade" com as nossas "experiências vividas", tornamo-nos mais capazes de conceber, viver e interagir com a nossa realidade (TODOROV, 2019, p. 23). Zilberman (1988, p. 11) complementa, ainda, que "se a leitura deve ser estimulada pela sociedade, é para esta tornar-se melhor, o que pode acontecer se a conhecermos mais profundamente". A literatura transforma tanto seu leitor num nível pessoal quanto o contexto maior em que ele se insere e passa a enxergar mais criticamente.

As justificativas para a presença do texto literário na sala de aula, no entanto, parecem ser outras: de um lado, para que o aluno conheça "a história da literatura nacional, sua tradição e membros mais ilustres" (ZILBERMAN, 1988, p. 116); do outro, para reforçar questões de ordem gramatical, enquanto modelo de utilização da língua portuguesa (ZILBERMAN, 1988). Zilberman (1998) aponta que tal apresentação da literatura como objeto acabado e impenetrável, trazido para representar uma série de normas ora estético-historiográficas ora gramaticais, distancia a literatura do leitor — e, nesse caso, do aluno. Trinta e dois anos depois, enfrentamos ainda o mesmo problema. A literatura no Ensino Médio vem em pacotes: escolas literárias compostas por listas de principais tópicos sobre contexto social e histórico, tendências do movimento literário, principais autores e principais obras. Por meio de um processo invertido de análise, os alunos recebem, primeiro, as características já prontas da escola literária para depois procurá-las nos textos selecionados. Estes últimos funcionam quase como coadjuvantes, apenas para se confirmar o que já foi dito. E "uma vez que as instituições incumbidas de pensar e descrever a literatura, por antecipação, decifraram os caminhos e responderam as perguntas" (ZILBERMAN, 1988, p. 117), isso a partir de interesses e significações que muitas vezes não dizem respeito às experiências dos jovens leitores em questão, o que resta ao aluno?

Todorov (2019) — que, curiosamente, por anos destacou-se entre os principais adeptos do formalismo literário — identifica, em sua última obra publicada, um perigoso afastamento entre a literatura, enquanto disciplina, e o mundo ou vida real. Ele argumenta que a raiz do problema não está na prática docente de professores isolados, mas na própria teoria dos estudos literários. Fundamentalmente, é uma questão de objetivo: queremos um estudo da disciplina sobre ela mesma ou um estudo do seu objeto? A primeira hipótese se volta para os métodos de análise literária, sejam eles contexto histórico ou aspectos formais do texto, ilustrados com a ajuda das obras. A segunda estuda *as próprias* obras literárias,

podendo se apoiar em métodos de estudo desde que estes *meios* não substituam o sentido da obra, que é o seu *fim*. Tomando a História como exemplo,

> Considera-se importante reavivar, no espírito dos alunos, os grandes momentos de ruptura da história europeia: a democracia grega, o nascimento dos monoteísmos, o humanismo do Renascimento e assim por diante. Não se escolhe ensinar a história das mentalidades, ou a história econômica, ou militar, ou diplomática, ou religiosa, nem os métodos e conceitos de cada uma dessas abordagens, mesmo se nos servimos deles quando temos necessidade (TODOROV, 2019, p. 27-28).

O mesmo deveria valer para literatura. Infelizmente, parecemos optar pelo estudo da disciplina. Esse pode aparentar mais fácil de se avaliar objetivamente, mas implica uma série de problemáticas, a começar pelo fato de que, transpondo a fala de Todorov para a realidade brasileira, quando se trata de livros, é "ignorante" quem não leu *Dom Casmurro, Grande Sertão* ou *A Hora da Estrela* — e não quem desconhece o bucolismo e o *fugere urbem*. O ensino da disciplina fechada em si mesma dispensa sentido e, muitas vezes, dispensa também a própria obra. Este enfoque dificilmente tocará o aluno do Ensino Médio — ou, diga-se de passagem, qualquer outro leitor:

> O leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência (TODOROV, 2019, p. 33).

Isso se torna particularmente preocupante quando falamos de jovens em seu primeiro contato com a literatura nacional, ainda em processo de formação como leitores (ou não). No Ensino Superior, para os que escolhem se aprofundar nos estudos literários — incluindo a teoria e tradição — é justificável que se ensine (também) as abordagens, conceitos e técnicas estruturalistas, sociológicas, psicanalíticas, marxistas, pós-coloniais, etc. O Ensino Médio, porém, "que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo; o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela e não estes últimos" (TODOROV, 2019, p. 41). No momento em que concebemos a literatura exclusivamente como veículo para discussões historiográficas ou linguísticas, estreitamos-na e desligamos-na do mundo onde ela vive, sufocando, nesse movimento, também o gosto pela leitura.

Felski (2015) ressalta que os extremos da tradição, tanto para o lado de um contexto social todo poderoso quanto da glorificação de elementos internos do texto isolado, são reducionistas; no lugar, ela propõe uma leitura "pós-crítica" que dê espaço para as relações de sentido que se formam no processo da leitura. As qualidades peculiares da arte não excluem as suas conexões sociais. Pelo contrário, são a própria razão pela qual tais conexões se forjam e se sustentam. Felski (2015) fala da ideia de uma transtemporalidade textual: ignorar o contexto social não é solução (e já foi tentado pelo formalismo). O problema surge quando enquadramos esse contexto em períodos estáticos. "Textos do passado têm coisas a dizer sobre assuntos que nos interessam" (FELSKI, 2015, p. 160, tradução nossa[3]). A leitura pós-crítica de Felski propõe-se a valorizar, nas obras literárias, além da sua capacidade inegável de retratar outros períodos, também a habilidade de re-contextualizar o que sabemos, de moldar e atualizar perspectivas e percepções atuais. Os momentos em que nos rendemos ao texto "nos permitem experimentar outros 'eus', explorar modelos fictícios, escapar, por um instante, de hábitos de pensamento já desgastados", explica (FELSKI, 2015, p. 177, tradução nossa[4]). É, em suma, uma teoria que fortalece o seu objeto, em vez de diminuí-lo em meio a uma "crítica da crítica".

Nessa proposta, os afetos são colocados, também, como fundamentais. Na linha do que diz Citton, a questão do texto literário não se exaure no que ele revela ou oculta sobre as condições sociais que o circundam. Ela é também a questão do que ele desperta ou não em quem o lê — questão de emoções, percepções, apego e transformações (CITTON, 2007 apud FELSKI, 2015, p. 179). Não são esses, afinal, que provocam o interesse original pela leitura em qualquer crítico ou teórico, independentemente do quão prestigioso ele se torne?

Felski (2015) propõe que se forje uma linguagem do apego tão robusta e refinada quanto a retórica do desapego, do tradicional distanciamento entre razão e emoção. Seria, afinal de contas, possível — e se possível, proveitoso — separar nossas experiências das leituras que fazemos, tornando-nos intermediários passivos, em vez de mediadores ativos entre texto e mundo? A autora traz um exemplo concreto que implementou em sua aula de teoria literária após chegar a estes questionamentos. A primeira metade da disciplina correu da forma tradicional: uma introdução, no nível de graduação, às diversas correntes teóricas literárias. Felski julga esta primeira parte importante para situar os alunos nos debates atuais da área e expô-los a grandes pensadores. Num segundo momento, entretanto, o curso se volta para questões tais quais o *como* e *porquê* de certas obras de arte nos moverem. Por que determinados elementos no texto despertam empatia ou

---

[3] *"Past texts have things to say on questions that matter to us"* (FELSKI, 2015, p. 160).

[4] *"Such moments of self-forgetting allow us to try out other selves, explore fictional models, slip free, for an instant, of well-worn habits of thought"* (FELSKI, 2015, p. 177).

reconhecimento? O que é se identificar com um personagem? O que faz com que uma obra esquecida se torne novamente relevante em outro tempo? (FELSKI, 2015, p. 180).

Quando não existe espaço na leitura para discussões de identificação e afeto com o presente, a própria leitura vai perdendo sentido e deixando de acontecer. No contexto brasileiro, já bastante díspar das propostas de Felski e Todorov, e no qual há uma necessidade de maior incentivo e competência em leitura, confirmada pelas mais diversas pesquisas, fica evidente que algo no ensino literário precisa mudar. A reformulação da crítica apontada pelos autores parece um caminho viável. Mas para a teoria se concretizar nas escolas, precisamos falar de um outro elemento altamente determinante do que, de fato, chega até a sala de aula: o vestibular — neste caso, o Enem.

3. A literatura no Enem

O Enem tem uma peculiaridade ao lado dos vestibulares tradicionais: apesar de ser também uma forma de acesso às universidades, ele é realizado não por estas, e sim pelo Inep, órgão público ligado ao Ministério da Educação. A prova é elaborada segundo uma matriz de referência[5] que a divide em quatro grandes áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. A literatura entra na prova de "Linguagens, códigos e suas tecnologias", que abrange também língua portuguesa, língua estrangeira (inglês ou espanhol), artes, educação física e tecnologias da informação e comunicação.

São listadas nove áreas de competência para a prova de Linguagens, e destaco a de número quatro: "Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade" (INEP, [200-], p. 3). Essa está bastante alinhada com a ideia defendida por Todorov (2019) e Felski (2015) de uma literatura voltada para o estudante leitor. Parece, no entanto, se referir mais à disciplina das artes plásticas. A única competência que fala explicitamente, em seus subtópicos, de textos literários é a cinco, que trata de "*Analisar, interpretar* e aplicar recursos expressivos das linguagens, *relacionando textos com seus contextos*, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as *condições de produção e recepção*" (INEP, [200-], p. 3, grifo nosso). Aqui observamos uma proposta bem diferente, que atrela a análise do texto a um estudo do seu contexto e condições de produção e recepção — ou seja, um estudo da disciplina, e não da obra. Parece importante ressaltar, também, que a palavra "leitura", em seu sentido convencional, aparece uma única vez nas 24 páginas da matriz. As outras quatro ocorrências estão na seção de matemática ("leitura de gráficos", etc.).

---

[5] Disponível em: http://portal.inep.gov.br/matriz-de-referencia. Acesso em: 8 jun. 2020.

Para além da matriz, podemos observar, ainda, alguns aspectos formais da prova que podem interferir na qualidade das questões de literatura. Na organização atual, a prova de Linguagens tem 45 questões. Cada questão vem antecedida por um texto que varia em torno de 80 a 180 palavras (ocasionalmente substituído por uma imagem). Ao todo, são 45 pequenos textos — além dos da proposta de redação e da prova de Ciências Humanas, que acontecem no mesmo dia, ao longo de um total de cinco horas e meia corridas. Este esquema pode aparentar ser interessante para um contato maior do aluno com o texto, mas ele o obriga a realizar uma leitura fragmentada. São 45 escritos consecutivos que não têm relação entre si. A fragmentação textual, bastante estudada desde o advento da *internet* e dos *hyperlinks*, não é tida como positiva para a concentração ou retenção de informações. Além disso, dificilmente o aluno conseguirá desenvolver qualquer tipo de vínculo duradouro com a leitura (que muitas vezes sequer acontece) de linhas avulsas desses tantos textos e fragmentos[6].

Outra característica da prova é colocar o texto antes do enunciado da questão. Além de direcionar o aluno para um aspecto específico, como atenção para as figuras de linguagem ou a descrição da natureza, o enunciado muitas vezes contém um contexto mínimo para a compreensão do texto, como descrição do que se trata, resumo da obra maior que ele integra (no caso de fragmentos) ou ano de publicação. As leituras propostas variam desde a resenha de uma peça de teatro pós-moderna, a fragmentos narrativos, a um depoimento de Manuel Bandeira sobre sua poesia. Sem o enunciado, o aluno lê o texto sem saber o que está lendo ou o que ele deve procurar naquilo. O processo se torna dificultoso e confuso sem necessidade. Não é à toa que o Enem é popularmente conhecido como uma "prova de resistência"; sua disposição dificilmente motiva uma leitura com atenção. Pelo contrário, é natural que o aluno acabe por apenas passar os olhos pelos textos e vá para o enunciado. Isso, sem dúvidas, resulta negativamente no exame, que fica impossibilitada de avaliar ao que ele se propõe. Mas para o aluno que faz aquela prova e os professores que o preparam para ela, tem também o efeito de passar a mensagem de que ler é desgastante; que o texto pode ser omitido.

Em 2012, um grupo de pesquisadores da UFRGS fez um levantamento de todas as questões que envolviam literatura nas provas do Enem de 1998 a 2010 (2009 foi o primeiro ano em que a prova, reformulada, foi critério de seleção para o Ensino Superior). Os pesquisadores adotaram uma visão ampla de literatura, considerando além dos textos literários tradicionais, também textos críticos, canções e histórias em quadrinhos, e

---

[6] Poletto e Arendt (2014, p. 39), descrevendo a leitura nos meios digitais, preocupam-se com uma "inundação dos sentidos que [...] talvez sature os diálogos com o mundo" (2014, p. 39). Talvez seja possível extrapolar a reflexão para os textos do Enem, que em seu número e tamanho não são tão diferentes de um *feed* de *tweets.*

dividiram as questões em cinco categorias: questões de literatura *stricto sensu* [7], questões que relacionam língua portuguesa e literatura, questões que abordam outras linguagens artísticas e literatura, questões das relações entre humanidades e literatura e questões de ciências naturais e literatura.

A partir daí, identificaram que, do total de 164 questões encontradas, 50% caiam no grupo *stricto sensu*, 25% eram sobre a língua e o restante estava distribuído entre os outros grupos. Perceberam, também, uma tendência de peso maior para os gêneros líricos (poemas e letras de canção somaram 42% das questões, enquanto romance, crônica e conto, juntos, corresponderam a 26,7%) e para o modernismo (30% do total de textos). O que mais incomodou, no entanto, foi a investigação de quais questões de literatura "prescindiam do ensino da disciplina". Os autores concluíram:

> As aulas de literatura são dispensáveis para se responder a cerca de 80% das questões, as quais, em sua maioria, só exigem do aluno a interpretação direta de um texto, geralmente um poema; nada de relações históricas, entre autores ou períodos literários, de contextos estéticos, de traços de teoria literária (...). Se for levado em consideração o poder normativo do Enem e o crescimento da importância deste exame para o Ensino Médio, pode-se praticamente antever a morte das aulas de literatura na escola (aulas em que se apresenta a tradição literária, ou pelo lado formal, ou pelo lado dos contextos históricos e estéticos, ou pelo lado da leitura da tradição literária em si, isto é, das linhagens de gênero e tema, os romances, os contos, a poesia épica, a literatura nacionalista, etc) (FISCHER *et al.*, 2012, p. 118).

Concordo com a preocupação dos autores em manter as aulas de literatura nas escolas. Mas se as questões prescindem de "relações históricas", "teoria literária", "linhagens de gênero e tema", será que não estamos no caminho certo? A interpretação direta e embasada de um texto é justamente o que se busca em um bom leitor — que, a partir dessa primeira interpretação, traça relações entre o que leu e o mundo. O que tendências como as apontadas implicam não é a extinção dos estudos literários, e sim a necessidade de uma reformulação destes, já diagnosticada também por Todorov (2019) e Felski (2015), entre outros. Felski repete exaustivamente que não é uma questão de rejeitar a teoria ou hermenêutica tradicional, mas de expandi-la para que vá além das mesmas análises que se fazem há décadas. Todorov reforça que o "método", a nível médio, é o de menos; o papel do crítico ou estudante é "converter o sentido" produzido pela obra "na linguagem comum do seu tempo" (TODOROV, 2019, p. 91). Apesar, então, de o Enem, como

[7] Definida pelos autores como "história da literatura, análise formal do texto literário, interpretação do texto literário e figuras de linguagem" (FISCHER *et al.*, 2012, p. 114).

vimos, apresentar noções ainda retrógradas em sua matriz, essa "interpretação direta" nas questões observadas pelos pesquisadores me parece um sinal claro de que, para se manter relevante, é a aula de literatura que precisa mudar. No momento em que as questões

prescindem de contato direto com o texto — prescindem de leitores — aí sim, há um problema.

Em minha própria análise do Enem 2019, procurei olhar para a qualidade das questões de literatura nesses termos. A pergunta-guia foi: será que essa questão encoraja uma leitura que dialoga com o leitor ou faz o contrário? Observei três critérios nas 45 questões da prova de Linguagens:

1) Se o texto é ou não literário. Tomo como recorte de literário todo o discurso narrativo ou poético, seja ele fictício ou verídico[8];

2) A natureza do enunciado: se ele é neutro, trazendo apenas a pergunta e informações para a compreensão do texto, ou impõe uma determinada interpretação sobre o aluno;

3) Se o texto está em sua versão original ou é um comentário sobre o texto literário original.

Dentro do primeiro critério, encontrei 12 textos literários (de narrativa ou poesia), entre os 45 da prova. São estes: o trecho de um livro de memórias (Maura Lopes Cançado), trechos de romances (Guimarães Rosa e Artur Azevedo), prosa poética (Caetano Veloso e Cornélio Penna), contos (José J. Veiga, José Cândido de Carvalho, Orígenes Lessa e Carlos Drummond de Andrade), poesia (Cecília Meireles e Raimundo Corrêa) e uma crônica (Paulo Mendes Campos). Os demais textos da prova incluem trechos de artigos científicos, jornais, revistas, campanhas publicitárias, charges e textos críticos sobre literatura. O desequilíbrio entre gêneros líricos e narrativos observado por Fischer *et al.* (2012) em anos anteriores não acontece em 2019. Autores do século XX ainda são maioria, porém estes parecem representar mais a literatura contemporânea do que o movimento modernista que recebeu destaque em anos passados. O maior desequilíbrio observado aqui, portanto, foi este entre os gêneros literários (12 das 45 questões) e os informativos e argumentativos (33 das 45 questões).

No segundo critério, procurei identificar situações em que o enunciado da questão força, de certa forma, alguma visão para o aluno antes mesmo de propor a pergunta. Das

---

[8] Esta é a definição proposta por Rorty (1969 apud TODOROV, 2019, p. 82) para diferenciar o texto de argumentação do seu oposto. Dessa forma, não limitamos o literário ao "texto de imaginação", mas mantemos sua característica de discurso das experiências singulares, em oposição à filosofia das abstrações e leis gerais.

12 questões sobre textos literários, 9 têm enunciados impositivos; entre as 33 demais, são 16 com enunciados desse tipo. Verifica-se, então, colocando os números em proporção, uma tendência significativa de os elaboradores da prova procurarem guiar (ou restringir) a interpretação do aluno em questões de caráter literário: acontece em 75% das questões literárias e em 48% das demais questões. A maior parte dos enunciados "neutros", que deixam mais espaço para o aluno, como na questão 28 ("Considerando os procedimentos argumentativos presentes nesse texto, infere-se que o objetivo da autora é [...]" (INEP, 2019, p. 26)), são para questões não-literárias. É necessário reconhecer que este é um critério necessariamente subjetivo, mas aqui me embaso, novamente, em Todorov (2019, p. 78):

> Ao dar forma a um objeto, um acontecimento, ou um caráter, o escritor não faz a imposição de uma tese, mas incita o leitor a formulá-la: em vez de impor, ele propõe, deixando, portanto, seu leitor livre ao mesmo tempo em que o incita a se tornar mais ativo (TODOROV, 2019, p. 78).

A literatura não pronuncia leis gerais, como a filosofia ou as ciências sociais, e sim, trata de experiências singulares — que podem e devem se relacionar, em algum grau, com a experiência universal, no entanto nem por isso deixam de ter o caráter do vivido, do particular, como traço central. Ora, se a própria obra literária não tem o papel de coagir o leitor, mas de estimulá-lo a formular ideias por conta própria a partir dos recursos narrativos, quem apresenta a obra a um aluno — seja em uma questão de prova ou na sala de aula — deve fazer o mesmo. Em caso contrário, estará transformando a literatura num tratado.

A questão de prova nº 41 enuncia, sobre um trecho de *A dívida* (Artur Azevedo), que "O texto, publicado no fim do século XIX, traz à tona representações sociais da sociedade brasileira da época" e "em consonância com a estética realista, traços da visão crítica do narrador manifestam-se" (INEP, 2019, p. 37). A questão nº 44 informa ao aluno que em *Fronteira* (Cornélio Penna), "As soluções de linguagem encontradas pelo narrador projetam uma perspectiva lírica da paisagem contemplada. Essa projeção alinha-se ao poético" (INEP, 2019, p. 38). Mesmo a questão 42, que aparenta limitar menos, cai para o lado do formalismo, dizendo que a explicação para a sensação de amadurecimento das personagens de Drummond — que, de fato, se configura no texto — necessariamente está na "recorrência do emprego do artigo 'as' e do pronome 'essas'" (INEP, 2019, p. 42) — que também acontece no texto, porém não é a causa indiscutível do efeito mencionado.

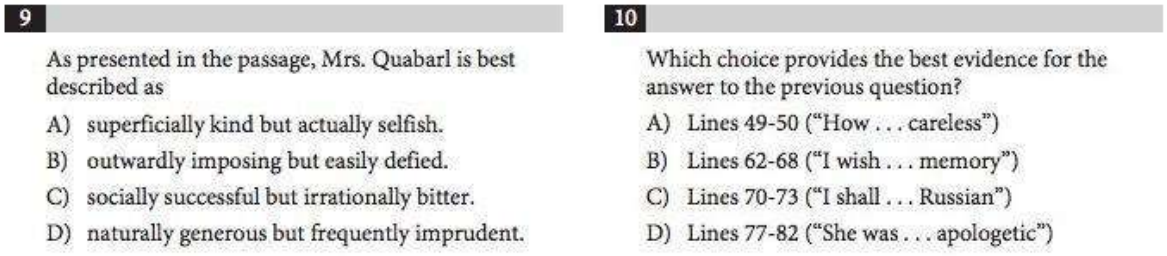
Por fim, no terceiro critério, entram textos que comentam sobre o literário ou artístico, mas não são propriamente literários em si mesmos. Estes são apenas cinco: um relato sobre o desaparecimento de um mito do folclore brasileiro, uma descrição do Teatro Oncológico-Histérico de Foreman, um comentário de Lima Barreto sobre a literatura de sua

época, um depoimento de Manuel Bandeira sobre a escrita de "Vou-me embora pra Pasárgada" e uma reflexão sobre a arte contemporânea. Em relação a estes, trago uma única provocação: por que não apresentar estas histórias em seus formatos originais, narrativos? Ainda que questões subsequentes trouxessem também os textos críticos, esses passariam a ter muito mais sentido para o aluno, uma vez que ele já tivesse tido algum contato com as obras a que se referem e uma chance de formular suas próprias impressões sobre elas.

A título de comparação, trago brevemente o SAT, exame que compõe o processo de candidatura para o Ensino Superior norte-americano. Ele é dividido, também, em quatro provas, mas as linguagens correspondem a metade do exame, com 52 questões de leitura e 44 de escrita. Interessante destacar que o próprio nome do primeiro teste é "Leitura" (*Reading Test*), o que demonstra a importância que tal ato recebe. O teste de Leitura, assim como no Enem, traz textos narrativos e não-narrativos. Diferentemente da prova brasileira, contudo, os textos são cinco no total (sendo sempre um de literatura, um de ciências sociais, dois de ciências naturais e um documento histórico), vêm em trechos longos, de 500 a 750 palavras, e são precedidos por uma curta explicação que situa o aluno. A cada texto, seguem 10 ou 11 perguntas referentes tanto a elementos pontuais quanto ao fragmento como um todo. Essa disposição dos fragmentos, que são poucos, mas compridos, é interessante no sentido de incentivo à leitura por permitir que o aluno mergulhe e situe-se bem no texto.

Além disso, chama atenção no SAT a clareza dos enunciados de pergunta e a presença de um embasamento textual que justifica as interpretações adotadas — conduta que se distancia dos enunciados impositivos que observamos no Enem. Como ilustração, segue um exemplo:

Figura 1 - Questões 9 e 10 do SAT Practice Test #3



9

As presented in the passage, Mrs. Quabarl is best described as

A) superficially kind but actually selfish.
B) outwardly imposing but easily defied.
C) socially successful but irrationally bitter.
D) naturally generous but frequently imprudent.

10

Which choice provides the best evidence for the answer to the previous question?

A) Lines 49-50 ("How . . . careless")
B) Lines 62-68 ("I wish . . . memory")
C) Lines 70-73 ("I shall . . . Russian")
D) Lines 77-82 ("She was . . . apologetic")

Fonte: CollegeBoard (c2016)

Mostro o SAT para ilustrar que várias das dificuldades que a prova de Linguagens do Enem coloca para a formação de leitores, apresentadas ao longo desta seção, poderiam ser

solucionadas mantendo, ainda, a objetividade que uma prova dessa natureza exige. Os problemas na disposição formal da prova, na seleção de textos e na redação dos enunciados, podem, em sua maioria, ser facilmente ajustados para algo mais semelhante aos exemplos acima.

Por isso, não parece correto afirmar que os problemas da prova sejam de natureza propriamente teórica, de concepção da literatura. As questões do Enem estão afastadas da visão defendida pelos pesquisadores da UFRGS, de uma literatura voltada mais para a tradição do que para a interpretação do leitor — o que, sob a ótica de Felski (2015) e Todorov (2019), é um bom sinal. A prova já parece fazer um movimento em direção ao "estudo da obra" proposto por Todorov. Resta, agora, saber se as escolas começaram, também, a fazer o mesmo movimento. Sem dúvidas, ainda há grandes passos a se tomar, e a jornada é longa. Como passar de uma simples interpretação de texto, por exemplo, para as perguntas maiores que Felski traz acerca da transtemporalidade e das especificidades que conectam o texto ao seu leitor?

4. Conclusão

Se a disciplina literária atual parece não dar conta da formação de leitores a nível de Ensino Médio, Todorov (2019) e Felski (2015) propõem uma alternativa viável. Uma literatura que — sem ignorar contexto ou recursos de linguagem, mas justamente *através* destes recursos — fala das emoções, relações e identificações que o texto é capaz de despertar no leitor. Assim, uma literatura que se aproxima do que é, de fato, a leitura.

O Enem é uma possível ferramenta para a disseminação dessa literatura voltada para o leitor. O fato de os vestibulares terem grande influência nos currículos escolares não é necessariamente um problema; pode ser justamente a solução para a falta de leitura nas escolas, se utilizado para reforçar as boas práticas. O Enem parece já buscar fazer isso em alguma medida; com algumas alterações, pode fazê-lo ainda melhor. Este artigo, é importante dizer, tem suas limitações ao se ater à análise das questões de prova. Para consolidar as ideias aqui propostas, é necessário um futuro estudo de campo que observe como se configura, na prática, o ensino de literatura nas escolas e a influência dos vestibulares e do Enem nestas aulas. A conclusão a partir do que vimos aqui, não obstante, é que existem caminhos mais vantajosos para a formação de leitores do que o herdado pela tradição que se segue atualmente, e que meios para levar estes outros caminhos às escolas já existem.

O cerne da experiência literária está na relação que o leitor estabelece entre o que lê e o que conhece — uma relação que depende, necessariamente, do ato da leitura. *Hamlet* interessa aos leitores contemporâneos não simplesmente porque retrata a Escandinávia medieval ou o pentâmetro iâmbico — se buscássemos isso apenas, livros explicativos nos

contentariam. Interessa porque dá forma a sentimentos e questionamentos que nos fazem sentido e responde ao nosso mundo assim como ao de Shakespeare. Esse reconhecimento se constrói antes a partir da leitura e das sensações que ela desperta em cada leitor, do que de uma crítica hermética. Precisamos nos atentar para não nos vermos presos na caverna de Platão. O objetivo, como bem lembra Todorov, é estudar os textos — e não as suas sombras.

Referências

COLLEGEBOARD. *SAT Practice Test #3.* c2016. Disponível em: https://collegereadiness.collegeboard.org/pdf/sat-practice-test-3.pdf. Acesso em: 9 agosto 2020.

DALVI, Maria Amélia; SCHWARTZ, Cleonara Maria; TRAGINO, Arnon. A literatura no vestibular: traços de seu histórico e olhares recentes. *Via Atlântica,* São Paulo, n. 28, p. 215-230, dez. 2015.

FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da Leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante; São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2016, p. 185.

FELSKI, Rita. "Context Stinks!". *In*: FELSKI, Rita. *The Limits of Critique*. Chicago: The University of Chicago Press, 2015. p. 151-185.

FILHO, Naércio Menezes. *Financiamento da Educação*. Brasília: Comissão de Educação, 2019. 29 slides. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/noticias/seminario-no-dia-25-de-abril-sobre-financiamento-da-educacao-basica-qualidade-eficiencia-e-equidade. Acesso em: 24 jul. 2020.

FISCHER, Luís Augusto *et al*. A Literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). *Nonada: Letras em Revista*, Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 111-126, 2012. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/140331/000985040.pdf?sequence=1. Acesso em: 14 jun. 2020.

IBGE. *Indicadores sociais:* Escolarização; Analfabetismo. [*S.l.*], IBGE, 2019. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/indicadores. Acesso em: 23 maio 2020.

INEP. *Matriz de Referência Enem.* Brasília: INEP/MEC, [200-]. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 8 jun. 2020.

INEP. *Enem 2019 - 1º dia caderno azul.* 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/ppl/2019/provas/BAIXA_PPL_1_DIA_CADERNO_1_AZUL_AMPLIA.pdf. Acesso em: 9 agosto 2020.

OCDE. *Country Note:* Results From PISA 2018. Brazil. 2019a. Disponível em: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf. Acesso em: 10 abril 2020.

OCDE. Preface. *In*: OCDE. *PISA 2018 Results (Volume I).* Paris: OECD Publishing, 2019b. p. 3-4. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-i_5f07c754-en. Acesso em: 26 maio 2020.

OPNE. *Indicadores:* Ensino Médio*.* 2020. Disponível em: https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/3-ensino-medio/indicadores. Acesso em: 23 maio 2020.

POLETTO, Ana Júlia; ARENDT, João Claudio. Leituras de um tempo perdido: o leitor fragmentado do mundo virtual. *Raído,* Dourados, MS, v. 8 , n. 17, p. 29-42, jul./dez. 2014. Disponível em: http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/download/3384/2027. Acesso em: 12 out. 2021.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em Perigo.* Tradução: Caio Meira. 9. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2019. Título original: La littérature en péril.

ZILBERMAN, Regina. A formação do leitor. *In*: ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura.* São Paulo: Editora Contexto, 1988. p. 15-20.

ZILBERMAN, Regina. Apresentação. *In*: ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura.* São Paulo: Editora Contexto, 1988. p. 9-11.

Análise Linguística/Semiótica no livro didático de português: uma análise das tendências de estudo da língua

Juliana Marcelino Silva*
Maria Aline Rodrigues Bezerra

Resumo: No Brasil, há ainda uma confusão terminológica e teórica em definir e (re)conhecer a Análise Linguística/Semiótica como um eixo teórico-prático na Educação Básica, fato que gera efeitos retroativos negativos no ensino de língua materna, bem como na elaboração de Livros Didáticos (LD). Nesse contexto, objetivamos verificar quais são as tendências de estudo da língua que subsidiam a prática de análise linguística/semiótica em atividades do LD. Para tal, recorremos teoricamente aos conceitos e discussões sobre análise linguística/semiótica realizados por Bezerra e Reinaldo (2020), Bezerra (2019) e Mendonça (2006, 2020). Metodologicamente, selecionamos os volumes do 6º e 8º ano do Ensino Fundamental, da coleção *Se liga na língua*: leitura, produção de texto e linguagem, dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalch (2018). Os resultados alcançados indicam uma instabilidade teórico-metodológica em relação aos aspectos focalizados nos exercícios propostos, uma vez que ora enfatizam elementos gramaticais a partir de comandos mecânicos, ora destacam elementos semânticos e discursivos a partir da análise de práticas que refletem o funcionamento da língua. Diante disso, concluímos que, nas atividades dos LDs em análise, há uma tendência conciliadora no estudo da língua (BEZERRA; REINALDO, 2020), o que sinaliza uma preocupação, por parte dos autores do LD, em desenvolver a competência leitora dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de língua materna; Análise Linguística/Semiótica; Livro didático.

Abstract: In Brazil, there is still a terminological and defined confused language in analysis and (re)knowing linguistic/semi analysis as a theoretical-practical axis in basic education, a fact that generates retroactive effects in mother's education, as well as in the construction of textbooks (LD). In this context, we aim to verify which are the language study trends that support the practice of linguistic/semiotic analysis in textbook activities. To this end, we theoretically resort to the concepts and analyzes on linguistics/semiotics carried out by Bezerra and Reinzerra (2020) and Mendonça (2006, 2020). Methodologically, we selected the volumes of the 6th and 8th year of Elementary School, from the collection Se liga na lingua: reading, text production and language, by the authors Wilton Ormundo and Cristiane Siniscalch (2018). The results from all the basic principles determine a reliable relationship to the basic principles in relation to the proposed basic principles, since they either emphasize grammatical elements to the semantic and discursive elements to the aspects of the analysis of methods that work or work in the grammatical way . From this, we conclude that, in view of the textbooks under analysis, there is a conciliatory tendency in the study of the language (BEZERRA; REINLDO, 2020), which signals a concern in the activities, on the part of the authors of the textbook, to develop the reading competence of students.

Keywords: Mother tongue teaching; Linguistic Analysis/Semiotic; Textbook.

*Trabalho desenvolvido no âmbito da disciplina Tópicos Especiais em Língua (TEL): Análise Linguística, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), sob orientação das Profas. Dras. Maria Auxiliadora Bezerra e Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo.

1. Introdução

A língua é concebida como um conjunto de recursos expressivos, não fechados e sempre em constituição (GERALDI, 1996). Nesse sentido, as práticas letradas pertencentes ao eixo de ensino de língua materna não devem se limitar ao plano metalinguístico (no qual o ensino de língua tem um fim em si mesmo, enfatizando o ensino de regras, conceitos e terminologias), mas sim se ampliar para o plano epilinguístico (exercício de reflexão sobre o texto lido/escrito/oralizado), com o foco para o uso da língua. Desse modo, a união entre esses dois planos possibilita o processo de compreensão sobre o funcionamento da língua e, consequentemente, a competência comunicativa do aluno.

Nessas condições, as orientações educacionais oficiais (BRASIL, 2017) estabelecem, para o componente Língua Portuguesa, as condições para o desenvolvimento do conhecimento e da eficiência comunicativa do aluno, de forma que ele possa (re)conhecê-la e usá-la sob parâmetros críticos e criativos, partindo do conhecimento que já tem e ampliando-a ao decorrer da vida escolar. Dessa maneira, as práticas de leitura, oralidade, produção de textos (orais e escritos) e análise linguística/semiótica foram elaboradas com o intuito de funcionar como um bloco indissociável na formação dos alunos.

No âmbito do ensino de língua materna, focalizamos, neste artigo, o quarto eixo proposto para o currículo da disciplina Língua Portuguesa, qual seja: Análise Linguística/Semiótica (Doravante AL/S). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998, p. 78) frisam que este eixo "não é uma nova denominação para o ensino de gramática", pois concebe o texto como uma unidade de ensino, explorando diferentes aspectos linguísticos e discursivos nos usos efetivos da língua, a partir de uma metodologia reflexiva. De forma complementar e ampliada, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) explicita que este eixo integra "os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante o processo de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos)" (BRASIL, 2017, p.78).

Diante dessas considerações, voltamos nosso olhar para a proposição desta perspectiva de ensino em Livros Didáticos (LD). Pesquisas anteriores indicam uma (não) compreensão, bem como desalinhamentos teóricos relacionados ao ensino de AL/S em materiais didáticos (BEZERRA; REINALDO, 2020; GOMES; CANDIDO, 2016; FREITAS; SILVA, 2016; BEZERRA, 2019), embora as orientações e os parâmetros já estejam disponíveis. Ante esse contexto, surge nosso questionamento: a qual(is) perspectiva(s) teórico-metodológicas as seções relativas à AL/S, no interior LD de português, estão associadas?

Para responder a esse questionamento, delineamos como objetivo: verificar quais são as tendências de estudo da língua que subsidiam a prática de AL/S no LD de português.

A fim de atender ao objetivo traçado, selecionamos a coleção *Se liga na língua*: leitura, produção de texto e linguagem, dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, mais especificamente os volumes do 6º e 8º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, em sua 1ª edição (2018). Essa obra foi aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2020, estando, pois, disponível para uso em todas as escolas públicas do país no triênio 2020-2022. De acordo com o Guia do PNLD 2020:

> A coleção se apresenta em consonância com os preceitos da BNCC ao promover o desenvolvimento das habilidades e das competências para o ensino de Leitura, Escrita, Análise Linguística/Semiótica e Oralidade, a partir de uma gama diversa de gêneros textuais. Os textos tratam de temáticas variadas sintonizadas com as questões do cotidiano que aproximam os objetos de conhecimento da vivência do aluno (BRASIL, 2020, p. 146).

Essa observação ganha relevo quando levamos em consideração a mudança epistemológica da perspectiva/compreensão do papel dos estudos linguísticos e semióticos dentro do ensino de língua materna. Espera-se, portanto, que os LDs da coleção tragam atividades que conduzam "o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua e sobre a descrição feita pela gramática tradicional" (BEZERRA, 2019, p. 95).

Os volumes 6 e 8 desta coleção estão organizados em dez seções fixas: *Leitura 1*, *Leitura 2*, *Se eu quiser aprender mais*, *Textos em conversa*, *Mais da língua*, I*sso eu ainda não vi*, *Conversa em arte*, *Expresse-se!*, *Leitura puxa leitura* e *Biblioteca cultural em expansão*. Cada livro da coleção é composto por oito capítulos, sendo dois trabalhados por bimestre, de acordo com as "orientações específicas" presentes no manual do professor. Em consonância com nosso objetivo, focalizamos a seção referente ao eixo análise linguística/semiótica, qual seja: *Mais da língua*. Essa seção será analisada com base nos pressupostos teórico-metodológicos advindos do campo da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), bem como das pesquisas recentes desenvolvidas sobre o tema.

Para tal, organizamos o presente artigo em quatro seções. Na primeira, referente a esta breve introdução, apresentamos o contexto, questionamento e objetivos do estudo. Na segunda, comentamos o conceito de análise linguística/semiótica, assim com as noções de paradigmas no ensino de língua. Na terceira, exploramos os resultados advindos da análise das atividades. Na quarta e última, tecemos algumas considerações finais.

2. A prática de Análise Linguística/Semiótica: uma breve discussão

Nesta seção, apresentamos brevemente concepções e perspectivas relacionadas ao que atualmente reconhecemos como um dos eixos de ensino de língua materna: a Análise Linguística/Semiótica. Para desenvolver tal discussão, dividimos esta seção em dois

subtópicos: 2.1) Análise Linguística/Semiótica: em busca de uma definição; e 2.2) Paradigmas no ensino de língua.

2.1. Análise Linguística/Semiótica: em busca de uma definição

O que é Análise Linguística/Semiótica? Trata-se de um objeto de ensino? De uma prática escolar? Do estudo da gramática? Embora o termo tenha se popularizado em 1980, na academia, e incorporado-se como eixo de ensino nos documentos oficiais (BRASIL, 1998, 2002, 2006, 2017), há ainda uma confusão terminológica e teórica em definir e (re)conhecer a AL/S em instituições educacionais. Tal fato gera efeitos retroativos negativos no ensino de língua materna, conforme evidenciaram Dutra e Loula (2017), ao interrogarem professores da Educação Básica. Nessa perspectiva, ainda parece pertinente indagar: o que é a Análise Linguística/Semiótica?

Para Márcia Mendonça (2006, p. 208), a AL/S é uma parte do letramento escolar, a qual consiste "em uma reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e funcionamento da linguagem" em todas as suas dimensões (gramatical, textual, discursiva e normativa). Essa prática tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento das habilidades e competências comunicativas dos alunos, tais como as de compreensão, de produção de textos (orais, escritos e multimodais) e de análise e sistematização de fenômenos da linguagem que influenciam diretamente a produção de sentidos (MENDONÇA, 2020).

No entanto, nem sempre a AL/S foi vista como uma prática escolar contextualizada, pois, por décadas, era considerada unicamente uma ferramenta para a aprendizagem de leitura e oratória. Essa concepção centrada em um conjunto de regras para "bem" falar e escrever fora gradualmente substituída, a partir de 1980, no Brasil, por uma perspectiva de ensino operacional e reflexiva, assumida por Geraldi (1984, 1993, 1996) e Franchi (2006). Nessa nova corrente, há uma mudança no modo como o sujeito constrói o conhecimento sobre a língua, uma vez que "há uma reorientação no ensino, com base na leitura e escrita como práticas sociais significativas e integradas" (FREITAS; SILVA, 2016, p. 218), partindo da análise e reflexão de textos reais como mote para a AL/S, em contraposição aos exercícios estruturais de gramática, que permanecem no âmbito da frase descontextualizada.

2.2. Paradigmas no ensino de língua

A AL/S, enquanto prática de letramento escolar, é apresentada como uma alternativa metodológica ao ensino da gramática tradicional (GT) (BEZERRA; REINALDO, 2020). No entanto, trata-se de uma alternativa ainda não consolidada, uma vez que o ensino gramatical (de nomenclaturas, classificação, categorização) ainda tem sido um dos pilares

do ensino de Língua Portuguesa e, como consequência, da prática do professor (MENDONÇA, 2006).

Desse modo, percebemos que dois paradigmas subsidiam o ensino-aprendizagem das unidades da língua: o tradicional e o linguístico. Em relação ao primeiro, temos um ensino fundamentado na perspectiva da tradição gramatical, em que se classificam e se analisam morfológica e sintaticamente as unidades que compõem a língua, sem considerar a base de estudos científicos recentes (BEZERRA, 2019). Já no paradigma linguístico, temos um ensino fundamentado na legitimidade do saber, em conhecimentos científicos atualizados, no qual as unidades linguísticas são analisadas em situações reais de uso, a partir de textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos.

Nessa mesma direção, as autoras Bezerra e Reinaldo (2020), ao analisarem coleções de LDs de Língua Portuguesa, propõem uma nova classificação relacionada às tendências dos estudos das unidades da língua: conservadora, conciliadora e inovadora. A primeira tendência, intitulada *conservadora,* se assemelha ao paradigma tradicional para o ensino de língua, no qual se enfatiza os conhecimentos gramaticais tradicionais, em seus aspectos descritivos (estrutura proposta pela norma-padrão, tais como flexão das palavras, classificação dos termos das orações e das orações no período sintático) e prescritivos (normas e convenções da escrita, tais como ortografia, acentuação, concordância etc.).

A segunda tendência, denominada pelas autoras de "conciliadora"*,* apresenta designações e abordagens para o estudo da língua que refletem as influências teóricas advindas, tanto da linguística, quanto da tradição gramatical. Sendo assim, no interior de seções e subseções de LDs, a conciliação pode ser percebida na coexistência entre filiações teóricas à linguística, nas quais os autores recorrem a tópicos associados aos estudos linguísticos contemporâneos, como também a categorias da tradição gramatical (BEZERRA; REINALDO, 2020).

A terceira e última tendência, intitulada "inovadora", apresenta denominações para o estudo da língua influenciadas pelas contribuições teórico-metodológicas da linguística. Essa perspectiva se caracteriza pela não sistematização dos conteúdos e regras relacionadas ao estudo da língua. Desse modo, as atividades e abordagens nas quais esse estudo ocorre têm o objetivo de auxiliar e contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Assim, essa tendência da prática de AL/S pode ser utilizada "como ferramenta na abordagem de textos sob a perspectiva dos gêneros discursivos" (GULART, 2010 apud BEZERRA; REINALDO, 2020, p. 79), visto que contribui para a reflexão sobre o funcionamento da língua em usos reais.

3. Livro didático de português: entre o gramatical e o reflexivo

Nesta seção, analisamos dois LDs de Língua Portuguesa pertencentes à coleção "*Se liga na língua*: leitura, produção de texto e linguagem", dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi (2018), com o objetivo de verificar as tendências de estudo da língua que subsidiam a prática de AL/S. Para isso, baseamo-nos nas tendências de estudo da língua propostas pelas autoras Bezerra e Reinaldo (2020).

Desse modo, ao observarmos os dois volumes – 6º e 8º – da coleção "*Se liga na língua*", percebemos uma preocupação dos autores em estimular o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua no texto, bem como em propor denominações associadas aos estudos linguísticos recentes. Não obstante, também notamos atividades voltadas predominantemente para a realização de exercícios estruturais e mecânicos. Para melhor visualizar esses dados, vejamos as subseções a seguir, as quais abordam a análise dos dois volumes.

3.1. *Se liga na língua* - Volume 6

A fim de atender ao objetivo delineado para este artigo, selecionamos um capítulo de cada volume analisado. Desse modo, no volume 6 – primeiro livro da coleção em investigação – optamos por analisar o oitavo capítulo intitulado "Conto: que delícia que é contar!", o qual apresenta, na seção *Mais da língua*, o conteúdo linguístico "sujeito determinado". A escolha por este capítulo se justifica a partir da unidade linguística abordada: a sintaxe. Tal unidade está ligada diretamente à prática de AL/S, uma vez que reconhecer o sujeito indeterminado em usos reais constitui-se como exercício necessário no ensino de português. Vejamos como é proposto o estudo do assunto, no recorte 1, a seguir.

> **Recorte 1**
> Veja novamente o título da notícia sobre a jovem Marley:
> "Cansada de ler sobre garotos, menina reúne 4.000 livros com garotas negras".
> Esse título indica o principal fato noticiado: reunir muitos livros com garotas negras. A ação é citada no predicado da oração e é atribuída à palavra menina, que ocupa o lugar do sujeito. Para chamar a atenção, o produtor da notícia preferiu destacar a pouca idade de quem fez a ação e excluiu a figura da mãe, que também a auxiliou.
> Nesta seção, você vai explorar diferentes efeitos produzidos pela escolha do sujeito e conhecer três de seus tipos (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a, p. 250).

Conforme apresentado na introdução do presente trabalho, a seção *Mais da língua* contempla o eixo da AL/S, explorando os elementos linguísticos. O recorte 1, reproduzido

acima, corresponde à abertura da seção, na qual se retoma o título do texto lido na atividade anterior, focalizando os aspectos sintáticos que contribuem para a compreensão dos sentidos no texto. Partindo do pressuposto que, no capítulo anterior, foram estudados os conceitos de frase, oração, período, sujeito e predicado, no capítulo em análise, os autores propõem uma revisão desses conceitos, com o objetivo de ampliar a abordagem sobre a identificação do sujeito na oração.

Para uma breve explanação do assunto, Ormundo e Siniscalchi (2018a) estruturaram a seção de modo que o aluno tenha como ponto de partida o texto, para posterior compreensão das unidades linguísticas que o compõem. Assim, após questões de interpretação textual sobre a tirinha "Malvados", de André Dahmer, os autores definem o sujeito como a unidade que contém o ser ou objeto sobre o qual o verbo faz uma declaração. Desse modo, a partir de fragmentos do texto, mostram os diferentes tipos de sujeito presentes nas orações, a saber: simples, composto e desinencial. Há uma menção sobre quando o sujeito pode ser indeterminado ou quando a oração pode vir sem sujeito, mas logo é informado que esses assuntos serão aprofundados posteriormente.

Ante essas considerações, identificamos uma tendência inovadora (BEZERRA; REINALDO, 2020) quanto ao estudo da sintaxe, haja vista a contextualização do assunto através das leituras de textos pertencentes aos gêneros notícia e tirinha. Todavia, também percebemos que as discussões acerca do conteúdo *sujeito determinado* não contemplaram a função desse termo sintático na construção de significados do texto (BEZERRA, 2019), detendo-se, predominantemente, na identificação e diferenciação dos tipos de sujeito, fato que nos remete a uma tendência conservadora para o estudo da língua (BEZERRA; REINALDO, 2020).

Já na subseção "O sujeito determinado na prática", são propostas atividades que buscam introduzir as funções sintáticas do sujeito. Em nota ao professor, os autores reiteram que, ao refletir e aplicar essas funções, "o estudante está preparado para compreender a relação entre elas e outros termos da oração" (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a, p. 250). Para visualizar essa abordagem, vejamos a atividade que apresenta o papel do sujeito determinado no gênero notícia.

Recorte 2

a. Ao afirmar que a situação vivida pelo casal "parece roteiro de cinema", o produtor da notícia inclui, no relato dos fatos, uma observação pessoal. O que ele sugere quando faz essa comparação?
b. Que palavras são usadas, no título e na linha fina, para designar as pessoas que foram salvas?
c. Nem sempre o sujeito pratica uma ação. Observe as orações do título e da linha fina: em qual delas o sujeito sofre a ação?
d. Anote mais dois exemplos do texto em que o sujeito sofre a ação e sublinhe a locução verbal que expressa tal ação.

e. Em algumas orações com sujeito que sofre a ação, informa-se quem a praticou. Transcreva dois exemplos desses praticantes (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a, p. 253).

As questões selecionadas foram elaboradas com base na notícia "Casal é resgatado pela Marinha americana de ilha deserta do Pacífico". Sendo assim, após a leitura do texto, podemos observar que as duas primeiras letras ("a" e "b") propõem momentos de reflexão sobre o funcionamento da língua no texto, uma vez que a primeira aponta para o uso de uma comparação, indagando aos alunos o que esse uso sugere na construção de sentidos do texto; já a segunda requer que o aluno identifique quais palavras são usadas para "designar as pessoas que foram salvas" (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a, p. 253). Tais atividades aliam-se a uma perspectiva inovadora do estudo da língua (BEZERRA; REINALDO, 2020), visto que focalizam o aspecto semântico e discursivo das palavras dentro do texto, explorando tanto os recursos linguísticos, quanto a propriedade básica das palavras para designar e referenciar (KLEIMAN; SEPULVEDA, 2012).

Em continuidade, a letra "c" também se fundamenta em estudos linguísticos mais recentes e inovadores, posto que esclarece a noção de que "nem sempre o sujeito pratica uma ação" (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a, p. 253). Dessa forma, introduz o conteúdo com certa ruptura nas definições cristalizadas da gramática tradicional, demonstrando como o sujeito é dinâmico nos diferentes usos, pois pode assumir diferentes atitudes em relação ao que o verbo expressa, tais como agente, paciente ou ambos de forma simultânea (CUNHA; CINTRA, 2017).

Em contrapartida, notamos, nas últimas letras ("d" e "e"), um foco predominantemente gramatical, haja vista contemplar a classificação, identificação e categorização da locução verbal e do sujeito oracional. Nesse sentido, essas atividades não parecem contemplar "uma integração da sintaxe com os modos de organização garantidores da clareza e da lógica da expressão" (GUIMARÃES, 2009, p. 151), fato que pode reduzir o ensino/prática da análise sintática à memorização de nomenclaturas e distinção de funções (GUIMARÃES, 2009). Portanto, acreditamos que estes comandos podem estar relacionados a uma tendência conservadora do estudo da língua (BEZERRA; REINALDO, 2020).

No conjunto dessas considerações, verificamos uma tendência *conciliadora* no estudo da língua (BEZERRA; REINALDO, 2020), uma vez que a atividade enfatiza os aspectos semânticos e discursivos, ao propor a reflexão sobre os efeitos de determinados usos linguísticos no texto, mas também focaliza aspectos estruturais e gramaticais, visto que solicita a identificação e classificação do sujeito a partir de orações isoladas. Sendo assim, percebemos que a prática e ensino de tais estruturas sintáticas, quando não

articuladas com as diversas funções que exercem dentro da oração (GUIMARÃES, 2009), deixam de operar com a linguagem e captar os nexos que existem a partir desses usos.

3.2. *Se liga na língua* - Volume 8

Em relação ao volume 8 da coleção em análise destacamos, inicialmente, as explicações que introduzem os conteúdos relativos às unidades linguísticas. Para visualizar essas explicações, vejamos, no recorte 3 referente ao capítulo 6 intitulado "O artigo de opinião: o mundo de fora", a seção *Mais da língua*, na qual os autores trabalham com uma parte do conteúdo referente à sintaxe, qual seja: inexistência do sujeito. A escolha por esse capítulo também se justifica pela unidade linguística abordada – sintaxe –, pois ela está intimamente relacionada à prática de AL/S, o que contribui para a reflexão sobre o uso da língua em contextos reais.

> **Recorte 3**
> Ao entrar em contato com o artigo de opinião de Leonardo Monasterio, o leitor poderá se perguntar: Houve muitas ondas migratórias nos anos 2010? Poderá haver muitas mais nesta década? Essas formulações envolvem um tipo de concordância verbal bem específico, determinado pelo fato de não haver nas orações um sujeito. As orações sem sujeito são o tema desta seção (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018b, p. 220).

No trecho exposto, chamamos atenção para a introdução ao ensino da sintaxe, mais especificamente, a um tipo de oração da Língua Portuguesa: oração sem sujeito. Tal oração é denominada "sem sujeito" ou "sujeito inexistente" quando é formada apenas pelo predicado, articulando-se a partir de um verbo impessoal. Conforme podemos perceber, os autores do LD não apresentam uma definição fechada, estática e/ou presumida do que seria o sujeito inexistente na oração, como acontece comumente em LDs e gramáticas tradicionais.

Seguindo outra direção, Ormundo e Siniscalchi (2018b, p. 220) retomam o artigo de opinião lido na seção anterior, a fim de destacar alguns tipos de orações: "Houve muitas ondas migratórias nos anos 2010? Poderá haver muitas mais nesta década?". Tais orações são utilizadas para estimular o aluno a refletir sobre os efeitos de sentido produzidos no leitor a partir de determinadas estruturas e usos. No caso em tela, o aluno é motivado a voltar ao texto e entender o porquê certas "formulações envolvem um tipo de concordância verbal bem específico, determinado pelo fato de não haver nas orações um sujeito" (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018b, p. 220). Diante disso, verificamos que, ao apresentar o conteúdo de forma contextualizada e dinâmica, os autores se aliam a uma tendência inovadora do estudo de língua (BEZERRA; REINALDO, 2020), contribuindo para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos (BRASIL, 2017).

No tocante às atividades que integram a seção analisada, destacamos uma, pertencente à subseção intitulada “Sujeito inexistente na prática”, a qual explora, através de um relato de viagem, as orações sem sujeito.

> **Recorte 4**
> a. Que substantivos relativos a fatos meteorológicos contribuem para a descrição do clima hostil na noite do terceiro dia e no dia seguinte.
> b. Transcreva do segundo parágrafo a oração que revela a personificação da natureza.
> c. Que efeito a introdução das informações relativas ao clima estudadas nos itens anteriores produz sobre o leitor?
> d. A oração “nevou forte a noite toda” é um exemplo de oração sem sujeito? Justifique sua resposta.
> e. Como se classifica o sujeito da oração “o dia amanheceu”? Justifique sua resposta.
> f. Como classifica o sujeito de “haviam feito a escalada”? Justifique o uso do verbo haver no plural (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018b, p. 225).

A atividade em destaque é apresentada após a leitura do relato de viagem intitulado “Tentativa de escalar o Cerro Torre e o sucesso no Fitz Roy”, de Waldemar Niclevicz. Em nota ao professor, os autores sugerem que os alunos pesquisem sobre a prática do montanhismo e alpinismo no Brasil para “estimular a prática esportiva e eventualmente compor alguns dos projetos de vida” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018b, p. 224). Nesse contexto, a leitura não se limita ao que é apresentado no LD, posto que os autores propõem a expansão do conhecimento a partir de pesquisas e estudos mais aprofundados sobre o tema.

Em continuidade, podemos notar que as três primeiras letras da atividade (“a”, “b” e “c”) enfatizam os efeitos de sentido produzidos no leitor a partir de determinados empregos. Na primeira, os alunos precisam identificar que “substantivos relativos a fatos meteorológicos contribuem para a descrição do clima hostil [...]” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018b, p. 225), de modo que percebam a propriedade semântica básica dos substantivos, que é a de referenciar (CASTILHO; ELIAS, 2019). Na seguinte, embora parta de um comando mecânico – transcrever uma oração – o faz para identificar como o uso da personificação também auxilia na descrição da natureza relatada no texto. Dessa forma, tais exercícios refletem sobre a contribuição, tanto da unidade linguística (substantivo), quanto do recurso linguístico (figura de linguagem), para a significação do texto, o que nos remete à uma tendência inovadora de estudo (BEZERRA; REINALDO, 2020). De forma semelhante, a letra “c” reúne tais empregos, com o objetivo de o aluno identificar “que efeito a introdução das informações relativas ao clima estudadas nos itens anteriores produz sobre o leitor” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018b, p. 225). Essa atividade tem o foco

exclusivamente semântico e discursivo, fundamentada em uma metodologia reflexiva e indutiva (MENDONÇA, 2006).

Em contrapartida, podemos notar, nas próximas três letras (“d”, “e” e “f”), um foco predominantemente gramatical, uma vez que objetivam identificar, classificar e categorizar as orações. Na letra “d”, indaga-se se a oração “nevou forte a noite toda” é um exemplo de oração sem sujeito. Nas duas seguintes, pede-se ao aluno para classificar o sujeito das orações “o dia amanheceu” e “haviam feito a escalada” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018b, p. 225). Nessa perspectiva, percebemos também uma posição em consonância com a tendência conservadora de estudo da língua (BEZERRA; REINALDO, 2020), haja vista apresentar atividades relacionadas ao plano metalinguístico, o qual enfatiza o trabalho com a sistematização e descrição da gramática da língua.

Diante dessas considerações, o foco geral da atividade recai sobre o aspecto gramatical e semântico do emprego das orações sem sujeito, embora também explore outros componentes e recursos da língua, como substantivos e figuras de linguagem. Desse modo, parece sugerir a presença de duas perspectivas teóricas e metodológicas distintas, que não se complementam, embora estejam entrelaçadas: o tradicional e o moderno. Tal sincretismo explicita que os autores reconhecem e propõem discussões e atividades voltadas para uma análise mais reflexiva e inovadora da língua, mas que ainda está apoiada em bases fixas da gramática tradicional. Essa junção de princípios gramaticais e modernos é explicada por Bezerra (2019, p. 93) pela falta de estudos mais amplos sobre as teorias modernas, o que nos faz precisar do apoio dos conhecimentos do paradigma tradicional “para compreendermos uma proposta teórica inovadora”.

4. Considerações finais

A fim de verificar quais são as tendências de estudo da língua que subsidiam a prática de AL/S no LD de português, analisamos, no presente artigo, a seção *Mais da língua*, dos volumes 6 e 8, da coleção *Se liga na língua*: leitura, produção de texto e linguagem, dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi.

Para isso, partimos da compreensão de que a Análise Linguística/Semiótica possibilita “[...] a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua” (MENDONÇA, 2006, p. 204). Fundamentadas nessa concepção, baseamo-nos nas classificações de estudo da língua propostas por Bezerra e Reinaldo (2020), com o objetivo de refletir quais tendências (conservadora, conciliadora e inovadora) poderiam estar refletidas nos materiais didáticos, mais especificamente na seção relativa à AL/S.

Diante disso, ao analisar as atividades referentes a partes dos conteúdos da sintaxe, em ambos os volumes, verificamos uma instabilidade teórico-metodológica (BEZERRA, 2019) em relação aos aspectos focalizados nos exercícios propostos, uma vez que ora enfatizam elementos gramaticais a partir de comandos mecânicos, que exigem a identificação, classificação e categorização das unidades linguísticas, ora destacam elementos semânticos e discursivos a partir de determinados usos dentro do texto, que exigem uma análise mais profunda acerca do funcionamento da língua.

Sendo assim, os resultados indicam que, nas atividades em análise, há uma tendência conciliadora no estudo da língua (BEZERRA; REINALDO, 2020), haja vista a articulação entre os conhecimentos gramaticais e o processo de interpretação e reflexão sobre os usos, dentro dos textos, fato que contribui para que o aluno possa desenvolver a competência leitora. Tal perspectiva pode ser entendida como uma forma de garantir o avanço na reflexão sobre a língua, mas também contemplar as diferentes realidades presentes em uma sala de aula (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018).

Nessas condições, também entendemos essa junção entre o tradicional e o moderno como uma tentativa de facilitar o ensino-aprendizagem da língua (BEZERRA, 2019), uma vez que a teoria moderna ainda não foi assimilada na formação de professores e, consequentemente, na prática escolar, embora já esteja bem explícita em documentos parametrizadores do ensino (BRASIL, 1998, 2006, 2017).

Tudo isso evidencia a necessidade de mais discussões sobre o estudo da língua em LD direcionados ao Ensino Básico, a fim de contribuir para a reflexão, tanto de professores em formação, quanto dos professores atuantes, acerca das abordagens teórica-metodológicas que norteiam os materiais didáticos que circulam no ambiente escolar. Além disso, também enfatizamos como essencial a presença de mais pesquisas que investiguem o LD de Língua Portuguesa em seus diferentes níveis, de forma que possamos ter uma visão mais ampla acerca da formulação e aplicação dos conhecimentos linguísticos nesses materiais.

Referências

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Desafios epistemológicos e metodológicos no ensino de português. *In*: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza (org.). *Argumentação e linguagem.* Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. p. 85-102. Disponível em: https://www.finersistemas.com/atenaeditora/index.php/admin/api/ebookPDF/2536. Acesso em: 28 nov. 2020.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. *Análise linguística:* afinal, a que se refere?. Recife: Pipa Comunicação, 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. *Guia do livro didático de português:* Ensino Fundamental - anos finais. Brasília: FNDE/INEP, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEE, 1998.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio.* Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Secretaria da Educação Básica/MEC, 2002.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de; ELIAS, Vanda Maria. *Pequena gramática do português brasileiro.* São Paulo: Contexto, 2019.

CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luís Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo.* Rio de Janeiro: Lexicon, 2017.

DUTRA, Camilla Maria Martins; LOULA, Laura Dourado. Incompreensão e desalinhamento teórico-metodológico como possíveis entraves à prática de análise linguística em sala de aula. *Domínios de lingu@gem*, v. 11, p. 526- 547, 2017. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/37276/20906. Acesso em: 27 out. 2020.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo "gramática"?.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREITAS, Silviane Aparecida de; SILVA, Geraldo José da. A prática de análise linguística no livro didático: atividade de reflexão sobre a linguagem. *Diadorim*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 18, p. 216-230, jul-dez. 2016. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/5371/15420. Acesso em: 28 nov. 2020.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino:* Exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula.* Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GOMES, Andréia de Fátima Rutiquewiski; CANDIDO, Denise. A prática de análise linguística nos livros didáticos: um estudo comparativo. *Web revista linguagem, educação e memória,* Mato Grosso do Sul, v. 11, n. 11, p. 63-96, 2016. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/WRLEM/article/view/1545/pdf. Acesso em: 29 out. 2020.

GUIMARÃES, Elisa. *Texto, discurso e ensino.* São Paulo: Contexto, 2009.

KLEIMAN, Angela B.; SEPULVEDA, Cida. *Oficina de gramática:* metalinguagem para principiantes. São Paulo: Pontes, 2012.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-227.

MENDONÇA, Márcia. *Práticas de análise linguística/semiótica:* reflexões a partir da BNCC. 2020. YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fLLeIZgee0c. Acesso em: 13 maio 2022..

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua:* leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor. v. 6. São Paulo: Moderna, 2018.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua:* leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor. v. 8. São Paulo: Moderna, 2018.



periodicos.ufpe.br/revistas/pedaletra