

ISSN 2675-9810

enlaces

revista de estudos linguísticos e literários

v. 01, n. 01



**INSTITUTO
FEDERAL**
Bahia

dez. 2020



enlaces

revista de estudos linguísticos e literários

Enlaces - Revistas de Estudos Linguísticos e Literários
Salvador, v. 01, n. 01, p. 01-191, dez. 2020
ISSN 2675-9810



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
Av. Araújo Pinho, nº. 39 – Canela
Salvado-BA CEP: 40.110-150

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Enlaces [recurso eletrônico]: Revistas de Estudos Linguísticos e Literários / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. – Vol. 1, N.1 (2020)-.- Salvador: IFBA, 2020.

Semestral

Acesso em: <<https://publicacoes.ifba.edu.br/index.php/enlaces/>>

ISSN: 2675-9810

1. Linguística - Periódicos. 2. Estudos Literários - Periódicos. 3. Ensino - Periódicos. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.

CDU: 81(051)

ENLACES

Revista de Estudos Linguísticos e Literários

Instituto Federal da Bahia

Luzia Matos Mota
Reitora

Philippe Murillo Santana de Carvalho
Pró-Reitor de Ensino

Jancarlos Menezes Lapa
Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

Nívea de Santana Cerqueira
Pró-Reitora de Extensão

Jenner Miranda de Carvalho
Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional

Fábio Lemos Mota
Pró-Reitor de Administração e Planejamento

Comitê Executivo responsável por gerir o portal de publicações de periódicos científicos e tecnológicos do IFBA

Jancarlos Menezes Lapa (PRPGI) - *Presidente*
Andreia Santos Ribeiro Silva (PRODIN)
Igor Gomes Santos (PROEN)
Ivanildo Antônio dos Santos (EDIFBA / PRPGI)
Márcio Melo de Oliveira (DGTI)
Nívea de Santana Cerqueira (PROEX)
Simone de Paula Lopes (DGCOM)

Comissão Editorial

Valter de Carvalho Dias - *Editor-Chefe*
Fabrício da Silva Amorim - *Vice-Editor*
Verônica de Souza Santos - *Secretária*

Conselho Científico

Profa. Dra. Cíntia Paula A. de Carvalho (IFBA-Ilhéus)
Prof. Dr. Clézio Roberto Gonçalves (UFOP)
Profa. Dra. Dislene de B. Cardoso (IFBaiano/Valença)
Profa. Dra. Franciane Rocha (UFRB)
Prof. Dr. Gredson dos Santos (UFBA)
Prof. Dra. Isis Juliana Figueiredo de Barros (UFRB)
Profa. Dra. Lisana Rodrigues Trindade (UFRB)
Profa. Dra. Luciany Aparecida A. Santos (UNILAB)
Profa. Dra. Lucimara A. da C. Costa (USP/FAPESP)
Profa. Dra. Marcela Moura T. Paim (UFRPE/UFBA)
Profa. Dra. Marcela R. Soares (IFBA-Feira de Santana)
Profa. Dra. Rubia Mara Bragagnollo (IFSC)

EDIFBA – Editora do IFBA

Diagramação e Editoração

Valter de Carvalho Dias

Capa

"Fitinhas do Senhor do Bonfim em Salvador, na Bahia - Por Tito Garcez em 2013" por Tito Garcez está licenciada com CC BY-NC-SA 2.0. Para ver uma cópia desta licença, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.0>.

Contato:

Reitoria do IFBA
Av. Araújo Pinho, nº. 39 – Canela
Salvado-BA CEP: 40.110-150
E-mail: revistaenlaces@ifba.edu.br

Acesso:

www.publicacoes.ifba.edu.br/index.php/enlaces

Os textos publicados na Enlaces - Revista de Estudos Linguísticos e Literários são licenciados de acordo com a *License Creative Commons Attribution* do tipo CC BY-NC-ND 4.0, que permite o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria e publicação inicial no periódico e não permite alterá-los de nenhuma forma ou utilizá-los para fins comerciais. Todo o conteúdo dos textos são de inteira responsabilidade de seus respectivos autores, não correspondendo necessariamente à opinião da Comissão Editorial, do Conselho Científico e/ou dos pareceristas *ad hoc*.

Sumário

| | |
|---|----------------|
| EDITORIAL | 04-06 |
| Valter de Carvalho Dias | |
| EVIDÊNCIAS SOCIETAIS: AVALIAÇÃO SOCIAL DA VARIAÇÃO NA CONCORDÂNCIA VERBAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO | 07-31 |
| Viviane Silva de Novais | |
| ANÁLISE DO SUFIXO AVALIATIVO DIMINUTIVO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO A PARTIR DE CORPUS ELETRÔNICO | 32-59 |
| Carlos Gustavo Camillo Pereira | |
| DESENHO, INFÂNCIA E REPRESENTAÇÃO | 60-72 |
| Suzane Costa Lopes Braz Lilian Miranda Bastos Pacheco | |
| A FLUTUAÇÃO NO USO DO MODO NO SUBJUNTIVO: UMA ANÁLISE FUNCIONALISTA EM REDAÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO | 73-94 |
| Joelma Pereira Silva Veraluce da Silva Lima | |
| A PRÁTICA DA REDAÇÃO ESCOLAR E O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO | 95-129 |
| Elaine da Fonseca Ramos Clézio Roberto Gonçalves | |
| COMUNICAÇÃO EM TOUCHSCREEN : DESAFIOS DA EDUCAÇÃO E DA LINGUAGEM PARA O MUNDO DO TRABALHO CONTEMPORÂNEO | 130-159 |
| Ivo Falcão da Silva | |
| ANA E MARIA: UMA ANÁLISE DAS APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DAS PERSONAGENS DE CLARICE LISPECTOR E CONCEIÇÃO EVARISTO | 160-179 |
| Isadora Machado Santos | |
| UMA ANÁLISE DO CONTO MARABÁ PERTENCENTE AO LIVRO A MÁQUINA DE SER: RESPALDOS DE IDENTIDADES NA ESCRITA DE JOÃO GILBERTO NOLL | 180-191 |
| Carmelinda Carla Carvalho e Silva | |

Editorial

Um espaço de diálogos das Letras no IFBA

Valter Dias
Editor-Chefe

DOI: <https://doi.org/10.55847/enlaces.v1i1.836>

É com muita alegria que lançamos a primeira edição da *Enlaces – Revista de Estudos Linguísticos Literários*, fruto de vários esforços do grupo de pesquisa *ELiPor – Estudos da Língua Portuguesa: descrição e ensino*, formado por alguns pesquisadores do IFBA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.

A escolha da capa deste primeiro número reflete exatamente o que propõe este periódico: os enlases das fitinhas na Igreja do Senhor do Bonfim, localizada na Capital da Bahia, Salvador, representa o sincretismo religioso muito presente na cultura de todo o Estado, como também revela as relações e a diversidade em todas as suas nuances, especialmente aquela presente nas representações linguísticas e literárias.

O IFBA cresceu bastante nos últimos anos e, com ele, novos profissionais da área de Letras, principalmente voltados para o ensino das línguas portuguesa, inglesa e espanhola. Além do aumento quantitativo, houve também o aumento qualitativo, com um número significativo de novos Mestres e Doutores.

Dessa forma, percebe-se a necessidade de um espaço especializado para a publicação de textos produzidos por esses profissionais, bem como para possibilitar o diálogo com outros pesquisadores de todo o território nacional e, também, internacional. Outro fator que corrobora essa necessidade é revelado pela consulta aos currículos dos docentes desta instituição, que atestam participação frequente em eventos nacionais e internacionais, evidenciando, assim, a relevância desta revista.

O IFBA, como uma instituição primordialmente de Educação, cria com esta revista um espaço profícuo de divulgação científica, voltado para os profissionais e pesquisadores de Letras e áreas correlatas, um *locus* que buscará expor importantes reflexões que envolvem a descrição das línguas portuguesa, inglesa e espanhola, como também suas implicações para o ensino.

Desse modo, nesta edição inaugural, contamos com originais que dialogam diretamente com os estudos linguísticos e com os estudos literários, ressaltando-se também suas relações com o ensino.

Os artigos foram distribuídos ao longo desta edição a partir das datas de aprovação pelos pares às cegas e em dois blocos: inicialmente, os textos que versam sobre os estudos linguísticos, seguidos pelos que se identificam como estudos literários.

Assim, o primeiro artigo **Evidências societais: avaliação social da variação na concordância verbal no português brasileiro**, de Viviane Silva de Novais, apresenta evidências relacionadas à avaliação social no que diz respeito à concordância verbal de terceira pessoa do plural a partir de diferentes fontes de pesquisa, tais como: instrumentos normativos, matérias, reportagens e memes que são difundidos em redes sociais.

Em seguida, Carlos Gustavo Camillo Pereira apresenta um estudo sobre **Análise do sufixo avaliativo diminutivo no português brasileiro a partir de corpus eletrônico**, evidenciando o sufixo *-inho* em bases substantivas, tendo em vista *corpora* eletrônicos, atentando-se principalmente ao contexto de uso.

Suzane Costa Lopes Braz e Lilian Miranda Bastos Pacheco apresentam um estudo sobre **Desenho, infância e representação** revelando que a comunicação na infância ultrapassa os contextos verbais, cujas representações gráficas, por meio do desenho, trazem outras informações sobre o imaginário da criança.

Agora, numa perspectiva Funcionalista, Joelma Pereira Silva e Veraluce da Silva Lima trazem um estudo sobre **A flutuação no uso do modo no subjuntivo:**

uma análise funcionalista em redações de estudantes do Ensino Médio, objetivando descrever a ocorrência dessa flutuação do modo subjuntivo em redações elaboradas por estudantes do Ensino Médio.

Ainda sobre o contexto do ensino, o texto **A prática da redação escolar e o texto dissertativo-argumentativo**, de autoria de Elaine da Fonseca Ramos e Clézio Roberto Gonçalves, faz uma análise da escrita de estudantes do Ensino Médio a fim de verificar se os textos produzidos estão em consonância com a proposta do ENEM, especialmente no que diz respeito às cinco competências elencadas por esse exame.

Voltando-se para os estudos literários, inaugura-se este bloco com o texto de Ivo Falcão da Silva, no qual aborda **Comunicação em touchscreen: desafios da educação e da linguagem para o mundo do trabalho contemporâneo**, discutindo principalmente as relações que se estabelecem entre trabalho, linguagem e redes digitais na contemporaneidade.

Logo após, as mulheres ganham espaço através de **Ana e Maria: uma análise das aproximações e distanciamentos das personagens de Clarice Lispector e Conceição Evaristo**, de Isadora Machado Santos, as quais são descritas de forma a se perceber suas aproximações e distanciamentos.

Por fim, o artigo de Carmelinda Carla Carvalho e Silva, intitulado **Uma análise do conto *Marabá* pertencente ao livro *A Máquina de Ser: respaldos de identidades na escrita de João Gilberto Noll***, revelando a importância do espaço, do tempo e do meio para a construção da identidade do sujeito.

As contribuições deste número inicial para os estudos linguísticos e estudos literários estão marcados na história desta revista. Desejamos que este espaço seja de grande contribuição científica no mundo das Letras e que todos tenham uma excelente leitura.



EVIDÊNCIAS SOCIETAIS: AVALIAÇÃO SOCIAL DA VARIÇÃO NA CONCORDÂNCIA VERBAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

SOCIETAL EVIDENCES: SOCIAL EVALUATION OF THE VERBAL AGREEMENT VARIATION IN BRAZILIAN PORTUGUESE

DOI: <https://doi.org/10.55847/enlaces.v1i1.733>

Viviane Silva de Novais*

RESUMO: A concordância verbal de 3ª pessoa do plural (3PP) no português brasileiro (PB) tem sido amplamente estudada em diversas regiões do Brasil. No entanto, dados de produção não conseguem, sozinhos, apresentar resultados da dimensão societal do fenômeno. Em vista disso, o objetivo deste trabalho é apresentar evidências que projetam avaliação social a respeito da variação na concordância verbal de 3PP. São apresentadas e analisadas diferentes fontes perceptuais – como os instrumentos normativos, matérias, reportagens e memes compartilhados nas redes sociais – como meios de observar pistas a respeito da dimensão societal do fenômeno e de que forma esse processo pode resultar em preconceito linguístico, disseminado nos diversos espaços sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação social. Concordância verbal de 3ª pessoa do plural. Preconceito linguístico.

ABSTRACT: Verbal agreement of the 3rd plural person (3PP) in Brazilian Portuguese (PB) has been widely studied in several regions of the Brazil. However, production data alone are unable to present results of the societal dimension of the phenomenon. In this paper, we aim to present evidence that shows social evaluation regarding the variation in the verbal agreement of 3PP. Different perceptual sources are presented and analyzed – such as normative instruments, papers, reports and memes shared on social networks – as form of observe clues about the societal dimension of the phenomenon and how this process can result in linguistic prejudice, present in the different social spaces.

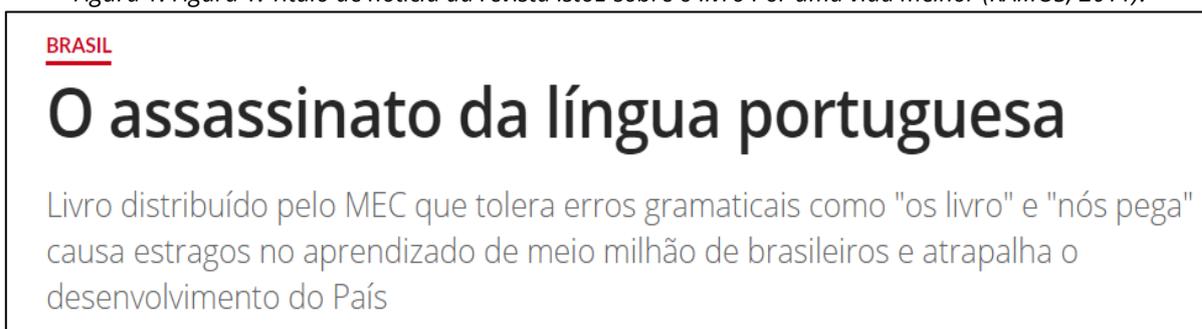
KEYWORD: Social evaluation. Verbal agreement of the 3rd plural person. Linguistic Prejudice.

* Mestranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS). E-mail: vivianenovais18@hotmail.com. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-4068-3750>.

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2011, uma polêmica a respeito do livro *Por uma vida melhor* (RAMOS, 2011) ganhou destaque na mídia brasileira. Diversas matérias noticiavam que o Ministério da Educação (MEC) estava distribuindo livros com erros gramaticais, conforme podemos ver na figura 1:

Figura 1: Título de notícia da revista IstoÉ sobre o livro *Por uma vida melhor* (RAMOS, 2011).



Fonte: IstoÉ (Disponível em: encurtador.com.br/swj08).

O livro, específico para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), apresenta questões referentes à diferença entre a língua falada e a língua escrita na seção “Escrever é diferente de falar”. Dentre as discussões, Ramos (2011) aponta exemplos de variação linguística na concordância verbal de 3ª pessoa do plural (3PP). A autora destaca que, na variedade popular da língua, é comum ocorrer formas como “Os menino pega o peixe”. A partir deste exemplo, e totalmente descontextualizado das questões abordadas, criou-se uma polêmica de grande proporção na mídia: jornais, revistas e *sites* mostraram indignação e repúdio acerca dos assuntos apresentados (conforme figura 1).

Diretrizes, que apresentam orientações sobre práticas pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa, abordam a importância de incluir no currículo o tratamento da variação linguística nos diversos espaços sociais. Como forma de contemplar a heterogeneidade na língua, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) destacam que “a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe

uma única forma ‘certa’ de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala” (BRASIL, 1998, p. 31).

Na prática, o que tem acontecido se distancia muito do que preconiza os PCN. Quando um livro didático atende às orientações dos documentos oficiais – a exemplo do livro didático de Ramos (2011) – a sociedade não o recebe de maneira positiva justamente por tratar de questões sobre variação linguística. Essa polêmica é um reflexo de que a língua é marcada por avaliações e julgamentos.

Pesquisas desenvolvidas para desvelar quais avaliações diferentes fenômenos linguísticos recebem socialmente – tais como Bortoni-Ricardo (2008), Freitag (2016), Ribeiro (2019), Souza e Araújo (2020), Freitag *et al.* (2020) – têm apresentado importantes contribuições no que diz respeito ao tratamento societal da língua e de que forma esse tratamento pode resultar em preconceito linguístico. Estudos que se voltam para mensurar a dimensão societal são relevantes para observarmos a proporção que fenômenos linguísticos podem tomar do ponto de vista social, especialmente quando são levantadas questões a respeito do preconceito linguístico.

Nesta perspectiva, o objetivo deste texto é discutir evidências sobre como a avaliação societal da concordância verbal de 3PP pode dar base ao preconceito linguístico. Para tanto, recorreremos a dois tipos de evidências: discursos que circulam na mídia e *memes* (figuras compartilhadas na internet) e instrumentos normativos (ALMEIDA, 2009; SACCONI, 2006). Com este trabalho, esperamos contribuir com o desvelamento da avaliação que a variação na concordância verbal de 3PP recebe socialmente e em como esses desdobramentos podem resultar em preconceito linguístico.

2 VARIAÇÃO E AVALIAÇÃO SOCIAL

A palavra *variação* diz respeito a uma sequência de modificações que podem ser observadas em um fenômeno, organismo, corpo etc. (MICHAELIS, 2015). Do ponto de vista sociolinguístico, há variação quando dois enunciados se referem ao mesmo estado de coisas com o mesmo valor de verdade (LABOV, 1976). Ou seja, quando os falantes de uma mesma língua usam diferentes formas de referenciar um único acontecimento ou nomear um mesmo objeto.

No Brasil, observando a dimensão territorial do país e sua diversidade cultural, a língua se apresenta de diferentes formas. Isso pode ser evidenciado tanto quando são observados falantes de diferentes regiões, como Nordeste e Sudeste, assim como quando em diferentes âmbitos da vida em sociedade. As variadas formas de se expressar linguisticamente recebem diferentes avaliações.

De acordo com o dicionário online Michaelis (2015)¹, a palavra *avaliação* significa “apreciação, cômputo ou estimação da qualidade de algo ou da competência de alguém”, resultando em diferentes atitudes sobre determinados assuntos. Conforme apontam Lambert e Lambert (1966, p. 78), “uma atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante”. Freitag (2016, p. 900), corroborando com esta discussão, destaca que “atitude é um construto mental, psicológico, difícil de definir e de mensurar. Em alguma medida, as atitudes podem predizer (ou não) o comportamento, e o comportamento pode (ou não) afetar as atitudes”. Em termos linguísticos, a avaliação diz respeito às crenças e atitudes dos falantes sobre a língua em uso. Estabelecendo uma distinção entre crenças e atitudes, Freitag (2016, p. 901) aponta que “a crença pressupõe uma manifestação verbalizada sem reações afetivas, enquanto as atitudes podem ser

¹ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso: 14 maio 2020.

manifestar de modo não verbalizável, mas permeadas por reações afetivas em relação ao objeto em questão”. Garrett, Coupland e William (2003, p. 03) destacam que “as formas, variedades e estilos linguísticos podem gerar crenças sobre um falante, sua participação no grupo e podem levar a suposições sobre os atributos desses membros”.

Na sociolinguística, como forma de categorizar as atitudes a respeito de fenômenos linguísticos variáveis, são elencados três níveis que indicam o quanto determinada forma é percebida pelos falantes, a depender da comunidade na qual estiverem inseridos, a saber: *marcadores*, *indicadores* e *estereótipos*. Os marcadores são traços linguísticos razoavelmente sensíveis à avaliação, podendo estar (ou não) no nível da consciência dos falantes. Os indicadores caracterizam-se como formas não avaliadas socialmente e “parecem ter pouca força avaliativa” (LABOV, 2008, p. 360). Por fim, os estereótipos são formas linguísticas mais salientes do ponto de vista da percepção, ou seja, podem ser mais percebidas pelos falantes e, como consequência, mais suscetíveis à avaliação, tanto positiva quanto negativa. A avaliação positiva leva um traço linguístico a ter prestígio socialmente. Por outro lado, a avaliação negativa de um fenômeno pode ter como consequência um amplo processo de exclusão e preconceito linguístico.

O termo *preconceito* tem recebido definições como: i) conceito ou opinião formada antes de conhecer determinado assunto; ii) comportamento que demonstra aversão a algo ou alguém (MICHAELIS, 2015; AURÉLIO, 2001). Conforme Freitag *et al.* (2020, p. 187), “as definições mais modernas propõem que preconceito é uma atitude negativa dirigida contra um grupo como um todo ou contra seus membros”. Do ponto de vista social, o preconceito se desdobra de diversas maneiras (racial, contra as mulheres, contra os deficientes físicos etc.). Dentre essas variadas formas, desdobra-se o *preconceito linguístico*: atitude de discriminar as pessoas por seu modo de falar (SILVA, 2019), especialmente sobre

formas linguísticas estigmatizadas. Quando um traço linguístico é avaliado negativamente, uma pessoa que o carrega tende a ser vítima de preconceito.

Uma das formas de observar como um fenômeno é avaliado socialmente diz respeito a quanto essa forma pode ser percebida pelos falantes. Freitag (2016, p. 890) destaca que “o prestígio ou estigma de um traço linguístico depende da maior ou menor consciência do falante sobre a avaliação social da regra, o que reflete nos resultados relativos à variável sociodemográfica escolarização”. Pesquisas sociolinguísticas que descrevem o português falado no Brasil têm evidenciado a relevância do efeito da escolarização nos mais diversos fenômenos linguísticos e, de modo particular, na concordância verbal de 3PP.

A premissa básica é a de que quanto maior for o nível de escolarização de um falante, mais ele tende a fazer uso de formas linguísticas prestigiadas socialmente (BORTONI-RICARDO, 2004), de modo que, por hipótese, pessoas altamente escolarizadas dificilmente usam formas como *nós vai* ou *eles foi* de forma inconsciente. Conforme destaca Freitag (2017, p. 67), “a exposição à cultura letrada e o papel normativo da escola levariam o falante ao contato com as variantes canônicas ou de prestígio em uma razão proporcional”. No ambiente escolar, o contato com normas linguísticas próximas da norma padrão é mais frequente, seja por meio de atividades, produção de textos ou na própria fala, de modo a proporcionar maior exposição à norma padrão da língua.

Labov (2008, p. 168) aponta que, com mais anos de escolarização, um falante “se torna sensível ao significado social de sua própria maneira de falar e de outras”. Isso ocorre “em parte através do intenso contato com falantes de prestígio e em parte através da aprovação de seus colegas estudantes” (LABOV, 2008, p. 168). Por essa razão, pressupõe-se que formas linguísticas mais próximas da norma padrão sejam mais frequentes na fala de pessoas com mais anos de escolarização, como evidenciam os resultados de pesquisas sociolinguísticas

sobre a variação na concordância verbal (SCHERRE, 1994; SCHERRE, NARO, 1998, 2007; MONGUILHOTT, 2001; LUCCHESI, 2009, 2015; ARAÚJO, 2014).

2.1 A VARIAÇÃO NA CONCORDÂNCIA VERBAL DE 3PP NO PB

De modo geral, a concordância verbal diz respeito à relação estabelecida entre o sujeito e o verbo numa oração. Nas línguas do mundo, esse fenômeno se comporta de diferentes maneiras a depender das especificidades de cada língua. Do ponto de vista sociolinguístico, no português brasileiro, a concordância verbal de 3PP é um fenômeno em variação, pois apresenta duas regras, conforme podemos ver em (1):

- (1) a. As crianças *brincaram* no parque;
b. As criança(s) *brincou* no parque;

A primeira regra, conforme (1a), é chamada de concordância padrão ou *redundante*², e, por ser prescrita em gramáticas normativas, é tida como a forma tradicional do fenômeno. Já (1b) trata-se da segunda forma de ocorrência do fenômeno, chamada de concordância não padrão ou *dominante*³, consequência de amplos processos de mudanças pelos quais a língua passou, a exemplo do preenchimento do sujeito, mudança no paradigma pronominal e mudança no paradigma verbal.

² O termo *redundante* foi usado inicialmente por Said Ali (1965, p. 279). Para o autor, “a concordância não é, como parece à primeira vista, uma necessidade imperiosamente ditada pela lógica. Repetir num termo determinante ou informativo o gênero ou pessoa já marcados no termo determinado de que se fala, é antes de tudo uma redundância”. Neste trabalho, adotaremos esse termo, amplamente usado nos estudos sobre o fenômeno, a exemplo de Perini (2010) e Castilho (2010).

³ Optamos por usar o termo *dominante* para não recorrermos à confusão que o termo *não padrão* pode estabelecer.

No Brasil, os primeiros estudos sobre variação na concordância verbal começaram a ser desenvolvidos ainda na década de 1970 (LEMLE; NARO, 1970). Desde então, diversas pesquisas sociolinguísticas foram desdobradas, buscando descrever o comportamento do fenômeno no PB, nas diferentes regiões do país (RODRIGUES, 1997; ANJOS, 1999; MONGUILHOTT, 2001; 2009; ARAÚJO, 2014). É por meio dessas pesquisas que temos hoje um conjunto robusto de descrição da concordância verbal de 3PP no PB.

As pesquisas apresentam fatores linguísticos⁴ e sociais (faixa etária, sexo/gênero, escolarização, localidade) que influenciam tanto as ocorrências da concordância redundante quanto as da concordância dominante. Além dos estudos descritivos de produção, como os elencados acima, a observação do tratamento societal de um determinado fenômeno linguístico permite ampliar o conhecimento do funcionamento do processo variável em termos de avaliação social, contribuindo para desfazer preconceitos. Uma das formas de realizar um tratamento societal é por meio da observação do efeito do fator escolarização sobre a frequência dessa forma. No caso da concordância verbal de 3PP, controlar o nível de escolarização pode nos dar pistas de como esse fenômeno é avaliado. Para consolidar uma visão sistemática, selecionamos resultados de pesquisas sociolinguísticas sobre o fenômeno em diversas regiões do Brasil, com foco no fator escolarização (Tabela 1).

⁴ Os fatores linguísticos mais selecionados na maior parte das pesquisas são: *posição do sujeito*, *tipo de verbo*, *saliência fônica*, *traço humano do sujeito*, *tipo de sujeito* e *paralelismo*. Visto que, neste trabalho, nosso foco é apresentar evidências acerca avaliação societal da concordância verbal, focalizamos somente no fator social *escolarização*.

Tabela 1: Resultados de pesquisas sobre o efeito da escolarização nas ocorrências da concordância redundante em diferentes regiões.

| Autor(a) | Local da pesquisa | 1 a 4 anos | 5 a 8 anos | 9 a 11 anos |
|------------------------------|--------------------------|-------------------|-------------------|--------------------|
| Scherre e Naro (1998) | Rio de Janeiro/RJ | 1125/1787=63% | 1358/1752=78% | 886/1093=81% |
| Rodrigues (1997) | Rio Branco/AC | 245/459 – 54% | 328/455 – 72% | - |
| Anjos (1999) | João Pessoa/PB | 89/285=31% | 203/352=58% | 277/387=72% |
| Monguilhott (2001) | Florianópolis/SC | 660/850=78% | - | 591/733=81% |
| Souza (2009) | Salvador/BA | 518/1050=49% | 784/1200=65% | 1036/1118=92% |
| Benfica (2016) | Vitória/ES | 987/1388=71,1% | 804/991 =81,1% | 648/716=90,5% |

Fonte: elaborada por Viviane Silva de Novais.

Nas pesquisas reportadas, o fator escolarização apresenta efeito importante: quanto maior é o nível de escolarização dos falantes, maior é a frequência da concordância redundante, independentemente da região geográfica em que a pesquisa foi desenvolvida. Estes resultados sugerem que a forma dominante da concordância é estigmatizada, seja por não estar prevista em gramáticas tradicionais ou por ser mais frequente na fala de pessoas menos escolarizadas.

Scherre e Paiva (1999, p. 217) enfatizam que

a escolarização continuada, refinando a consciência linguística e insistindo na necessidade de padronização, favorece o emprego de determinadas variantes linguísticas, em especial das que estão sujeitas a uma avaliação social positiva. (SCHERRE; PAIVA, 1999, p. 217).

Sob essa ótica, um falante escolarizado, por estar mais exposto às formas linguísticas de prestígio, dificilmente apresentará em sua fala traços linguísticos estigmatizados, a não ser em contextos bem específicos.⁵

O nível de escolarização diz muito quando se observa a língua. No entanto, embora sejam estudados conteúdos previstos em gramáticas e isso possa influenciar, a escola, por si só, não atua diretamente na língua falada por seus estudantes. Os resultados referentes ao fator escolarização dos dados de produção do fenômeno da concordância verbal (tabela 1) não devem ser analisados apenas como efeito da escolarização em si, pois, em relação ao papel normativo da escola, o que acontece é que o espaço escolar “reflete e reforça as estruturas da sociedade” (FREITAG, 2017, p. 71). É preciso o nível da consciência social a respeito do fenômeno.

Embora tenhamos hoje, do ponto de vista da produção, um conjunto robusto de descrição da variação na concordância verbal de 3PP em diferentes regiões do país, são poucos os trabalhos que observam a dimensão societal do fenômeno. Por isso, a seguir, vamos explorar a avaliação sobre a variação na concordância verbal de 3PP, especialmente a respeito da forma dominante, observando discursos que circulam na mídia e *memes* (figuras compartilhadas na internet), bem como instrumentos normativos (ALMEIDA, 2009; SACCONI, 2006), e de que forma as avaliações podem resultar em preconceito linguístico.

⁵ Destacamos que, nos estudos de produção, há contextos em que a concordância dominante é mais frequente, independentemente do nível de escolarização dos falantes, como acontece quando o sujeito está posposto ao verbo (ordem verbo-sujeito/VS) (SCHERRE; NARO, 1998; MONGUILHOTT, 2001; ARAÚJO, 2014). Uma explicação para isso é que, sendo o PB uma língua cuja ordem fixa é SV (sujeito-verbo), o falante nem sempre reconhece o elemento posposto ao verbo como o sujeito da sentença (SCHERRE, 1994; PEZZATI, 1994).

3 AVALIAÇÃO SOCIAL DA CONCORDÂNCIA VERBAL: RESULTADOS DE PESQUISAS SOCIOLINGUÍSTICAS

Estudos com dados de produção são mais frequentes no PB, especialmente em relação à concordância verbal. No entanto, conforme já apontamos, somente esses resultados não são suficientes para dar conta de aspectos sociais do ponto de vista da avaliação que o fenômeno recebe. Pesquisas cujo foco é a avaliação social têm despontado no Brasil, a exemplo dos estudos de Bortoni-Ricardo (2008), Freitag (2016), Ribeiro (2019), Souza e Araújo (2020), Freitag *et al.* (2020), que contribuem com os resultados dos dados de produção e ampliam o conhecimento da língua em sua relação com a sociedade.

Bortoni-Ricardo (2008) foi uma das pioneiras no que diz respeito ao estudo sobre crenças, atitudes e avaliação social da concordância. Em sua pesquisa, feita com 48 informantes (divididos entre universitários e estudantes da educação básica), a autora observou que a concordância verbal redundante é considerada mais correta pelos falantes e que o fator escolarização desempenha força em sua amostra, uma vez que os estudantes universitários estigmatizaram mais a concordância dominante. Após o resultado inicial, a autora fez nova análise com um total de 360 universitários e confirmou que há influência da escolarização, visto que os informantes de nível superior estigmatizam mais os contextos em que a concordância redundante não é realizada.

Freitag (2016), ao destacar que nem sempre o uso da língua reflete a avaliação que ela recebe, como acontece na variação da 1PP (*nós/a gente*) no português brasileiro, desenvolveu um estudo de estratégias para mensurar a avaliação social em relação ao uso da 1ª pessoa do plural. Dentre as discussões, a autora destaca que mesmo um falante apresentando 100% de frequência da forma *a gente* em sua fala, esse mesmo falante diz preferir usar mais a forma **nós** (FREITAG, 2016). Nas palavras da autora, “o posicionamento dos informantes

sugere que o domínio da primeira pessoa do plural é um contexto variável de alta saliência social” (FREITAG, 2016, p. 901).

Em estudo desenvolvido para observar reparos na acomodação subjetiva da variação *em/ni* na fala de universitários, Ribeiro (2019), constatou que, embora os estudantes corrijam sua própria fala em outros casos, a variante *ni* não é corrigida por eles, um indicativo de que a variante “não carrega estigma, pois não sofre correção entre os membros” (RIBEIRO, 2019, p. 1577). Souza e Araújo (2020) observaram a avaliação que a variação na concordância verbal por estudantes da cidade de Tucano-BA, tanto da zona rural como da zona urbana. A pesquisa foi feita por meio de um teste de reação subjetiva, cujo resultado mostrou que “os estudantes pesquisados reconhecem a forma padrão da concordância verbal, sendo que os da área rural avaliam a não padrão de forma negativa e afirmam que não a usa; os alunos da cidade, por outro lado, asseguram que a usam” (SOUZA; ARAÚJO, 2020, p. 269). Esse resultado evidencia que as formas não possuem o mesmo valor para os dois grupos, uma vez que os estudantes da cidade afirmaram fazer uso de formas não redundantes, podendo indicar que ou esses falantes não conhecem o estigma que esses traços possuem socialmente ou sabem, mas continuam com esse uso.

Em Freitag *et al.* (2020), ao ser analisada uma postagem do Ministro da Educação no Twitter, foram discutidas e apresentadas evidências sobre mecanismos que contribuem com o preconceito. A postagem refletia um traço linguístico estigmatizado – troca do /r/ pelo /l/ – com ilustração da Turma da Mônica, que remetia aos chineses, com teor discriminatório ao comparar a fala dos chineses com a fala do personagem Cebolinha. Os autores apontam que

a manipulação de um traço linguístico pode evocar discriminação e preconceito, não só em relação à origem, mas em relação ao arraigado preconceito de classe e raça que existe no Brasil, e que é materializado na língua” (FREITAG, *et al.*, 2020, p. 202).

Diante dos resultados apontados pelos estudos citados, na seção seguinte, apresentamos o tratamento societal da concordância verbal, observado por diferentes fontes como uma forma de mensurar a avaliação que o fenômeno possui socialmente.

4 A DIMENSÃO SOCIETAL DA CONCORDÂNCIA VERBAL DE 3PP NO PB

Vimos que as regras da concordância verbal no português são motivadas, principalmente, pelo nível de escolarização dos falantes. Em vista disso, o fenômeno se configura como um estereótipo, sendo a forma redundante prestigiada e a forma dominante estigmatizada, restrita a contextos em que o efeito da escolarização não é sentido. Levando em consideração que os dados da produção podem ser diferentes dos dados da percepção linguística (FREITAG, 2016), estudos que explorem a avaliação social da língua, em diferentes fenômenos, são importantes nesse processo.

Existem diferentes formas para mensurar avaliações sobre fenômenos linguísticos. Garrett, Coupland e William (2003) destacam que as atitudes linguísticas podem ser observadas a partir de três técnicas de investigação: tratamento societal ou análise de conteúdo, abordagens diretas e abordagens indiretas. A análise por vias diretas é feita por meio de questionário escrito ou entrevistas gravadas, em que o falante responde o que acha a respeito de determinada forma linguística. A abordagem indireta é realizada através de técnicas menos perceptíveis, podendo ser através da observação ou de testes camuflados em que os falantes julgam determinado aspecto, mas não sabem o que, de fato, está sendo avaliado. Por fim, temos a abordagem societal de fenômenos linguísticos variáveis, uma forma de mensurar a avaliação através da observação e análise de diferentes fontes perceptuais, a exemplo de documentos,

comerciais, matérias, reportagens e até mesmo imagens compartilhadas na internet. Neste trabalho, portanto, utilizamos esta última abordagem como uma forma de mensurar o tratamento societal da concordância verbal no PB.

A respeito da avaliação que formas linguísticas possuem socialmente, existem forças sociais desempenhando força sobre seu uso, principalmente quando há “um processo explícito de correção social aplicado a formas linguísticas individuais” (LABOV, 2008, p. 152). Na escola, por exemplo, se algum estudante falar *nós vai* ou *eles foi* – seja na sala de aula ou em outro espaço da instituição – presumimos que, em algum momento, alguém vai apontar que ele *falou errado* e que o certo é falar *nós vamos* e *eles foram*. A esse respeito, Freitag (2016, p. 903) destaca que

a concordância é um domínio gramatical fortemente sensível à avaliação social no Brasil, e os resultados de estudos de covariação entre a alternância pronominal e a presença vs. ausência de marca morfêmica de concordância apontam para uma avaliação social estigmatizada para combinações como “nós fala” e “a gente falamos”. (FREITAG, 2016, p. 903).

Quando uma forma linguística é saliente na consciência social, especialmente se for um traço estigmatizado, um falante que produz esse traço pode se tornar alvo de piada, que configura preconceito linguístico. As correções explícitas às pessoas que falam a forma dominante da concordância verbal de 3PP surgem de variadas formas e possuem diferentes alcances. Gramáticas de cunho normativo, livros em que a temática envolve *o bom uso do português* e memes da internet apontam indícios do estigma que a forma recebe socialmente. Imagens com recortes, colagens, frases e personagens são compartilhadas nas redes sociais e refletem a avaliação negativa, evidenciando, inclusive, o preconceito a quem fala dessa forma (Figura 2).

Figura 2: Memes referentes à concordância verbal e traços linguísticos estigmatizados socialmente.



Fonte: Redes Sociais.

As imagens reforçam o estigma que formas linguísticas podem receber socialmente. Observando o que está escrito nas imagens, não é apenas o que se diz, mas quem diz. “Essa confusão entre fazer julgamento à língua e julgamento ao falante é um dos fatores que permitem a existência e a perpetuação do preconceito linguístico em nossa sociedade” (COELHO *et al.*, 2010, p. 31). Ao apontar que falar *eles fez* é errado, abre-se espaço para julgar a integridade da pessoa que apresentou essa forma em sua fala, tratando-a, na maioria das vezes, como ignorante ou *sem educação*.

No quarto meme da figura 1, em que o conteúdo principal é o *erro* de concordância verbal na modalidade escrita da língua, há o uso da forma dominante (*as pessoa que erra*), mas não há indícios de que essa ocorrência tenha sido *proposital* (talvez compreenderíamos se houvesse a presença de aspas ou de algum destaque que enfatizasse ironia na presença da forma). Vemos na imagem um julgamento sobre quem fala *eles fez*, mas o texto da imagem apresenta a

ocorrência *as pessoas que erra*. Essa observação é pertinente porque dialoga com os resultados de produção do fenômeno de concordância verbal, que apontam maior frequência da concordância dominante quando há o pronome relativo *que* antecedendo o verbo, mesmo na fala de pessoas mais escolarizadas (RODRIGUES, 1997; ARAÚJO, 2014), como é o caso do exemplo presente na imagem (*as pessoas que fez*).

A correção explícita da forma dominante da concordância verbal de 3PP pode ser encontrada em diversos outros espaços de domínio na internet, conforme vemos na imagem da figura 3.

Figura 3: Correção a respeito da concordância verbal de 3PP em trecho de música.

QUE CÊ VAI FAZER?, FERNANDO & SOROCABA

TRECHO

"AS RAZÕES que me impedem de estar com você VAI além de te amar, VAI além do querer"

ERRO

De concordância, pois o sujeito pede o verbo no plural: "as razões vão"

Fonte: Entretenimento R7 (Disponível em: encurtador.com.br/nxyDM).

A publicação na qual a imagem está inserida tem como título *Compositores assassinam o português! Veja os erros mais graves nas músicas famosas*. Trata-se de correções explícitas que apontam os erros fazendo uso de materiais visuais para dar ainda mais ênfase ao que está sendo denunciado como errado (como é o caso da cor vermelha). Na imagem, a seguinte realização é destacada:

- (2) *As razões que me impedem de estar com você vai além de te amar, vai além do querer.*

Na sentença, há a ocorrência da concordância verbal dominante, pois o verbo (vai), usado duas vezes, não está flexionado na 3PP (conforme seu sujeito). Ocorrências desse tipo têm sido amplamente explicadas por estudos sociolinguísticos, nos quais destacam que quando o sujeito está mais distante do verbo, conforme (2), a frequência da forma dominante é maior do que a redundante. Para termos uma dimensão do efeito da posição do sujeito em relação ao verbo, apresentamos uma sumarização de resultados, conforme tabela 2:

Tabela 2: Sumarização de resultados sobre o efeito do fator posição do sujeito na variação da concordância verbal.

| Posição do sujeito | Scherre e Naro (1998) | Rodrigues (1997) | Anjos (1999) | Rubio (2009) | Araújo (2014) |
|--|------------------------------|-------------------------|---------------------|---------------------|----------------------|
| Sujeito anteposto ao verbo | 82% | 66% | 57% | 73% | 97,3%/38,5% |
| Sujeito anteposto e distante do verbo | 74% | 46% | 54% | 61% | 90,4%/19,3% |
| Sujeito posposto ao verbo | 26% | 21% | 25% | 19% | 66,7%/5,1% |

Fonte: elaborada por Viviane Silva de Novais.

O fator posição do sujeito apresenta efeito nas ocorrências do fenômeno: quando o sujeito está anteposto ao verbo, mas a ele mais distante, as ocorrências da concordância dominante aumentam. Isso explica por que a música em destaque na matéria do portal R7 apresenta a ocorrência da forma dominante. A matéria, que possui alcance considerável, além de expor os artistas, mostra o erro

e o corrige, evidenciando o nível de consciência social a respeito da regra dominante da concordância verbal de 3PP.

Outras evidências de correções explícitas podem ser encontradas em gramáticas de cunho normativo e em livros que apresentam um conjunto de regras para o uso ‘bom’ uso do português. Há gramáticas normativas que se configuram como instrumentos linguísticos ao apresentarem uma abordagem mais ampla dos fenômenos (BECHARA, 2008; CEGALLA, 2008) e há gramáticas e manuais que se configuram como replicadoras da *norma curta*, como Almeida (2009) e Sacconi (2006)⁶

Conforme Faraco (2008, p. 94), norma curta é “um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro (...)”. Compêndios/manuais que enfatizam o ‘uso correto do português’, além de apresentar uma parte mínima do que, de fato, é a língua, reforça e reproduz crenças de que toda variação que não esteja prescrita em gramáticas normativas deve ser combatida, como se fosse um mal a ser erradicado do mundo. Essas posturas servem de base para “humilhar, constranger e prejudicar pessoas” (FARACO, 2008, p. 94).

Almeida (2009, p. 422), na seção voltada para tratar da concordância verbal, apresenta a regra geral – “o verbo deve concordar em número e pessoa com o seu sujeito” – e, ao apresentar casos especiais, insere uma quantidade considerável de notas observacionais a respeito dos possíveis desvios da norma padrão. A título de exemplo, no caso de sujeito singular que expressa ideia de plural (como em *o exército dos persas invadiu a Grécia*, proposto pelo autor), Almeida (2009, p. 442 – grifo nosso) é enfático ao dizer que “não há quem nos obrigue a aceitar hoje,

⁶ Escolhemos esses dois compêndios por serem obras que apontam comentários negativos em relação às realizações que não fazem parte da chamada norma padrão do português e por se encaixarem na abordagem deste trabalho.

por certas, construções como estas – o exército batalharam, o povo aplaudiram – por *repugnantes ao ouvido e ao gosto de todos*". A afirmação na qual o autor termina sua nota contribui com as repercussões e julgamentos sociais negativos sobre o fenômeno, resultando, por exemplo, em memes e piadas na internet como os apresentados na figura 1. As colocações apresentadas por Almeida (2006) podem ser encaixadas nas pressões vindas de cima que, conforme aponta Labov (2008, p. 152), "representam o processo explícito de correção social aplicado a formas linguísticas individuais".

Sacconi (2006), em seu compêndio intitulado *Não erre mais! Português agradável e descomplicado*, apresenta considerações um tanto quanto agressivas ao tratar de ocorrências variáveis da concordância verbal. Trata-se de um manual de consulta com base nas regras encontradas em gramáticas normativas, a exemplo de Almeida (2009). Ao mostrar um exemplo retirado de uma matéria da revista *Veja* – *Um grupo de sem-terra "ocuparam" uma fazenda da multinacional Monsanto, para queimar plantação de transgênicos* – o autor destaca o verbo flexionado na 3PP e enfatiza que essa ocorrência se trata "da mais clássica concordância do absurdo". Sacconi (2006, p. 17 – grifo nosso) segue afirmando que "com esse tipo de 'concordância', os jornalistas brasileiros conseguem inovar, invertendo uma situação sintática, pois *as pessoas iletradas* costumam deixar o verbo no singular, quando o sujeito está no plural", além de concluir seu raciocínio enfatizando que ainda acredita na evolução do ser humano e repudia tal "concordância".

Tais comentários, tanto as de Almeida (2009) quanto as de Sacconi (2006) contribuem tanto para a disseminação do estigma sobre as ocorrências variáveis da concordância verbal, quanto para a propagação do preconceito linguístico. Dentre as variadas consequências de afirmações como as dos autores, surge um outro processo, definido como hipercorreção: tentativa de aproximação da norma padrão, que resulta em ocorrências que não fazem parte dessa norma. Um

exemplo frequente de hipercorreção no português pode ser visto por meio da flexão de infinitivos, como o apresentado por Canever (2017):

(3) Os alunos *podem fazerem* greve.

No exemplo, os dois verbos aparecem flexionados na 3PP. No entanto, a flexão do último verbo não é prescrita pelas gramáticas tradicionais, visto que está na função de complemento e seguido de um verbo já flexionado.

Labov (2008) aponta que o processo de hipercorreção diz respeito a um fator de mudança linguística e que está diretamente relacionado com a classe média baixa com o objetivo de alcançar maior status social ao tentar aproximar sua fala à língua-alvo falada pelas pessoas de classe média alta.

Tendo em vista que as pesquisas sociolinguísticas brasileiras não controlam o fator classe social⁷, é a escolarização que assume o seu lugar. No Brasil, a escolarização funciona como preditivo de renda e fundamental para melhoria da qualidade de vida por meio da ascensão social, sendo uma ponte para mobilidade de classe (IBGE, 2017). Por isso, a hipercorreção tem sido associada aos falantes com escolarização em desenvolvimento que, por hipótese, estão mais expostos às correções pela forma como falam. Ou, “se não à correção explícita, certamente ao discurso normativo que enfatiza a marcação de plural no uso padrão no PB” (CANEVER, 2017, p. 44), conforme encontramos em Almeida (2009) e Sacconi (2006).

Os memes, a reportagem do portal R7 que destaca erros de português em músicas, a gramática de Almeida (2009), o livro de Sacconi (2006) – além da repercussão negativa a respeito do livro *Por uma vida melhor* (RAMOS, 2011) que

⁷ A classe social dos falantes não é levada em consideração nas pesquisas sociolinguísticas brasileiras devido às divergências em relação ao status econômico, além de ser um tabu. Com isso, “a escolarização assume seu papel, a partir da premissa de que a escola leva à ascensão social (FREITAG, 2017, p. 68).

apresentamos na introdução deste trabalho – sugerem que a variação na concordância verbal de 3PP possui alta saliência social. Fazer uso da forma dominante pode levar um falante a ser alvo de piadas e correções explícitas, fatores que configuram o preconceito linguístico, bastante comum no Brasil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou apresentar evidências que refletem o tratamento societal da forma dominante da concordância verbal de 3PP no PB; observando resultados de estudos de produção, vimos o fator escolarização apresenta maior efeito nas ocorrências do fenômeno, de modo que a forma redundante é mais frequente na fala de pessoas com mais anos de escolarização. Estes resultados sugerem que a forma dominante da concordância é estigmatizada, seja por não estar prevista em gramáticas tradicionais ou por ser mais frequente na fala de pessoas menos escolarizadas.

O estigma da forma dominante é confirmado quando observamos matérias e reportagens *online*, memes compartilhados nas redes sociais e instrumentos normativos, que refletem a avaliação societal do fenômeno. Esse traço pode levar um falante a sofrer preconceito linguístico, sendo vítima de correções explícitas e alvo de piadas. Diferentemente de outros tipos de preconceitos que existem, o linguístico ainda não possui magnitude e, muitas vezes, nem é reconhecido como sendo, de fato, um tipo de discriminação social. Estudos que objetivam discutir a dimensão societal de fenômenos linguísticos são importantes e devem continuar sendo desenvolvidos e divulgados.

No Brasil, há um conjunto robusto de descrição da concordância verbal de 3PP, mas somente dados de produção não são suficientes. Uma série de pesquisas que avaliam outros tipos de evidências sobre como os falantes

percebem e lidam com a variação (por exemplo: Ribeiro (2019), Freitag (2016), Freitag *et al.* (2020), dentre outros) tem permitido desvelar o tratamento societal que um dado fenômeno variável recebe e considerar a avaliação dos próprios falantes. Por isso, trabalhos que considerem como os fenômenos linguísticos em variação são avaliados podem contribuir não somente com os estudos sobre PB, mas, sobretudo, com a discussão do preconceito linguístico no Brasil, de modo a contribuir com a justiça social em relação ao uso da língua.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. M. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 46. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

ARAÚJO, S. S. F. **A concordância verbal no português falado em Feira de Santana - BA**: sociolinguística e sócio-história do Português Brasileiro. 2014. 342 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

ANJOS, S. E. **Um estudo variacionista da concordância verbo-sujeito na fala dos pessoenses**. 1999. 133 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1999.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. A concordância verbal em português: um estudo de sua significação social. *In*: VOTRE, Sebastião; RONCARATI, Cláudia (org.). **Anthony Julius Naro e a linguística no Brasil**: uma homenagem acadêmica. Rio de Janeiro: Letras, 2008. p. 362-380.

CANEVER, F. **Infinitivo flexionado em português brasileiro**: frequência e percepções sociolinguísticas. 2017. 140 f. Tese (Doutorado em Linguística) –

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2017.

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CHAVES, R. Princípio de saliência fônica: isso não soa bem. **Letrônica**, v. 7, n. 2, p. 522-550, 2014.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FREITAG, R. M. K. Uso, crença e atitudes na variação na primeira pessoa do plural no Português Brasileiro. **Delta**, v. 32, n. 4, p. 889-917, 2016.

FREITAG, R. M. K. A mudança linguística, a gramática e a escola. **PerCursos**, Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 63-91, 2017.

FREITAG, R. M. K.; LIMA, M. E. O.; SILVA, L. S.; SOUZA, V. R. A. O uso da língua para a discriminação. **A cor das Letras**, Feira de Santana, v. 21, n. 1, p. 185-207, 2020.

GARRETT, P.; COUPLAND, N.; WILLIAMS, A. **Investigating language attitudes**. University of Wales Press, Cardiff, 2003.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. **Psicologia social**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

LEMLE, M.; NARO, A. J. **Competências básicas do português**. Relatório final de pesquisa apresentado às instituições patrocinadoras Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e Fundação Ford, 1977.

LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; SILVA, J. A. A. A concordância verbal. *In*: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (org.). **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 331-371.

LUCCHESI, D. **Língua e sociedade partidas**: a polarização sociolinguística do Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

MICHAELIS. **Dicionário brasileiro da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: encurtador.com.br/HPV49. Acesso 17 mar. 2020.

MONGUILHOTT, I. O. S. **Variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural na fala dos florianopolitanos**. 2001. 109 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.

RAMOS, H. **Por uma vida melhor**: Coleção Viver e Aprender. São Paulo: Editora Global, 2011.

RIBEIRO, C. C. S. Pistas para a acomodação subjetiva na variação entre em/ni na fala de universitários. **Domínios de Linguagem**, v. 13, n. 4, p. 1557-1580, 15 dez. 2019.

RODRIGUES, D. A. **A concordância verbal na fala urbana de Rio Branco**. 1997. 178 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

SAID ALI, M. **Gramática histórica da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1971.

SACCONI, L. A. **Não erre mais!** Português agradável e descomplicado. 29. ed. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

SILVA, A. J. B. Português de arremedo: um lado do preconceito linguístico no Brasil. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 61, p. 1-19, 2019.

SOUZA, N. C. C.; ARAÚJO, S. S. F. Reações subjetivas de estudantes da cidade de Tucano-BA às variantes não padrão da concordância verbal. **A cor das Letras**, Feira de Santana, v. 21, n. 1, p. 249-272, janeiro-abril de 2020.

SCHERRE, M. M. P. Aspectos da concordância de número no português do Brasil. **Revista Internacional de Língua Portuguesa (RILP)** - Norma e Variação do Português. Associação das Universidades de Língua Portuguesa, v. 12, p. 37-49. dez., 1994.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. Sobre a concordância de número no português falado do Brasil. In: RUFFINO, G. (org.) **Dialettologia, geolinguística, sociolinguística**. (Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia

Romanza) Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, Università di Palermo.
Tübingen: Max Niemeyer Verlag. p. 509- 523, 1998.

Recebido em: 03/11/2020

Aprovado em: 04/12/2020





ANÁLISE DO SUFIXO AVALIATIVO DIMINUTIVO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO A PARTIR DE CORPUS ELETRÔNICO

ANALYSIS OF THE EVALUATIVE DIMINUTIVE SUFFIX IN BRAZILIAN
PORTUGUESE FROM ELETRONIC CORPUS

DOI: <https://doi.org/10.55847/enlaces.v1i1.697>

Carlos Gustavo Camillo Pereira*

RESUMO: Este trabalho investiga as acepções do sufixo *inho* em bases substantivas no português brasileiro a partir de uma perspectiva que enfatiza a importância da língua em uso. Inicialmente, apresentam-se as contribuições das principais gramáticas tradicionais para o assunto. Subsequentemente, é exposto o fundamento teórico, que se baseia nas proposições da natureza tríplice do referido sufixo estabelecido por Luiz Carlos de Assis Rocha, e também é elucidada a importância da descrição dos fenômenos linguísticos a partir da utilização de grandes corpora eletrônicos. Os resultados desta pesquisa apontam para a necessidade de analisar o sentido do afixo levando-se em consideração o contexto de uso, e não a palavra fora do contexto de sua utilização, como é comumente feito em abordagens clássicas.

PALAVRAS-CHAVE: Sufixo avaliativo. Morfologia. Linguística de *Corpus*.

ABSTRACT: This work investigates the meanings of the *inho* suffix combined on substantive word-base in Brazilian Portuguese from a perspective that emphasizes the importance of the language in use. Initially, the contributions of the main traditional grammars to this issue are presented. Subsequently, the theoretical foundation is exposed, which is based on the propositions of the natural triple meaning of the suffix established by Luiz Carlos de Assis Rocha, and the importance of describing linguistic phenomena from the use of large electronic corpora is also elucidated. The results of this research point to the need to analyze the meaning of the affix taking into account the context of use and not just the isolated word of its use, as it is commonly done in classical approaches.

KEYWORDS: Evaluative Suffix. Morphology. Corpus Linguistics.

* Doutorando e Mestre em Estudos da Linguagem (PUC-Rio). E-mail: gustavo.c.p@live.com. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-3113-5584>.

1 INTRODUÇÃO

Os sufixos diminutivos têm sido amplamente investigados pelas mais variadas abordagens linguísticas. Por esse motivo, há diferentes conclusões em relação aos sentidos que os afixos possuem e como eles são manifestados na palavra. Nossa tentativa em proporcionar uma contribuição para essa temática se encontra no fato de nos basearmos na língua em uso. Assim, diferentemente de abordagens de cunho gerativo, por exemplo, que investigam a palavra em si mesma, nós realizaremos nossas análises levando em consideração o contexto em que a palavra está sendo inserida.

Em adição, estabelecemos três hipóteses que direcionam nossa investigação. A primeira é a de que o sentido do sufixo diminutivo é avaliativo. Mais especificamente, não é apenas dimensional, mas também exprime uma ideia subjetiva, a qual pode ser de afeto, carinho e também valorativa, cuja manifestação pode ser positiva ou de negação. Além disso, também acreditamos que os elementos (con)textuais são de grande importância para compreender o sentido que está sendo desempenhado pelo sufixo. Por último, mas não menos importante, em decorrência de hipótese anterior, acreditamos que uma mesma palavra não possuirá sempre o mesmo sentido. Dessa forma, por exemplo, a palavra *livrinho* não será sempre afetiva, mas também poderá ter acepção negativa e/ou jocosa, dependendo do contexto em que está sendo utilizada.

Em termos estruturais, este trabalho é organizado em quatro principais divisões. A primeira é a introdução, seção em que são descritas nossas hipóteses, bem como os objetivos que norteiam esta pesquisa. Subsequentemente, no segmento 2, expomos o tratamento do sufixo *inho* viabilizado pelas gramáticas tradicionais de maior prestígio em contexto brasileiro. O segmento 3 é dividido em duas partes. Na primeira, explicamos os fundamentos teóricos em que nos baseamos para a realização de nossas análises. Mais especificamente,

estabelecemos as propostas do linguista Rocha (2008) para o sentido do referido sufixo em conjunto com o ferramental disponibilizado pelos estudos linguísticos com *corpus* para a análise das palavras em contexto de uso. Na segunda parte do segmento, nos detemos em explicar os aspectos metodológicos empregados na pesquisa, bem como a descrição de nosso *corpus* e os procedimentos utilizados para a análise dos itens lexicais.

Ademais, a seção 4 deste trabalho é a análise propriamente dita das palavras que constituem o nosso *corpus*, que foi formado a partir do *corpus* eletrônico NILC de São Carlos, que possui aproximadamente 24 milhões de palavras, formado de textos acadêmicos e jornalísticos. Posteriormente, procedemos para as conclusões de nossa pesquisa e pontuamos as suas potencialidades, bem como as suas debilidades e indicamos como este trabalho pode ser ampliado em pesquisas posteriores.

Por fim, acreditamos que esta pesquisa possui potencial para contribuir, mesmo de que de maneira singela, para a otimização dos estudo de descrição do português brasileiro, uma vez que nossa proposta se baseia na língua em uso e não há, nesta abordagem, tantos trabalhos sobre essa temática como em outros paradigmas linguísticos, tal como o gerativismo.

2 A DESCRIÇÃO DO GRAU DO SUBSTANTIVO NAS GRAMÁTICAS TRADICIONAIS

Inicialmente, Cunha e Cintra (2013, p. 213) se baseiam nos pressupostos da Nomenclatura Gramatical Brasileira e da Nomenclatura Gramatical Portuguesa e compreendem que o grau também é um recurso que pode ser utilizado em palavras substantivas, embora enfatizem que esse recurso seja, prioritariamente, de natureza adjetiva. Em termos de estrutura, eles estabelecem que os

substantivos podem ser utilizados em três graus diferentes: o normal, o aumentativo e o diminutivo.

Nessa perspectiva, é importante notar que, em sua gramática, Cunha e Cintra não determinam de maneira clara se o grau é, antes de tudo, uma questão da flexão ou da derivação. Mais especificamente, o fenômeno da flexão se refere ao sistema, obrigatório, de concordância. Assim, na frase “carros bonitos”, o adjetivo “bonitos” concorda, compulsoriamente, em gênero e número com o substantivo “carros”. A derivação, diferentemente da flexão, é um processo opcional. Dessa maneira, é uma decisão do falante optar por derivar, ou não, uma determinada palavra. A fim de tornar essa concepção mais clara, supõem-se os hipotéticos exemplos “camisas bonitas” e “camisas bonitinhas”. Na primeira frase, como visto anteriormente, as concordâncias de gênero, feminino, e de número, plural, são obrigatórias; porém, na segunda frase, o adjetivo “bonitas” foi posto no grau diminutivo a partir da escolha do usuário da língua, o que torna difícil sustentar a afirmação de que o grau seja uma questão de flexão. Todavia, a falta de objetividade do gramático quanto a esse posicionamento dificulta a compreensão de suas proposições sobre este tema.

Em se tratando das acepções de sentido do grau diminutivo, os gramáticos citam Silvia Skorge (1958) e advogam que ele estabelece ideia afetiva, uma vez que o objetivo desse recurso é evitar a objetividade da língua a fim de torná-la mais flexível ou, até mesmo, mais vaga em determinadas situações de usos, porém não viabilizam exemplificações para esses empregos. Adicionalmente, Cunha e Cintra nem mesmo citam a possibilidade de uso do grau diminutivo como pejorativo ou jocoso, como também não há referência ao aspecto dimensional.

Assim como Cunha e Cintra, Bechara (2009) defende a existência da derivação de grau em substantivos. Todavia, diferentemente dos gramáticos citados anteriormente, Bechara se posiciona e estabelece que é um equívoco conceber o grau como flexão em vez de derivação. Além disso, ele apresenta

críticas à Nomenclatura Gramatical Brasileira, alegando categoricamente que o referido documento possui proposições equivocadas quanto a essa problemática, pois nele é determinado que o grau do substantivo é uma propriedade flexional.

A fim de fundamentar suas críticas, Bechara se baseia nos princípios de *Derivatio Naturalis* e *Derivatio Voluntaria* propostos pelo gramático latino Varrão. Em relação à primeira premissa, afirma-se que a flexão é uma imposição requerida pela sintaxe de concordância entre o substantivo e o adjetivo, por exemplo. Dessa forma, não cabe ao falante da língua optar pela flexão ou não, uma vez que esse processo é natural e, em outras palavras, obrigatório. A segunda, no entanto, é voluntária, visto que sua realização não é imposta pela sintaxe, de maneira que é licenciado ao falante a escolha de utilizar ou não o grau aumentativo ou diminutivo.

Em se tratando do sentido, Bechara também alega a dimensão afetiva, com a diferença de também citar a possibilidade de sentido depreciativo no grau diminutivo, e exemplifica essas propriedades com os vocábulos “livreco”, “politicalho”, “padreco” e “coisinha”, que denotam uma acepção pejorativa, ao passo que as palavras “queridinha”, “mãezinha” e “paizinho”, de acordo com o gramático, claramente estabelecem ideia de carinho e afeto.

Em consonância com Bechara, Rocha Lima (2008) também defende que o grau é uma operação derivacional. Especificamente em relação ao grau diminutivo, o estudioso estabelece que o sentido mais frequente é associado a noções de carinho, conforme é possível depreender nas palavras “limpinho”, “bonitinho” e “pequenito”. Embora a ênfase tenha sido posta na dimensão afetiva do grau, o gramático explica que a noção pejorativa também é existente, e exemplifica essa possibilidade por meio dos vocábulos “professoresco”, “livreco” e “casebre”.

Manuel Pinto Ribeiro (2013), assim como Cunha e Cintra, não expõe de maneira clara se o grau seria ou não derivação. Em relação aos sentidos, ele

também defende que os diminutivos são frequentemente detentores de sentido afetivo e, menos usualmente, também podem possuir acepção pejorativa. Além disso, Ribeiro se vale das palavras “poetastro”, “livreco”, “padreco” e “coisinha” para demonstrar a pejoratividade dessa operação gramatical.

Ribeiro também estabelece que há muitos vocábulos que, atualmente, embora sejam grafados em forma diminutiva e/ou aumentativa, não possuem conotação dimensional como nos casos de “cartilha”, “corpete”, “lingueta”, “cartão”, “portão”, “folhinha” (na acepção de calendário) e assim por diante.

3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

3.1 O SUFIXO AVALIATIVO

Rosa (1982) determina que os sufixos de grau, na verdade, deveriam ser considerados como sufixos avaliativos, uma vez que eles carregam, mais frequentemente, acepção subjetiva que propriamente dimensional. Dessa maneira, é possível que o grau do substantivo faça referência ao tamanho, mas essa propriedade, de acordo com a linguista, é bem menos usual. Por esse motivo, Alonso (1967, p. 163) aprimora essa proposição, estabelecendo que

Com relação ao sentido de “diminuição de tamanho”, deve-se acrescentar que, apesar de se adotar uma denominação de diminutivo, esta é, de longe, a sua função menos frequente, tanto na língua escrita como na oral; qualquer inventário convencerá o leitor de que o uso mais abundante do diminutivo é o das funções emocional, representacional e ativa, de que logo falaremos. Quando o sentido central é realmente o de diminuição, costuma-se insistir na ideia de pequenez com outros recursos (*uma casinha pequena, uma coisinha de nada, etc*). É raro, ainda que perfeitamente idiomático, atribuir exclusivamente ao diminutivo a ideia de tamanho reduzido. (ALONSO, 1967, p. 163).

Apesar dessas afirmações que apontam para o grau como um recurso imanentemente emotivo, havia pouca estruturação desses pressupostos. Dessa maneira, Rocha (2008) formaliza esses preceitos e estabelece que os sufixos avaliativos possam ser de natureza tríplice, sendo eles: o subjetivo, o valorativo e o dimensional.

Em relação ao primeiro, o linguista propõe que essa acepção se revela quando o falante demonstra amor, carinho, educação e, até mesmo, não afetividade a um referente específico. Dessa maneira, utilizações como “*Filhinho, vai para a caminha tomar o seu leitinho*”, “Alguém tem uma *canetinha* para me emprestar”, “Dá um *adeusinho* para o seu pai” e “Pode me dar uma *licencinha*?” revelam essa dimensão subjetiva do participante da interação.

Em relação ao sufixo avaliativo valorativo, ele é anexado à base de um item lexical a fim de estabelecer um julgamento de valor, que pode ser tanto positivo como negativo. Caso seja a primeira hipótese, estaremos diante de um sufixo melhorativo, conforme pode ser analisado nos seguintes enunciados: “Este é o *timinho* do meu coração” ou “Essa *mesinha* é herança da família”. Todavia, se a avaliação for negativa, o grau em questão será chamado de sufixo pejorativo, o que pode ser entendido em frases como: “Aquela *fulaninha* não me engana!”, “Esse *professorzinho* não sabe nada”, “Aquele *grupinho* só dá problema”.

Por fim, tem-se, ainda, a chamada categoria de “sufixos dimensionais”, os quais realmente fazem referência ao tamanho do item lexical a que se adjungiu o sufixo. Assim, a acepção de tamanho pode ser aumentativa como em: “Você viu o *narigão* daquele homem?” e “Aquele *homenzarrão* me meteu medo”, ou diminutiva conforme em: “Não adianta nada você fazer este *biquinho*!” e “Ele mora naquela *casinha* pequena da esquina”.

Em suma, entendemos que essas propostas são mais adequadas para analisar o fenômeno do grau em língua portuguesa, na medida em que

contemplam nuances importantes que não são abordadas pelas gramáticas tradicionais, de maneira estruturada, disponíveis em contexto brasileiro.

3.2 A LINGUÍSTICA DE CORPUS

De acordo com McEnery (2012), é difícil estabelecer a linguística de corpus como uma abordagem de estudos linguísticos, uma vez que seu objetivo não é lançar teorias sobre a natureza da linguagem, bem como seu funcionamento. Antes, seu principal objetivo é proporcionar uma maneira diferente de coletar dados da língua.

Uma das proposições fundamentais desse paradigma se encontra no papel atribuído à língua em uso na pesquisa linguística. Dessa maneira, Manning (1999) enfatiza a importância do corpus para a análise linguística em detrimento do até então hegemônico método adotado pelo gerativismo, uma vez que a concepção de “falante ideal” despreza os resultados encontrados na realidade do falante real. Além disso, Sampson (2001) endossa a crítica aos postulados da linguística gerativa ao apresentar a falibilidade da introspecção aplicada aos julgamentos de gramaticalidade ou agramaticalidade, já que, por exemplo, em um simples teste gramaticalidade das palavras, determinados falantes podem afirmar veementemente que uma dada palavra é agramatical, ao passo que fazem frequente uso dela em outros momentos de fala. Assim, o linguista põe em xeque os pressupostos mais caros a uma abordagem de estudos linguísticos que desconsidera o uso e se mantém restrita apenas ao mentalismo.

A singularidade dos estudos linguísticos com corpus se deve ao fato de que os dados utilizados são advindos de corpora eletrônicos que possuem milhões de palavras anotadas, ou seja, possuem informações linguísticas atreladas, tais como: número, gênero, classe gramatical, função sintática, entre outros. Além

disso, esses vocábulos podem ser acessados a partir de comandos que são chamados de “sintaxe de busca” (NUNES, 1996a; 1996b).

Finalmente, o principal potencial que é possibilitado por uma pesquisa baseada em grandes corpora eletrônicos se dá pelo fato de que o contexto de uso é registrado. Dessa forma, é licenciado ao pesquisador ter acesso não apenas a uma palavra isolada, mas também à situação em que tal vocábulo foi utilizado, o que certamente proporciona maior acuidade e detalhamentos para as análises desenvolvidas.

4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Os dados da pesquisa são constituídos a partir de 30 palavras que foram coletadas a partir dos *corpora* eletrônicos NILC da Universidade de São Paulo, do *campus* São Carlos. É importante enfatizar que esses *corpora* foram construídos por meio de dados de dissertações dos alunos do programa de pós-graduação em Linguística da referida IES e de matérias jornalísticas da *Folha de São Paulo*, realizadas entre os anos de 1994 e 1995.

Em se tratando da sintaxe de busca, ela é relativamente simples, pois é configurada da seguinte forma: **inho*. Essa construção tem por objetivo procurar qualquer palavra terminada com o referido sufixo avaliativo. É necessário destacar que essa sintaxe possui inconvenientes, pois todas as palavras terminadas em *inho* são listadas na busca, como no caso da palavra *adivinho*, *carinho*, *caminho*, *beijinho* (na acepção de doce), que claramente não possuem nenhum sentido dimensional ou avaliativo. Assim, foi preciso analisar palavra por palavra até que se chegasse aos 30 vocábulos selecionados.

Em relação aos procedimentos de análise, investiga-se o sentido do sufixo avaliativo na perspectiva tríplice proposta por Rocha (2008), conforme explicado

anteriormente. Além disso, é importante destacar que as palavras são analisadas dentro de seu contexto de uso, pois acreditamos que, sem o acesso ao enunciado da utilização, não há como compreender de forma adequada qual acepção está ocorrendo naquela determinada situação.

Justificamos a necessidade do contexto para a compreensão eficaz do sufixo, visto que o método de análise empregado pelos gramáticos, que consiste na observação apenas do vocábulo descontextualizado do uso, mostrou-se potencialmente inapropriado. Bechara (2009), por exemplo, se refere ao vocábulo “queridinha” como um exemplo de afetividade; no entanto, a palavra citada não possui sentido apenas positivo, mas também pode carregar interpretação irônica e/ou jocosa, como no seguinte contexto hipotético: “Grosseria? Comigo não, queridinha!”

Adicionalmente, o recorte de nosso *corpus* possui 30 palavras transparentes que, neste trabalho, são entendidas como vocábulos cuja leitura possibilita, aos usuários da língua, uma interpretação de que essa palavra foi formada a partir de um processo de derivação de grau. Assim, o corpus deste trabalho é constituído por palavras como “trenzinho” e “sapatinho”, uma vez que, respectivamente, elas são resultados das construções *trem + (z)inho* e *sapato + inho*. Como consequência, palavras como “vizinho”, “sobrinho”, “espinho” e semelhantes não se configuram como dados desta pesquisa, visto que, mesmo que sejam terminadas em *inho*, elas claramente não são resultados de um processo em que se adjunge o sufixo *inho* a uma base substantiva ou, pelo menos, não são mais interpretadas dessa maneira pelo falante do português brasileiro contemporâneo.

Por fim, as análises seguem o modelo de investigação proposto em Pereira (2020). Dessa maneira, os vocábulos serão dispostos dentro de seu contexto de uso, e a aferição da acepção será realizada considerando os elementos (con)textuais que circundam a palavra derivada com o sufixo avaliativo.

5 ANÁLISE DAS ACEPÇÕES DO SUFIXO AVALIATIVO

Nesta seção, analisamos as formas diminutivas selecionadas, que são apresentadas dentro dos enunciados em que foram encontradas. A princípio, procedemos a uma análise qualitativa, identificando a(s) interpretação(ões) que o sufixo está interpretando. Em uma seção posterior, será disponibilizado, quantitativamente, a frequência dos sentidos aqui analisados.

- (1) O único meio de transporte está sendo um *trenzinho* que passa pela cidade duas vezes ao dia

Neste contexto, o sufixo possui interpretação dupla. A primeira é *pejorativa*, uma vez que a estrutura “o único meio de transporte” indica a insuficiência de modais para atender às necessidades da população de maneira adequada. Contudo, também há uma contraparte *dimensional*, já que pode estar sendo feita uma referência ao tamanho do transporte.

- (2) Como outros grandes navios, o Meridien dispõe de uma gráfica, onde imprime, diariamente, um *jornalzinho* de oito páginas recebido por fax do “The New York Times” e um outro do diário alemão “Die Welt”, além de resumos noticiosos produzidos em francês e espanhol.

O sufixo é *dimensional*, uma vez que o complemento “oito páginas” confirma a interpretação de que se trata de um jornal de poucas páginas, o que resulta em seu pequeno tamanho.

- (3) O *baixinho* (Romário) é fera dentro e fora de campo.

Neste enunciado, há duas acepções possíveis. A primeira, e a mais provável, é a *dimensional*, pois se refere ao tamanho do jogador. Todavia, também há como

interpretar o sufixo como *subjetivo*, visto que o adjetivo “fera” aponta para contexto de carinho e apreciação pelo desportista em questão. Dessa maneira, é completamente viável afirmar que o sentido ativado dependerá da interpretação do leitor.

- (4) Entrei na lanchonete e paguei antes mesmo de tomar meu tradicional *cafezinho* expresso em Cumbica.

Acreditamos estar diante do sentido *subjetivo* do sufixo, pois o complemento “tomar meu tradicional” pressupõe a realização de um hábito. Por este motivo, o afixo neste contexto estabelece uma ideia de afeto e carinho.

- (5) Mesmo sabendo que a paralisação estava prevista, tinha a esperança de ser atendido na base do *jeitinho*, mas não conseguiu.

O sufixo é valorativo *pejorativo*, na medida em que a construção “mesmo sabendo que a paralisação estava prevista” informa que o indivíduo já possuía ciência de que não haveria atendimento no local. Assim, “jeitinho” seria a tentativa de obter o serviço por meio de uma atitude alheia aos métodos usuais.

- (6) Ela é a primeira loja no Brasil a produzir um *pãozinho* delicioso, de origem judaica, chamado bagel

Neste enunciado, o sufixo é valorativo *melhorativo*, pois o tipo de pão “bagel” não possui dimensões tão pequenas. Além disso, o adjetivo “delicioso” aponta para o reforço do entendimento de que a ideia presente no sufixo é melhorativa.

- (7) Homem senta num bar ao lado de um *velhinho* que lhe parece familiar.

Acreditamos ser o caso de um sufixo *subjetivo*, pois o contexto não viabiliza nenhuma informação de valor dimensional. Além disso, Brown & Levinson (1987) explicam que o diminutivo pode atuar como um dispositivo de polidez, o que pode ser o caso nesta ocorrência. Dessa forma, o sufixo está estabelecendo uma ideia de proximidade, o que também pode ser percebido a partir da construção “lhe parece familiar”.

- (8) “Essa playboyzada me agride porque sou muito diferente do *mundinho* deles, uma ignorância”, disse.

O sufixo neste contexto é valorativo *pejorativo*, pois o termo “*mudinho*” é utilizado para se referir a uma visão de mundo limitada, o que pode ser afirmado a partir do uso da construção “me agride porque sou muito diferente”. Assim, não há dúvidas de que o sentido do sufixo neste enunciado seja negativo.

- (9) Se o professor não interfere, o aluno tem que se defender sozinho quando é chamado de “*macaco*” ou “*neguinho*”.

O sufixo é valorativo pejorativo: o complemento “o aluno tem que se defender sozinho quando [...]” pressupõe que o vocábulo “*neguinho*” é ofensivo, além de estabelecer paralelo com a palavra “*macaco*”. Assim, evidencia-se a ideia negativa presente no item lexical utilizado neste contexto. Além disso, a próprio ato de comparar um aluno negro com um macaco revela a existência de concepções racistas compartilhadas na cognição social (VAN DIJK, 2008), o que reforça a nociva e prejudicial noção, amplamente difundida, porém não declarada, de que há corpos humanos mais importantes que outros (BUTLER, 2011 [1993]).

- (10) Foi só Sônia Braga desembarcar aqui por perto para voltar a ser chamada de velha, sua sanidade mental ser posta em dúvida e provocar um ar de desdém nos saudosos do *corpinho* de Dona Flor.

A ideia presente no sufixo é a valorativa *melhorativa*, pois o termo “saudosos” e o complemento “de Dona Flor” apontam para a interpretação de uma avaliação positiva do corpo da atriz Sônia Braga, quando esta era jovem. No entanto, é importante enfatizar que, nos termos de Melo & Moita Lopes (2015), tais elogios são, na verdade, a demonstração de machismo em uma cultura de objetificação do corpo feminino.

(11) Um *dinheirinho* a mais pode vir a engordar o orçamento mensal dos professores da rede estadual de ensino do Rio.

O sentido ativado é valorativo *melhorativo*, uma vez que o vocábulo “dinheirinho” exprime uma ideia positiva, pois seria um reforço a mais na renda dos professores da rede pública de ensino.

(12) Vaidoso, cuidava do *bigodinho* com cuidado.

O sufixo, nesta ocorrência, é *dimensional*, já que há clara referência ao pequeno tamanho do bigode. Todavia, a noção *subjativa* também não é completamente descartada, pois a partir da estrutura “cuidada [...] com carinho”, há uma possibilidade de acessar, ainda que secundariamente, uma ideia subjativa.

(13) Na cozinha, Rosemary teve a companhia da filha, Jennifer, 20, de uma amiga da filha, Becky Owens, 20, e de uma amiga de trabalho, Lisa Bowen, 30, que ainda levou o *filhinho*, Christopher, 3.

Neste contexto, há duas possibilidades de interpretação. A primeira, e a mais provável, é de que o sufixo seria *dimensional*, uma vez que a idade da criança é de 3 anos, logo trata-se de uma pequena criança. Porém, não se pode descartar

que o sufixo também esteja exprimindo, ainda que em segundo plano, uma noção de afeto, o que resultaria em um sufixo *subjetivo*.

- (14) Como a menininha que tateia a água com o *dedinho* do pé, perguntando: “estará quente?”, você nela mergulha um dedo, que retira rapidamente, e pergunta: “será que ela tem sentido?”

O sufixo possui sentido *dimensional*, pois o complemento “menininha” se refere a uma criança pequena e, conseqüentemente, possui dedos pequenos. Assim, acreditamos que essa seja a interpretação mais provável; no entanto, alguns leitores podem compreender que este excerto também possa licenciar uma leitura afetiva.

- (15) Nem com um jogador a mais, o técnico Parreira arriscou colocar um atacante para dividir com Romário e Bebeto a tarefa de fazer o *golzinho* salvador.

O sufixo é valorativo *melhorativo*, visto que o termo determinante “salvador” qualifica positivamente o vocábulo “golzinho”. Dessa forma, as outras possibilidades de interpretação são significativamente reduzidas.

- (16) Esta coluna, então, é dedicada a Xuxa e Zé, o *cãozinho* yorkshire com quem a modelo e manequim divide sua cama king size.

Nesta ocorrência, o sufixo provavelmente é *dimensional*, uma vez que a ração de cachorro “yorkshire” é de pequeno porte. Assim, prioriza-se a leitura de que o enunciado realmente está fazendo referência ao tamanho do animal. Porém, é interessante notar que a menção da raça “yorkshire” pode evocar o conceito, na mente do falante (SAUSSURE (2012 [1916])), de um “cãozinho fofo”, o que poderia inferir uma acepção afetiva. Porém, uma vez que a cognição, embora

partilhe informações gerais no âmbito da sociedade, também possui um caráter individual (LANGACKER, 2008), deliberamos por uma interpretação de cunho dimensional.

(17) Sobre uma placa que anuncia “Desvio a 1 km”, um *engraçadinho* acrescentou um zero, adiando o desvio para dali a dez quilômetros.

O termo “engraçadinho”, neste contexto, possui o sufixo valorativo *pejorativo*, uma vez que está sendo utilizado para se referir negativamente ao indivíduo que avariou a placa de sinalização de trânsito.

(18) Para vasculhar toda a área, só dispõe de quatro guardas da polícia florestal trabalhando em esquema de ronda, um *barquinho* e um jipe.

O sufixo é *dimensional*, visto que o contexto de uso dificulta uma interpretação do sufixo como subjetivo. Todavia, analisando a partir de um contexto mais amplo, pode-se pensar também na possibilidade de que o afixo esteja desempenhando uma ideia valorativa *pejorativa*, pois a estrutura “para vasculhar toda a área” e “só dispõe de quatro guardas da polícia florestal” sugerem que os insumos humanos e materiais não são suficientemente adequados para dar conta de cobrir, de maneira satisfatória, a área determinada.

(19) Quando eu era *garotinho* e *magrinho*, as mulheres saíam correndo de mim.

No vocábulo “garotinho”, há uma ideia *dimensional*, por se referir ao pequeno tamanho do rapaz em sua infância. No item lexical “magrinho”, o sufixo passa a possuir valor *pejorativo*, uma vez que esta palavra é empregada negativamente. Além disso, essa interpretação é reforçada a partir do

complemento “as mulheres saíam correndo de mim”. Entretanto, é difícil afirmar se as ideias expressas por esses diminutivos podem ser interpretadas distintamente, já que estão no mesmo contexto de uso.

- (20) O candidato do PSDB à Presidência, senador Fernando Henrique Cardoso (SP), comprou briga com as entidades que defendem a causa negra no Brasil, ao afirmar que era “*mulatinho*” e tinha “um pé na cozinha”.

O sufixo possui interpretação dupla. A primeira seria *subjetiva*, uma vez que o candidato FHC utilizou-se do termo “mulatinho” de maneira afetiva, objetivando, aparentemente, aproximar sua candidatura do eleitorado popular. Contudo, o complemento “ter um pé na cozinha” ativa prioritariamente a ideia valorativa *pejorativa*, uma vez que pode-se estabelecer uma ligação, por meio do conhecimento enciclopédico (CROFT & CRUSE, 2004), com o período da escravidão a que negros e mulatos foram submetidos. Assim, ambas as interpretações ocorrem no contexto simultaneamente e serão selecionadas prioritariamente de acordo com a leitura do falante.

- (21) Os bons sushimans costumam prestar atenção no tamanho da boca do cliente para fazer o *bolinho* sob medida.

Neste contexto, o sufixo é *dimensional*, visto que o bolinho feito pelos sushimans deve possuir medidas semelhantes à da boca humana. Por isso, há clara evidência de que se trata de um bolinho de pequenas dimensões.

- (22) Ao longo dos 150 capítulos, que serão exibidos de segunda a sexta, a trama vai abordar o “*affair ecológico*” entre a heroína Luísa e seu *namoradinho* de adolescência.

O sufixo é *subjetivo*, pois o complemento “heroína Luísa” estabelece uma proximidade com a personagem. Além disso, a estrutura “de adolescência” reforça a ideia de carinho, de maneira que o sufixo em questão mantenha as ideias estabelecidas anteriormente.

- (23) O *macaquinho* de apenas meio quilo, primo menos famoso do mico-leão dourado, é o ás na manga dos que lutam para salvar o que sobrou da mata atlântica na região de Una.

Nesta ocorrência, acreditamos que estamos diante de um sufixo *dimensional*, uma vez que o animal em questão possui apenas “meio quilo”, o que enfatizaria que seu tamanho é pequeno. Por isso, acreditamos que o afixo esteja fazendo referência, prioritariamente, ao tamanho deste tipo de primata.

- (24) Agência de babás e *hotelzinho* para crianças são opção para “esquecer” os filhos por algumas horas.

Acreditamos estar diante de um sufixo *dimensional*, pois é um hotel desenvolvido para “crianças”, logo sua estrutura provavelmente será pequena quando comparada à dos hotéis convencionais.

- (25) Estava *gordinho* e as meninas preferem os magros.

O sufixo é valorativo *pejorativo*. Justificamos essa afirmação, pois a palavra “gordinho” é usada negativamente, o que pode ser comprovado a partir da estrutura “as meninas preferem os magros”.

- (26) Mas o desprestígio dos moços é tanto que o próprio material de divulgação do festival, distribuído à imprensa, os descreve como “machos musculosos e cabeludos que usam batom, fazem *biquinho*,

armam os cabelos nos melhores salões de beleza da cidade e rebolam em calças de couro apertadas”.

Neste contexto, há duas possibilidades de interpretação. A primeira, e mais provável, é a de que o sufixo é avaliativo *pejorativo*. Justificamos essa afirmação, uma vez que o enunciado disponibiliza, de maneira jocosa, uma série de comportamentos supostamente inadequados para homens, tais como: “usar batom, armar cabelos nos melhores salões de beleza e rebolar em calças de couro apertadas”. Todavia, o termo “biquinho” também pode ser *dimensional*, ainda que em segundo plano, pois está fazendo referência ao ato de formar um pequeno bico com os lábios.

(27) Alguns destes comerciais achando-se muito inteirados acabam caindo no estereótipo de maneira ridícula: afinal, não basta um *lencinho* amarrado na cabeça, uma prancha de baixo do braço e três ou quatro gírias no texto para ser um jovem.

O sufixo é *dimensional*, visto que o termo “lencinho” faz referência apenas ao tamanho do lenço que é utilizado, normalmente na cabeça, pelos indivíduos mais jovens.

(28) Vestir a camisa da ecologia ficou tão fácil com a Internet que a tentação de enviar uma carta às autoridades canadenses pedindo embargo ao petróleo nigeriano ou de adotar um *pedacinho* da Amazônia se tornou irresistível.

O sufixo é *subjetivo*: o termo “pedacinho” é utilizado de maneira afetiva e estabelece uma relação de carinho, uma vez que não seria possível adotar um pequeno pedaço de terra da Amazônia de maneira literal, o que anula uma interpretação exclusivamente dimensional.

(29) Mal a bola rolou, ele sacou o *radinho* da bolsa e colou o ouvido esquerdo nele.

Nesta utilização, sufixo é *dimensional*, pois há referência clara ao pequeno tamanho do rádio, uma vez que ele estava na bolsa do homem e foi possível pô-lo junto ao ouvido esquerdo.

(30) Resumo da ópera: a nova Copacabana tem muito *banquinho* de cimento, muito abrigo de ônibus, muita calçada larga e mal acabada, mas pouquíssimas árvores.

O sufixo é *dimensional*, uma vez que há clara referência ao tamanho dos bancos encontrados no bairro de Copacabana. Dessa forma, não há, de maneira clara, como estabelecer outras interpretações.

6 DETALHAMENTO DOS RESULTADOS OBTIDOS

A partir da análise das palavras em contexto, é possível perceber que um mesmo vocábulo pode possuir mais de uma interpretação, o que confirma nossa hipótese inicial de que a investigação da palavra fora de seu enunciado de utilização não consegue dar conta da multiplicidade de sentidos presentes no sufixo em uma situação de uso.

A fim de proceder à análise dos dados em termos quantitativos, decidimos separar essa representação entre sufixos com interpretação única e dupla para, posteriormente, elencar a frequência de uso dos sentidos evocados pelos elementos (con)textuais.

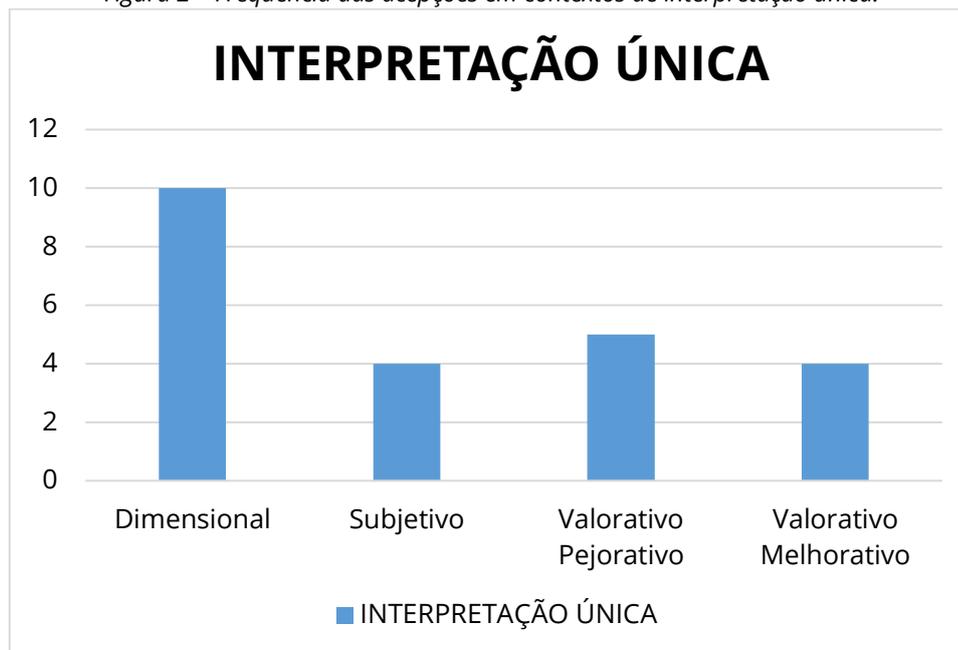
Figura 1 – Proporção entre a interpretação única e dupla do sufixo.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação à interpretação do sufixo, das 30 palavras investigadas neste *corpus*, 23 apresentam uma interpretação única, totalizando 77% das ocorrências. Todavia, também houve ocorrência de palavras que possuíam interpretação dupla. Dessa forma, disponibilizamos as porcentagens dos resultados obtidos mais detalhadamente, a começar pelas palavras cujo sufixo é interpretado a partir de uma possibilidade única.

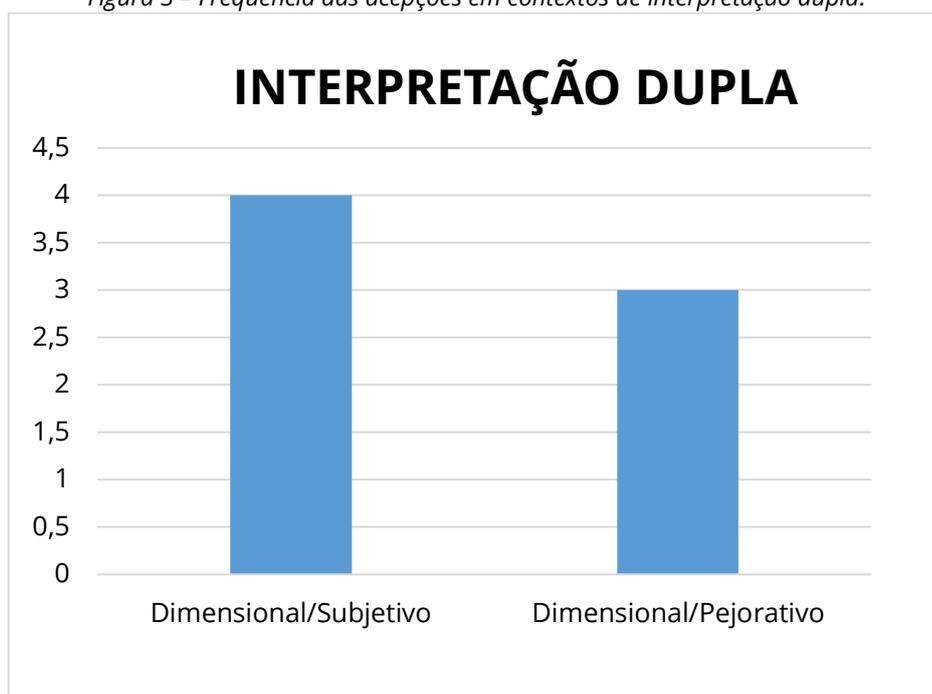
Figura 2 – Frequência das acepções em contextos de interpretação única.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme visto anteriormente, o *corpus* possui 23 palavras de interpretação única, das quais 10 são de sentido dimensional, o que representa um total de 43,77% de uso. Em segundo lugar, a interpretação valorativa pejorativa é encontrada em 5 palavras, totalizando 21,73% dos usos. Tanto o sentido subjetivo quanto melhorativo possui o mesmo número de ocorrência, 4, representando 17,40% cada.

Figura 3 – Frequência das acepções em contextos de interpretação dupla.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação aos casos de interpretação dupla, encontramos dois pares de possibilidade. O primeiro é *Dimensional/Subjetivo* e possui 4 ocorrências em 7, representando 57,15% dos usos. O segundo par é formado pelos sentidos *Dimensional/Pejorativo* e figurou em 3 das 7 ocorrências, o que representa 42,85% das frequências de utilizações.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, pudemos analisar brevemente as principais discussões sobre o sufixo *inho* nas gramáticas normativas tradicionais. Nessas obras, o afixo é nomeado de *sufixo diminutivo*. Destacamos que os gramáticos tradicionais, em sua maioria, postulam que o sufixo possui função modalizadora, mas não fazem qualquer menção ao contexto de uso, além disso suas análises são desenvolvidas sem a consideração de aspectos pragmáticos e apenas com base na palavra em si mesma.

Afastando-nos da abordagem tradicional, entendemos que os sufixos, até então cunhados de *diminutivos*, são, na verdade, avaliativos, uma vez que carregam sentidos que podem atuar positiva ou negativamente sobre a palavra base a que se adjungem, de forma que não há sentido, dessa forma, em chamá-los de “sufixos diminutivos” (ROCHA, 2008).

Tivemos por objetivo central analisar substantivos derivados a partir do sufixo avaliativo *inho*, levando em consideração os elementos (con)textuais que circundam o vocábulo. Dessa maneira, entendemos que o sentido do sufixo não é autônomo, já que é acionado a partir das relações que estabelece com outros termos presentes no contexto. Dessa forma, pudemos constatar que, de fato, os elementos presentes no enunciado possuem grande impacto sobre a interpretação do sufixo.

Em relação aos resultados quantitativos apreciados neste trabalho, eles apontam para duas reflexões importantes. A primeira coloca em xeque a validade da tentativa de olhar apenas para os dados que são mais comuns, gerais e estáveis, uma vez que, ao observar os casos do sufixo com interpretação única, foi possível notar que a acepção dimensional é a mais frequente, totalizando 10 dos 23 usos registrados; todavia, se nos atermos para as outras três acepções, notar-se-á que elas somam 13 dos 23 usos. Assim, observar, descontextualizadamente, o número de usos dessas acepções pode proporcionar um entendimento equivocado de que há, de fato, um único sentido frequente e os demais são meros casos desviantes ou idiossincrasias.

A segunda reflexão que os dados quantitativos deste trabalho pode proporcionar é o fato de que a acepção dimensional, muito provavelmente, seria o sentido mais frequente por ser um domínio básico (LANGACKER, 1991). De maneira mais clara, partimos do pressuposto de que nossos usos linguísticos originam-se e derivam-se a partir de nossas experiências corpóreas (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980]). Nesse sentido, da noção dimensional, constituem-se as

demais extensões de sentidos. Dessa maneira, a noção de “tamanho pequeno” tanto pode proporcionar uma ideia afetiva como em “filhinho” e “paizinho” ou, a depender do contexto de uso, acepções depreciativas como nas palavras “professorzinho” e “empreguinho”. Assim, esses números puderam tornar mais evidente a tendência de que linguagem parte do domínio físico para o abstrato e não o contrário (BASÍLIO, 2010).

Em adição, salientamos que, para trabalhos futuros, revela-se proveitoso analisar se/como o sentido da palavra base também influencia na acepção do sufixo. Dessa forma, é possível que a acepção do afixo não seja aleatória, mas previsível, a depender não só do contexto de uso, mas também da formação do vocábulo. Assim, poder-se-ia investigar a existência ou não de polissemia sistemática nesse tipo de construção de item lexical.

Acreditamos que esta investigação possui o potencial de proporcionar maior reflexão sobre outra alternativa de ensino dos sufixos avaliativos até mesmo em contextos de educação básica, o que certamente teria consequência nos livros didáticos, uma vez que seria necessário reformular a maneira como se concebe e se explicam os sufixos avaliativos e abandonar, provavelmente, a nomenclatura reducionista *sufixo diminutivo* e *sufixo aumentativo*.

Por fim, a adoção dessas propostas em sala de aula corrobora o pressuposto defendido pelo linguista Mário Perini (2014; 2016) ao entender que o aprendizado e a investigação da gramática na escola deva, acima de tudo, atuar como elemento que visa ao fortalecimento das capacidades investigativas, científicas, bem como o estabelecimento de hipóteses por meio da observação dos fatos da língua em uso. Nesse sentido, também pensamos que o fato de encorajar estudantes da educação básica a extrair dados a partir de grandes *corpora* eletrônicos poderá fomentar sua familiarização com outras formas de geração de dados ainda não muito convencionais em contexto brasileiro, bem como aproximar o estudante para analisar a língua em contextos reais de uso,

provendo-lhes, assim, não somente de métodos demasiadamente introspectivos ou textos descontextualizados e cuja variante não lhes é familiar.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Amado. **Noción, emoción, acción y fantasía em los diminutivos**. Estudios Linguisticos: temas españoles. 3. ed. Madri: Gredos, 1967.

BASÍLIO, M. Abordagem gerativa e abordagem cognitiva na formação de palavras: considerações preliminares. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 6, 2010.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness: Som universals in language usage**. Cambridge University Press, 1987.

BUTLER, Judith. **Bodies that matter**. On the Discursive Limits of "Sex". New York: Routledge, 2011 [1993].

CROFT, W.; CRUSE, A. **Cognitive Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

CUNHA, C. & CINTRA, L. **Gramática do português contemporâneo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas: Mercado de Letras/ Educ, 2002 [1980].

LANGACKER, L. **Cognitive grammar**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LANGACKER, L. **Concept, image and symbol: the cognitive basis of grammar**. New York: Mouton de Gruyter, 1991.

MANNING, C., D. **Foundations of Statistical Natural Language Processing**. Massachusetts: The MIT Press, 1999.

McENERY, T. & HARDIE, A. **Corpus linguistics: method, theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

MELO, G. C. V. de; LOPES, L. P. da M. "Você é uma morena muito bonita": a trajetória textual de um elogio que fere. **Trab. Linguist. Apl.**, Campinas, v. 54, n. 1, p. 53-78, Junho de 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132015000100053&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 fev. 2020.

NUNES *et al.* "a Construção de um léxico para o português do Brasil: Lições aprendidas e perspectivas". In: **Anais do II Encontro para o processamento do português escrito e falado** (Curitiba, PR, 21-22 de outubro de 1996a), Curitiba: CEFET-PR, p. 61-70.

NUNES *et al.* "Desenvolvimento de um sistema de revisão gramatical automática para o português do Brasil". In: **Anais do II Encontro para o processamento do português escrito e falado** (Curitiba, PR, 21-22 de outubro de 1996b), Curitiba: CEFET-PR, p. 71-80.

PEREIRA, C. G. C. **Polissemia do prefixo "des-" em substantivos de ação no Português Brasileiro: uma análise da língua em uso**. 2020. 91 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Departamento de Letras, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2020.

PERINI, M. Defino minha obra gramatical como a tentativa de encontrar respostas às perguntas: por que ensinar gramática? Que gramática ensinar? In: NEVES, M. H. M & CASSEB-GALVÃO, V. C. (org.) **Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra os autores**. São Paulo: Parábola, 2014.

PERINI, M. **Gramática descritiva do Português Brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2016.

RIBEIRO, M. P. **Gramática Aplicada da Língua Portuguesa**. 22. ed. Rio de Janeiro: Metáfora, 2013.

ROCHA LIMA, C. H. da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 47. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

ROCHA, L. C. **Estruturas Morfológicas do Português**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ROSA, M. C. A. P. **Formação de nomes aumentativos**: a produtividade de alguns sufixos portugueses. 1982. 85f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 1982.

SAMPSON, G. **Empirical Linguistics**. London: Continuum, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. 28. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2012 [1916].

SKORGE, S. Os sufixos diminutivos em português, **Boletim de Filologia**, 17, pp. 2053, 1958.

VAN DIJK, T. **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.

Recebido em: 10/09/2020

Aprovado em: 08/12/2020



DESENHO, INFÂNCIA E REPRESENTAÇÃO

DRAWING, CHILDHOOD AND REPRESENTATION

DOI: <https://doi.org/10.55847/enlaces.v1i1.778>

Suzane Costa Lopes Braz^{*}

Lilian Miranda Bastos Pacheco^{**}

RESUMO: Eis uma revisão bibliográfica acerca da relação entre representação e a ação de desenhar no contexto da infância. A problemática norteadora é: em que medida o imaginário se manifesta no desenho da criança? É relevante discutir a relação entre desenho e infância, contextualizando conceitos como desenho, infância e criança. A conceitualização de infância é pensada a partir de Müller e Hassen (2009), como fenômeno híbrido e condição social do ser criança; e Freud (1980), que entende a infância em perspectiva atemporal. Os termos imaginário e representação são postos na perspectiva de Pesavento (1995) e Gombrich (1995). Elucidar as possíveis relações entre o ato de desenhar na infância e o imaginário da criança é um dos caminhos pensados com o intuito de responder a problemática inicial. O desenho, sobretudo na infância, se mostra como representação gráfica emaranhada ao imaginário da criança. As considerações finais apontam que o desenho carrega consigo traços do imaginário conexos a um fluxo de acontecimentos, no qual a criança está inserida. O desenho se constitui entrelaçado a acontecimentos, não é pura representação gráfica.

PALAVRAS-CHAVE: Desenho. Infância. Imaginário. Representação.

ABSTRACT: Here is a bibliographic review about the relationship between representation and the action of drawing in the context of childhood. The guiding problem is: To what extent is the imaginary manifested in the child's drawing in childhood? It is relevant to discuss the relationship between drawing and childhood, contextualizing concepts such as drawing, childhood and children. The conceptualization of childhood is thought from Müller and Hassen (2009) as a hybrid phenomenon and social condition of being a child, and Freud (1980) who understands childhood from a timeless perspective. The terms imaginary and representation are put in the perspective of Pesavento (1995) and Gombrich (1995). Clarify the possible relationships between the act of drawing in childhood and the child's imagination is one of the ways thought out in order to answer the initial problem. Drawing, especially in childhood, is shown as a graphic representation entangled in the child's imagination. Final considerations point out that the drawing carries traces of the imaginary, connected to a flow of events in which the child is inserted. Drawing is intertwined with events, it is not pure graphic representation.

KEYWORDS: Drawing. Childhood. Imaginary. Representation.

* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade – PPGDCI/UEFS. E-mail: suzanecostah@hotmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8872-0904>.

** Professora do PPGDCI/UEFS. E-mail: lilianmbp01@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2728-7158>.

1 INTRODUÇÃO

O primeiro objetivo desta pesquisa é entender a criança pequena enquanto ser aberto a experimentações. O segundo aspecto que dá sustentação a esta produção é o de compreender como o desenho pode se intercalar ao imaginário da criança e também se desdobrar na questão da representação. Assim, a problemática norteadora para este texto foi: em que medida o imaginário se manifesta no desenho da criança na infância?

Discorrer sobre a possível manifestação do imaginário no ato de desenhar da criança requer compreender que o desenho no contexto da infância não se relaciona somente a representação, mas é carregado de simbolização. A simbolização é, aqui, pensada a partir de elementos que perambulam no desenho da criança, dando um sentido além da representação.

2 O DESENHO DA CRIANÇA NA INFÂNCIA

O termo *desenho* é considerado como um conjunto bidimensional formado por representações gráficas como linhas, formas, pontos e, por outro lado, intercalado ao imaginário da criança. Já o conceito de *infância* remete a um sujeito: a criança. O que isto tem a ver com desenhos? A sintonia entre a criança e um giz de cera é visível. Qualquer superfície, inclusive o corpo, é espaço para rabiscar. Há uma intrínseca relação entre a criança e o rabiscar e desses rabiscos é que surgem as primeiras garatujas até chegar aos denominados desenhos, de fato, representativos.

De acordo com Almeida (2003, p. 27, grifos da autora),

[...] as crianças percebem que o desenho e a escrita são formas de dizer coisas. Por esse meio elas podem “dizer” algo, podem representar elementos da realidade que observam, e com isso,

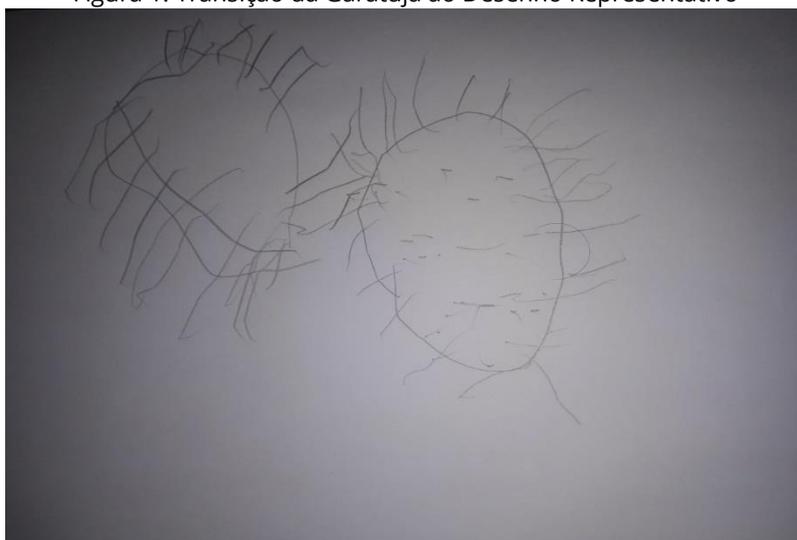
ampliar seu domínio e influenciar sobre o ambiente. (ALMEIDA, 2003, p. 27, grifos da autora).

Nesse sentido, o desenho se mostra como abertura para a criança se expressar, representar sua experiência de mundo numa concretização da sua vivência perceptiva entrelaçada ao imaginário. Ora, a criança não começa a desenhar do nada, há algo que antecede esse momento e isso talvez esteja relacionado às suas experimentações e também à sua maneira de perceber o mundo à sua volta.

As crianças começam a rabiscar, logo surgem as garatujas (registros dos movimentos no espaço do papel), que gradativamente vão explorando formas e contornos. Os desenhos surgem após os rabiscos e garatujas, como numa evolução das formas de comunicação desenvolvidas pela criança. De acordo com Lowenfeld e Britain (1970), os desenhos e garatujas são uma base para o desenvolvimento cognitivo da criança. É válido ressaltar que o desenho infantil é entendido na sua relação com a imaginação e como uma possibilidade de tradução do pensamento.

O desenho da criança com faixa etária entre dois e quatro anos recebe o nome de garatuja, na classificação de Lowenfeld e Britain (1970). Nesse sentido, a fase da garatuja é o começo da representação que antecede e prepara a representação e percepção espacial que a criança possui do ambiente no qual está inserida. Talvez para os outros seres humanos que convivem com a criança, a garatuja não faça sentido, mas para a criança que é autora se configura numa expressão de algo que, de algum modo, a tocou e é exploração do meio ambiente que preenche/preencheu sua vivência simbólica.

Figura 1: Transição da Garatuja ao Desenho Representativo



Fonte: Acervo pessoal. Captura em 15 de set. 2018.

Percebe-se a intencionalidade na Figura 1, a criança deseja expressar algo e o leitor/observador do desenho já começa a poder intuir seu significado só pela percepção visual. O desenho acontece, não há um intermédio avaliativo, talvez seja algo que tenha relação com a memória ou, talvez, simplesmente o lápis passeando num papel qualquer com ajuda da imaginação infantil, sem sequer representar o mundo visível e tangível onde perambulam os adultos. A criança pequena consegue entrelaçar o surreal e o real sem ter uma intenção arraigada a isso, sem compreender o que significa ambos.

Dessa forma, de acordo com Javelbertg e Trindade (2009, p. 92),

A garatuja nada representa, mas é um devir da simbolização. A forma abstrata, por sua vez, na arte do jovem e do artista não quer representar, quer acontecer na superfície, no espaço. Até pode ter base algo no real, mas não quer trazer as coisas, prefere discutir a arte. (IAVELBERTG; TRINDADE, 2009, p. 92).

Esse aspecto conexo à simbolização da garatuja permite ao observador uma leitura do desenho da criança, assim a enunciação ensaia seus primeiros passos. Contudo até aqui o desenho está livre de representações e do

aprisionamento atrelado ao verbo ser, embora para a criança que fez a garatuja seja algo.

Quando as crianças descobrem

a possibilidade de registrar, elas começam a organizar esses registros envolvendo aspectos culturais nessa forma de representação do mundo. [...] Logo a criança passa a diferenciar e identificar formas, demonstrando assim, sua capacidade de selecionar interesses, sem falar na habilidade motora e de memorização. Ela já nota diferenças, semelhanças; generaliza, abstrai e classifica. (SANTOS, 2014, p. 81).

Cada conquista assinalada por Santos (2014) promove percepção e compreensão de novos conceitos por parte da criança. Há todo um caminho trilhado em descobertas que a criança atravessa e, ao mesmo tempo, é atravessada por experimentações no decorrer do percurso. Não é apenas o espaço físico que condiciona aprendizagens à criança, mas também o contexto simbólico e o campo emocional.

O desenho, a partir desse olhar, é uma possibilidade não só do desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança, como um meio de registrar a aprendizagem. Em um desenho, cenários são formados, tudo encontra um lugar na superfície do papel; a visualidade da criança sobre a sua realidade circundante e também de si mesma encontram um lugar de fecunda expressão. Segundo Pillar (1996, p. 40),

[...] se concebe a construção de conhecimento como fruto da atividade de criança, e a linguagem gráfico-plástica como um sistema de representação a ser reconstruído pelo sujeito ao se apropriar desse objeto de conhecimento. (PILLAR, 1996, p. 40).

O desenho aparece como abertura para a representação. Aliado à imaginação é possibilidade de exploração do meio ambiente ao redor e das

próprias experiências, assim possibilidade de tradução/comunicação do pensamento. O desenhar, ao tempo que promove o registro, é ato de comunicação e ação cognitiva.

3 O DESENHO COMO REPRESENTAÇÃO

Desenhos expressam a imaginação e, talvez, esse expressar-se [no caso da criança] também esteja relacionado com o verbo ser. A criança bem pequena - na faixa etária de 2 e/ou 3 anos - desenha relacionando involuntariamente pensamento e imaginação, embora ela rabisque algo através da livre imaginação, isso pode envolver [ou não] sua percepção de mundo. De acordo com Derdyk (1994, p. 51).

O desenho é a manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que a cerca, intercambiar, comunicar. A criança projeta no seu desenho o seu esquema corporal, deseja ver a sua própria imagem refletida no espelho do papel. (DERDYCK, 1994, p. 51).

Assim, o desenho se mostra como espaço para experiências da infância. O desenhar possibilita uma liberdade de ser, muitas vezes negligenciadas pelas vivências cotidianas da criança.

Nesse sentido, o desenho pode ser um diálogo, não necessariamente uma procura por um outro, mas um expressar-se consigo, podendo ser uma tradução, uma manifestação, como afirma Pesavento (1995, p. 15-16, grifos da autora),

[...] no domínio da representação, as coisas ditas, pensadas e expressas têm outro sentido além daquele manifesto. Enquanto representação do real, o imaginário é sempre referência a um 'outro' ausente. O imaginário enuncia, se reporta e evoca outra coisa não explícita e não presente. Este processo, portanto, envolve

a relação que se estabelece entre significantes (imagens, palavras) com os seus significados (representações, significações), processo este que envolve uma dimensão simbólica. (PESAVENTO, 1995, p. 15-16, grifos da autora).

A capacidade de simbolizar é inerente ao ser humano e se mostra numa dimensão que também é possibilidade para o existir humano. Desse modo, o desenho faz parte dessas possibilidades de realidades das quais cada sujeito histórico vivência. O desenho é também movimento, assim como o ser humano vive imerso em um constante movimento de abertura, o desenho se mostra numa captura de um desses movimentos, traduzindo numa superfície qualquer um acontecimento que marcou determinado ser humano num espaço/tempo da sua existência. Segundo Gombrich (1995, p. 54- aspas do autor),

Aquilo que um pintor investiga não é a natureza do mundo físico, mas a natureza de nossas reações a esse mundo. Ele não se preocupa com as causas, mas com o mecanismo de certos efeitos. Seu problema é de natureza psicológica- trata-se de conjurar uma imagem convincente apesar do fato de que nenhum tom isolado corresponde ao que chamamos de "realidade". (GOMBRICH, 1995, p. 54- aspas do autor).

Talvez esse mundo encontrado pela arte seja de difícil transcrição, mas cada ser humano que estiver aberto as potencialidades propiciadas pela arte pode experimentá-lo. Cada um possuirá uma experiência única com a arte, em cada momento que alcançar esse mundo, conforme Gombrich (1995), será singular ou conseguirá experimentar de maneira similar. Se a arte fosse uma fonte, cada ser humano a vislumbraria e a utilizaria à sua maneira. A arte não é uma fonte, mas é percebida por cada um de modo diferente, cada um é tocado de uma maneira que jamais se repetirá existencialmente.

4 O IMAGINÁRIO NO DESENHO DA CRIANÇA

O imaginário, neste texto, se mostra como um *a priori*⁹ para o ato de desenhar. O desenho está entrelaçado a topofilia, cujo conceito, na perspectiva de Tuan (2012), está relacionado a atitudes e valores ao meio ambiente e a percepção. Talvez o desenho englobe tudo isso. Desenhar envolve perceber, olhar, sentir, isso é traduzido numa ação: o desenho. A criança não está em um momento experienciando a infância e outro imersa no *mundo dos adultos*, não há fronteira entre crianças e adultos para demarcar concretamente as diferenças nas fases de desenvolvimento biológico vivenciadas pelos seres humanos.

Construções e desconstruções fazem parte da infância. A ação de desenhar no contexto de ser criança é uma marca de ressignificar e concretizar a expressividade artística dessas vivências. O desenhar se abre num leque de possibilidades para a criança, sendo sinônimos de vários verbos para os pequeninos e pequeninas, a saber: brincar, dialogar, registrar, expressar, criar, narrar entre outras ações são realizadas junto ao desenhar.

Na perspectiva de Freud (1980), a infância possui um caráter atemporal, ou seja, a criança permanece no adulto. A infância não é cronológica, ela permanece à medida que o ser biológico se desenvolve. Esse desenvolvimento de cada sujeito, não apenas biológico, é histórico e social. Assim,

“[...] as crianças se constroem e se autodefinem no seu processo de desenvolvimento, a partir do que podem ser concebidas não como produtos da cultura, mas como ativas na produção de um mundo social que lhes é próprio, isto é, produtoras de cultura”. (MÜLLER; HASSEN, 2009, p. 470).

⁹ *A priori* é aqui utilizado na perspectiva Max Scheler, referindo-se ao que é dado antes de qualquer experiência concreta. In: SCHELER, Max. Ética: Nuevo Ensayo de Fundamentación de un Personalismo Ético – Tomo I. Buenos Aires: **Revista do Ocidente Argentina**, 1948.

Outra análise inerente a esse contexto é que não há como separar, no entendimento da criança, o que é da infância e o que não é. Será que é possível estabelecer fronteira para uma criança com idade entre dois e cinco para demarcar o mundo tangível em contradição ao seu imaginário? De acordo com Pesavento (1995, p. 24 – grifos da autora),

O imaginário é, pois, representação, evocação, simulação, sentido e significado, jogo de espelhos onde o 'verdadeiro' e o aparente se mesclam, estranha composição onde a metade visível evoca qualquer coisa de ausente e difícil de perceber. Persegui-lo como objeto de estudo é desvendar um segredo, é buscar um significado oculto, encontrar a chave para desfazer a representação de ser e parecer. (PESAVENTO, 1995, p. 24, grifos da autora).

Há um paradoxo envolvido no desenho da criança: até que ponto o desenhar possui relação com o imaginário? Ou será que quando começa a ser desenho deixa de ser imaginário? Ora, desenho não é imaginário, desenho é ação comunicativa interligada ao imaginário, pois considera-se que a criança é um ser histórico e social que deixa transparecer traços do imaginário nos seus desenhos. Os desenhos são atravessados pelo imaginário infantil e o imaginário infantil atravessa a ação de desenhar por parte das crianças.

Figura 2: Desenho realizado a partir da cantiga "Pirulito que bate-bate"¹⁰.



Fonte: Acervo pessoal. Captura em: 14 Nov. 2020.

A Figura 2 é fruto de uma proposta em um livro didático da Educação Infantil. Na atividade, é solicitada que a criança cante a cantiga popular *Pirulito que bate-bate* e, em seguida, desenhe algo sobre essa cantiga. A criança desenha duas pessoas, ambas com um coração dentro do que representa a parte do tronco humano, também há um coração próximo a elas, ou seja, é um contexto feliz, em que o gostar foi representado simbolicamente por corações e gestos de sorrisos nas bocas dos personagens.

A criança ainda não compreende conceitos como imaginário e representação, mas mesmo assim sua percepção do que é o gostar é traduzida num desenho, embora esse não seja sinônimo de imaginário, traços da imaginação, do mundo intangível que é fruto de uma experiência consciente por parte da criança, é traçado em seu desenho.

Junto com Derdyck (1994), compreende-se que o desenho é um meio que a criança encontra para organizar o espaço ao seu redor com os materiais que

¹⁰ Pirulito que bate-bate/ Pirulito que já bateu/ Quem gosta de mim é ela/ Quem gosta dela sou eu.

possui em mãos. A percepção de espaço e do corpo são consideradas e traduzidas, de acordo com o querer das crianças. O desenho não é apenas a representação da vivência, mas também uma demonstração de como essa vivência é percebida ou como a mesma deveria ser organizada pela ótica da criança.

Desenho é diversão, é interação. O desenhar é uma maneira de liberdade que a criança encontra para contornar situações que não lhe agradem. Quando a criança desenha, ela é autora de uma história e assim cria os personagens e acontecimentos, de acordo com o seu pensamento de como as coisas deveriam ser organizadas e/ou realizadas nas vivências sociais. Num desenho, as regras são ditadas por aquele que desenha, o desenhar se constitui numa relação de poder que a criança autora determina.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenho carrega consigo traços do imaginário conexos às experiências de mundo no qual a criança está inserida. O desenho se constitui entrelaçado a acontecimentos, não é pura representação gráfica. Não estamos negando que o desenho seja uma possibilidade de representar, mas afirmando que no caso do desenho da criança, há algo além de ser representação. E muitas vezes, o sentido fundante dos desenhos desses sujeitos da infância passam despercebidos pelos sujeitos que dividem o mesmo espaço/tempo com elas.

O desenho não é uma simples correspondência a algo, uma vez que pode ser uma tentativa de dialogar com as experiências circundantes à criança. Não tem como compreender um desenho sem ouvir a narrativa do sujeito que o fez e sem conhecer a realidade em que ele está inserido.

Aqui, sugere-se que o desenho flui de maneira espontânea e também a partir da intervenção de outros sujeitos. Mas, é válido ressaltar que em ambos os casos o desenho está arraigado ao imaginário da criança. Compreender como acontece essa relação não foi um caminho pensado para este texto. Esse movimento entre desenho e imaginário é pertinente e é perceptível nas vivências de desenhar das crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1994.

FREUD, Sigmund. Extratos dos documentos dirigidos a Fliess. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileiras das obras Psicológicas completas de S. Freud**. Tradução Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

GOMBRICH, Ernst. **Arte e ilusão: Um estudo da psicologia da representação pictórica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

IABELBERG, Rosa; TRINDADE, Rafaela Gabani. Arte infantil: do Pré-Simbolismo ao Abstracionismo. **ARS** (São Paulo), 2009, vol.7, no.14, p.86-97. ISSN 1678-5320. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-53202009000200007. Acesso em: 20 Out. 2018.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MÜLLER, Fernanda; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. A infância pesquisada. **Psicologia USP** [online], Set 2009, vol.20, no.3, p.465-480. ISSN 0103-6564.

Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642009000300009 Acesso em: 20 Set. 2020.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de uma outra História: imaginando o imaginário. **Revista Brasileira de História**, v. 15, n. 29, p. 9-27, 1995.

PILLAR, Analice D. **Desenho e escrita como sistema de representação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SANTOS, Litza Pereira. Produção acadêmica sobre desenho na educação infantil. *In*: Lílian Miranda Bastos Pacheco (org.). **Temas essenciais na Educação Infantil**. Salvador: EDUFBA, 2014.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Tradução Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2012.

Recebido em: 07/12/2020

Aprovado em: 17/12/2020



A FLUTUAÇÃO NO USO DO MODO NO SUBJUNTIVO: UMA ANÁLISE FUNCIONALISTA EM REDAÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

FLOATING IN THE USE OF SUBJUNCTIVE MODE: A FUNCTIONAL ANALYSIS IN TEXTS FROM HIGH SCHOOL STUDENTS

DOI: <https://doi.org/10.55847/enlaces.v1i1.783>

Joelma Pereira Silva^{*}
Veraluce da Silva Lima^{**}

RESUMO: O presente trabalho está voltado para a análise da Flutuação de uso, do modo subjuntivo, nas produções redações dos alunos do 3º ano do ensino médio da rede pública de ensino, da região metropolitana de São Luís, Maranhão. O termo Flutuação está sendo empregado para indicar a diversidade no uso do verbo no modo indicativo em sentenças que poderiam ser expressas no modo subjuntivo, por exemplo. Numa sentença do tipo “diante desse cenário precisamos que o presidente *ajuda* a combater o corona vírus” o verbo em destaque também pode ser flexionado no modo subjuntivo, sendo que essa oposição se encontra relacionado com o grau de certeza/incerteza que se quer imprimir ao enunciado. O objetivo deste trabalho é descrever a ocorrência da Flutuação do modo subjuntivo nas redações dos estudantes do ensino médio. Os autores que dão suporte teórico ao trabalho são: Givón (1984, 1995, 2001) e Neves (2000, 2002, 2004, 2006), dentre outros que discutem os referenciais teóricos do funcionalismo norte-americano, com destaque para a gramática da língua portuguesa em situações concretas de uso. Os procedimentos metodológicos são de base qualitativa, tendo como princípio de coleta de dados a partir dos textos produzidos por esses estudantes. Para este trabalho, selecionamos 2 (dois) textos e deles destacamos os seguintes enunciados: “Para combater o contágio do corona vírus é preciso que *lavamos* as mãos” (Aluno A); “O presidente que se *cuida*, porque nós estamos cansados” (Aluno B). A análise revela a presença da Flutuação nos 2 (dois) enunciados destacados, conforme podemos comprovar nos seguintes fragmentos: “Para combater o contágio do corona vírus é preciso que *lavamos* as mãos”; “O presidente que se *cuida*, porque nós estamos cansados”. Nessas sentenças o verbo poderia ser flexionado no subjuntivo. Essas ocorrências colocam em questionamento as formas dos modos indicativo e subjuntivo usadas pelos estudantes do ensino médio, as quais poderiam ser trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa e Produção Textual a partir dos próprios textos dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Flutuação. Subjuntivo. Redações. Funcionalismo.

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras-PGLetras, da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. E-mail: joelmahgm@gmail.com. Orcid Id:

** Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Letras-PGLetras, da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. E-mail: veraluce.ls@gmail.com. Orcid Id:

ABSTRACT: The present work is focused on the analysis of the Fluctuation of use, in the subjunctive mode, in the productions of the students of the 3rd year of high school in the public school system, in the metropolitan region of São Luís, Maranhão. The term Fluctuation is being used to indicate the diversity in the use of the verb in the indicative mode in sentences that could be expressed in the subjunctive mode, for example. In a sentence like "before this scenario, we need the president to help fight the corona virus", the verb highlighted can also be inflected in the subjunctive way, and this opposition is related to the degree of certainty / uncertainty that one wants to convey to the enunciated. The objective of this work is to describe the occurrence of the Fluctuation of the subjunctive mode in the essays of high school students. The authors who give theoretical support to the work are: Givón (1984, 1995, 2001) and Neves (2000, 2002, 2004, 2006), among others who discuss the theoretical references of the American civil service, with emphasis on the grammar of the language Portuguese in concrete situations of use. The methodological procedures are of qualitative basis, having as principle of collection of data from the texts produced by these students. For this work, we selected 2 (two) texts and we highlight the following statements: "To combat the contagion of the corona virus, we need to wash our hands" (Student A); "The president who takes care, because we are tired" (Student B). The analysis reveals the presence of Fluctuation in the 2 (two) highlighted statements, as we can see in the following fragments: "To combat the contagion of the corona virus, we must wash our hands"; "The president who takes care, because we are tired". In these sentences the verb could be inflected in the subjunctive. These occurrences call into question the forms of the indicative and subjunctive modes used by high school students, which could be worked on in the Portuguese Language and Textual Production classes from the students' own texts.

KEYWORDS: Fluctuation. Subjunctive. Essays. Functionalism.

1 INTRODUÇÃO

O foco deste trabalho é descrever a ocorrência da Flutuação no uso do modo subjuntivo em redações dos estudantes do 3º ano do ensino médio da rede pública de ensino. A Flutuação, segundo alguns teóricos como BOTELHO 1974, PIMPÃO 1999, NETA 2000, BIANCHET 2002, MEIRA 2006, OLIVEIRA 2006 defendem que o desvio no uso do modo verbal em que a ocorrência de determinadas estruturas no contexto frasal gera o uso de uma forma verbal, no modo indicativo, por exemplo.

Com base no funcionalismo linguístico norte-americano, o qual defende que a língua é influenciada fortemente pelo uso, moldada no dia a dia e afetada pela frequência das ocorrências linguísticas (cf. GIVÓN, 1995). Sob essa ótica, o uso motiva a estrutura gramatical fazendo com que o modo corresponda à propriedade de o verbo mostrar como o usuário da língua se posiciona diante do conteúdo de seu enunciado. Para o funcionalismo linguístico norte-americano, a gramática é uma entidade dinâmica que supre as necessidades comunicativas dos falantes no momento da interação. Por essa razão, as estruturas gramaticais “estão constantemente sendo modificadas e negociadas durante o uso” (GIVÓN, 1995). A gramática de uma língua consiste, então, em um sistema adaptativo aberto, materializado na forma de discurso, no qual as formas estão constantemente sendo reestruturadas durante a comunicação (cf. MOURA NEVES, 2000).

Contudo, como professora de língua portuguesa, durante nossa prática em sala de aula, temos observado, em produções escritas dos estudantes, algumas manifestações recorrentes do uso do verbo no modo indicativo em ambientes em que tradicionalmente se esperaria encontrar o modo subjuntivo. Por esse motivo, buscamos compreender como acontece o fenômeno da Flutuação na modalidade

escrita da língua portuguesa, considerando que essa modalidade de língua, na escola, é pautada pelo uso da norma padrão.

A título de ilustração, selecionamos os seguintes exemplos, extraídos dos próprios textos dos alunos:

Aluno A: As provas estão chegando, embora eu estou estudando, tenho medo de tirar notas ruins.

Aluno B: Espero que ele escolhe um nome bonito para sua filha.

Aluno C: A mãe dela quer que ela vai, quer que ela fique comigo. [...] Por isso que eu estava querendo que ficava pronto depressa.

O uso do modo indicativo em “*embora eu estou estudando*”, “*Espero que ele escolhe*”, “*quer que ela vai [...] que ficava pronto depressa*” revela o fenômeno da Flutuação e coloca em questionamento como são ensinados os modos verbais nas escolas. Nessa perspectiva, qualquer prática de ensino de gramática, da mais conservadora à mais inovadora, reflete as concepções que temos acerca do que é uma língua. Por isso, consideramos indispensável, relacionar concepção de língua e ensino de gramática, pois concordamos com Castilho (2012, p. 42), quando ele diz que “(...) temos que dispor de um ponto de vista teórico sobre as línguas e suas gramáticas. Temos de dispor de uma teoria sobre elas”, na expectativa de que conhecendo-as, as decisões metodológicas poderão ser mais precisas, mais coerentes e mais adequadas ao que se pretende ensinar.

Com intuito de compreender melhor o fenômeno em questão, assumimos a perspectiva teórica que tem relação com o que efetivamente acontece na língua, com uma visão de gramática que não se abstrai do aspecto pragmático da interação verbal. Apoiar-se, portanto, na teoria funcionalista norteadas, principalmente, por Givón (1995). Na teoria funcionalista, os fenômenos linguísticos são explicados através de princípios, propriedades e motivações de

natureza cognitivo-comunicativa e cultural. De acordo com o fenômeno da Flutuação, pode atuar, por exemplo, princípios como o da marcação linguística.

Na concepção de Givón (1995), leva-se em conta, na explicação do fenômeno linguístico investigado, propriedades do discurso tais como informatividade, ligada ao conhecimento compartilhado entre os interlocutores no momento da comunicação.

A visão funcionalista de gramática, segundo esse teórico, resulta dos fins a que servem as unidades linguísticas; ocupa-se, portanto, das funções dos meios linguísticos de expressão e como essas regulam as estruturas da língua.

Segundo Givón (2012, p. 422), a visão funcionalista

fixa-se, particularmente, no postulado da não autonomia do sistema linguístico. A gramática pode ser estendida por referência a parâmetros como cognição e comunicação, processamento mental, interação social e cultural, mudança e variação, aquisição e evolução. (GIVÓN, 2012, p. 422).

Nesse contexto, podemos afirmar que o sistema linguístico não é autônomo, pois depende do uso que o falante faz da língua, em diferentes contextos de interação. Nessa perspectiva, o conhecimento que tratamos em sala de aula precisa relacionar-se com as experiências dos alunos e do mundo em que vivem, dando condições para que eles percebam que essa produção pode ser questionada e que é passível de ser transformada. Importa, nesse propósito, desafiar os educandos a também produzirem conhecimentos, tornando a escola um espaço propício à pesquisa, à construção e reconstrução do conhecimento.

Por essa razão, procuramos averiguar trabalhos já desenvolvidos sobre o tema e encontramos estudos, como os de Pimpão (1999, 2012), Gonçalves (2003), Martins e Medeiros (1996), Vieira (2007), Azevedo (1976), dentre outros teóricos que abordam a Flutuação de uso dos modos verbais. Esses estudos têm apontado,

com bastante frequência, no Português Brasileiro, o uso do modo indicativo em ambientes em que tradicionalmente se esperaria encontrar o modo subjuntivo.

Dentre os estudos encontrados, fazemos destaque ao trabalho do teórico Azevedo (1976), que já na década de 70, ao tratar do subjuntivo em português, destacou aspectos em relação à competência comunicativa dos usuários do português. Essa competência comunicativa, portanto, é a capacidade de utilizar os enunciados da língua em situações concretas de comunicação. O autor analisou o uso do subjuntivo em orações adverbiais e os resultados apontaram dois grupos de orações adverbiais. O 1º grupo se referiu às orações adverbiais iniciadas pelas conjunções concessivas e finais. Essas conjunções aparecem na gramática normativa, o emprego do verbo no subjuntivo. O 2º grupo agregou orações adverbiais iniciadas pelos demais tipos de conjunções subordinativas. Essas orações podem ter o verbo no indicativo ou no subjuntivo.

Neste trabalho, estamos considerando, a partir da Linguística Funcional a visão de Givón (1995, 2012), autor que considera a gramática como natural e dinâmica, pois se encontra em contínuo processo de variação e mudança, para atender a necessidades cognitivas e/ou interacionais de seus usuários. A concepção de gramática de Givón é a de língua enquanto atividade social enraizada no uso comunicativo diário e por ele configurada. A língua é determinada pelas situações de comunicação real em que falantes reais interagem e, portanto, seu estudo não pode se resumir à análise de sua forma, já que essa forma está relacionada a um significado e a serviço do propósito pelo qual é utilizada, o que depende de cada contexto específico de interação. Portanto, essa gramática corrobora com a compreensão da flutuação no uso de subjuntivo. Logo é uma demanda do objeto de estudo e não uma escolha pessoal.

2 APORTE TEÓRICO

São variadas as definições encontradas nas gramáticas normativas para o modo subjuntivo (BECHARA, 2008, 2010; CUNHA e CINTRA, 2013; MELO, 1980), porém todas convergem para um mesmo ponto: é o modo da possibilidade, da dúvida, da incerteza, da suposição. É sob este aspecto que os gramáticos prescrevem a norma padrão como único uso possível, ideal ou correto, seu emprego, sua função dentro da oração. Os gramáticos buscaram fixar regras de ocorrência desse modo, que incluem, entre outros aspectos, o tipo de oração em que esse modo verbal “deve” aparecer.

Segundo Perini (2010, p. 195),

[...] no Nordeste, os usos do PB são um pouco mais próximos daqueles da língua escrita, e podemos considerar essas variedades, neste aspecto, mais conservadoras. Por outro lado, no Sul e Sudeste, observa-se uma forte tendência para reduzir o uso de conjuntivo, o qual é substituído por formas indicativas ou, em certos casos, por infinitivo. (PERINI, 2010, p. 195).

Sendo assim, podemos dizer que a tradição gramatical normativa aponta para três situações possíveis quanto ao uso dos modos Subjuntivo e Indicativo:

1. Contextos em que apenas ocorreria o Indicativo: em frases simples, maior parte das coordenadas e da oração principal em muitas frases complexas; verbos que exprimem a modalidade epistêmica (conhecimento e crença), tais como saber, ignorar, crer e achar. (OLIVEIRA, 2003).
2. Contextos em que ocorreria apenas o Subjuntivo: em construções subordinadas, embora possa surgir em frases simples e coordenadas. Pode surgir também

[...] com certas expressões feitas e quando a frase se encontra no escopo de advérbios como oxalá e talvez. [...] Em frases complexas, o modo Conjuntivo pode ocorrer em frases completivas, relativas, condicionais, temporais, concessivas e finais, nalguns casos obrigatoriamente e noutros opcionalmente, contrastando com o modo Indicativo e apresentando conseqüentemente distinções semânticas. (OLIVEIRA, 2003, p. 259).

3. Contextos em que pode haver alternância: em completivas de nome, há aqueles nomes que selecionam tanto o modo Subjuntivo como o Indicativo, como é o caso de ideia suspeita, hipótese (OLIVEIRA, 2003); após a expressão “quem diria” (expressão de surpresa) poderia ser usado tanto o Subjuntivo como o Indicativo (BECHARA, 2010); nas expressões adverbiais não há preferência por um dos modos, pois os advérbios já fazem a função de modalizadores; quando expressam ordem, pois ambos os modos compõem o modo Imperativo (CASTILHO, 2010).

Nessa perspectiva, o funcionalismo norte-americano considera a gramática um sistema maleável e internalizado das estruturas vindas da língua em uso, decorrentes das experiências adquiridas no processo de interação verbal que acumulamos durante nossa existência. Nesse sentido, “[...] o funcionalismo explica a organização da gramática e a codificação linguística das estratégias gramaticais com base em princípios de natureza cognitiva e comunicativa”. (GIVÓN *apud* CUNHA; TAVARES, 2016, p.18-19).

Para essa corrente teórica, a gramática apresenta categorias morfossintáticas com padrões funcionais mais regulares, responsáveis pelas formas que se encontram em processo de variação e de mudança, o qual é sempre motivado por fatores cognitivo-interacionais. No entanto, a compreensão da categoria de modo verbal como um todo, vai além dessa definição.

Em português brasileiro, uma língua que faz distinção entre os modos verbais, mais especificamente entre o indicativo e o subjuntivo, através da desinência morfológica na adoção do princípio da marcação, que concerne a identificação de línguas cuja distinção de tempo/modo/aspecto é mais marcada (expressa morfológicamente por meio de desinência verbal) e aquelas cuja distinção tempo/modo/aspecto é menos marcada (não expressa morfológicamente por desinência verbal). Nesse contexto, Givón (1990) argumenta que o princípio funcionalista da marcação designa, por meio de par distintivo, a presença ou ausência de dada propriedade linguística.

O conceito de modo verbal também está relacionado à “percepção de realidade”, assim como modalidade, contudo, é mais especificamente associado com a morfologia verbal através da desinência morfológica na adoção do princípio da marcação. Modo é o sistema que codifica, na gramática, os atos comunicativos como declarações, ações, exclamações pelo qual a modalidade é expressa. Assim, o modo, na língua portuguesa, é caracterizado pela inflexão morfológica do sintagma verbal. Com isso podemos dizer que existem três tipos de modos: indicativo, imperativo, subjuntivo. O primeiro é usado para marcar o significado de *realis*, expressando certeza, assertividade. O segundo e o terceiro são responsáveis por expressar a ideia de *irrealis*, ou seja, expectativas, desejos, possibilidade ou obrigação e ordem. O subjuntivo é visto por Givón (1995) como uma forma verbal *irrealis* que se inter-relaciona diretamente com a modalidade proposicional e com o contexto discursivo em que aparece.

Givón (2001, p. 302) afirma que a falta de uniformidade, entre as línguas, quanto à marcação morfológica da modalidade se deve ao fato de as modalidades – pressuposição, *realis* e *irrealis* – serem gramaticalizadas diacronicamente através de uma grande variedade de domínios fonte. E essa variabilidade é justificável uma vez que essas três modalidades proposicionais aparecem em múltiplos

contextos gramaticais. Desse modo, mais de um contexto pode atuar como domínio fonte para a gramaticalização dessas modalidades.

Ao considerarmos modalidade, esta pode ser entendida como uma categoria gramatical que expressa uma relação com a realidade e cobre noções como possibilidade, necessidade, probabilidade, vontade, obrigação e permissão. Assim, do ponto de vista linguístico, modalidade se constitui uma categoria gramatical que “expressa as atitudes e opiniões do falante, ou seja, traduz as noções de possibilidade, dever, obrigação, necessidade etc.” (DUARTE, 2012, p. 77). Como uma categoria gramatical, pode estar ligada a significados lógicos básicos, a partir dos quais são gerados três tipos de modalidade: epistêmica, deôntica e dinâmica.

A modalidade epistêmica engloba os vários graus de certeza ou incerteza sobre fatos e por isso está relacionada às experiências do conhecimento do falante sobre esses mesmos fatos, ou seja, esse tipo de modalidade está relacionado ao conhecimento, à opinião, à crença e, por extensão, à incerteza e à probabilidade, sendo usada para prever o que os falantes pensam que seja provável acontecer. Vários são os verbos que estão associados à expressão de conhecimentos, como: considerar, decidir, entender, mostrar, verificar, revelar saber, dentre outros.

A modalidade deôntica, por outro lado, expressa sentidos relacionados à permissão e obrigação de todo e qualquer tipo. Ela está, portanto, frequentemente associada à autoridade e julgamento, e não a conhecimento ou previsão, como acontece com a modalidade epistêmica. Devido a essa característica, a modalidade deôntica é um recurso de linguagem que pode ser usado para influenciar pessoas a fazer ou não fazer coisas. Entre os verbos associados a esse tipo de modalidade estão: autorizar, mandar, ordenar, pedir, sugerir.

Apesar de o conceito de modalidade estar centralmente relacionado às noções epistêmica ou deôntica, Givón (1995) parte do ponto de vista da lógica clássica – em que a modalidade é vista como uma propriedade lógica das proposições – e a associa à codificação da atitude do falante em face da proposição que ele enuncia. Mas o autor vai mais além, ao sugerir que a atitude do falante não se restringe somente à proposição, mas alcança também o ouvinte e o próprio falante, ou seja, envolve os participantes da situação comunicativa.

Givón (1995, p. 414) distingue a região deôntica da epistêmica: a deôntica é mais pragmática e a região epistêmica, mais semântica. Ele constata o caráter prototípico das duas classes e a associação dos deônticos com a interação comunicativa intencional. O autor apresenta alguns princípios que permitem prever os contextos gramaticais em que o modo subjuntivo tem mais probabilidade de Flutuação. Esses contextos estão associados a *irrealis*, logo *irrealis* é apresentado simultaneamente como categoria cognitivo-funcional e tipológico-gramatical.

A tradição gramatical normativa associa verdade, crença, probabilidade, certeza, evidência a epistêmico e preferência, habilidade, obrigação, manipulação a deôntico. Ao garimpar essa tradição, Givón (1995) constata quatro modalidades proposicionais epistêmicas que redefinem, em termos prototípicos, a que associa o equivalente comunicativo: a) verdade necessária vs pressuposição; b) verdade factual vs asserção *realis*; c) verdade possível vs asserção *irrealis*; d) não-verdade vs NEG-asserção.

Ao redefinir modalidade em termos de *realis* e *irrealis*, o autor muda a perspectiva de análise em dois aspectos importantes: 1) cognitivamente (de verdade para certeza subjetiva); 2) comunicativamente (de sentido voltado para o falante para sentido interativo, socialmente negociado). Essa nova tipologia se aplica, com ganho descritivo e interpretativo, aos contextos de tempo-aspecto, advérbios modais, complementos verbais, cláusulas adverbiais e auxiliares

modais, com consequências relevantes para a integração entre cláusulas e outros processos de gramaticalização.

Podemos, então, afirmar que *realis* e *irrealis* são gramaticalmente marcados pelo indicativo e pelo subjuntivo, respectivamente. Especialmente no português brasileiro, os termos “indicativo” e “subjuntivo” são usados principalmente para se referir a *realis* e *irrealis*, com o subjuntivo sendo considerado uma marca de *irrealis*. Nesses casos, o interlocutor precisa avaliar a adequação do que está sendo dito, e, como não é possível a análise das condições de verdade ou não das sentenças, o interlocutor precisará julgar o grau de comprometimento de quem escreve com sua proposição. Tal comprometimento de quem escreve está relacionado com a sua atitude frente à proposição, ou seja, com a modalidade. Esta, por sua vez, está associada a motivações pragmáticas.

3 METODOLOGIA

Os dados de análise foram extraídos do corpus formado por redações produzidas por estudantes do 3º ano do ensino médio da rede pública de ensino, da região metropolitana de São Luís, Maranhão. A coleta foi feita durante nossa prática nas aulas de Leitura e Produção Textual. A organização dos dados foi realizada conforme a metodologia da Linguística Funcional que é identificar e avaliar fatores de natureza cognitiva e pragmático-discursiva que regulam as manifestações do fenômeno investigado, atentos para as restrições de natureza formal que estimulam ou bloqueiam a regularização desse fenômeno.

Metodologicamente, a teoria funcionalista desenvolve uma importante análise que conjuga fatores qualitativos, que possam evidenciar tendências. O método qualitativo diz respeito ao caráter descritivo e interpretativo da análise e ao enfoque indutivo baseado na observação das amostras coletadas.

Com o advento da pandemia (Covid 19) tivemos que nos reorganizar e passamos a utilizar como meio de coleta, os textos postados pelos estudantes, na Plataforma *Google Classroom*, onde fizemos a captura desses textos.

A escolha dos temas de cada redação foi feita de acordo com as sequências didáticas trabalhadas para a aprendizagem dos gêneros textuais como: artigo de opinião, reportagem, notícia, texto dissertativo-argumentativo, etc. e tem como *objetivos*: 1 - Ter contato com o gênero textual (neste caso, o gênero trabalhado em cada sequência didática); 2 - Pesquisar sobre os gêneros textuais (artigos de opinião, por exemplo, conforme a sequência didática); 3 - Analisar a estrutura usual dos gêneros textuais. 4 - Produzir textos. Essas sequências são trabalhadas de acordo com os módulos, até sua produção final (produção dos textos pelos estudantes). O público-alvo são estudantes do 3º ano do ensino médio, da escola de tempo integral, da rede estadual de ensino.

Como professora de Língua Portuguesa desse nível de ensino, durante nossa prática em sala de aula, temos observado, nas produções escritas dos estudantes, algumas manifestações recorrentes do uso do verbo no modo indicativo no lugar em que prescritivamente se esperaria encontrar o modo subjuntivo. Isso nos levou a uma inquietação em compreender como acontece essa alternância nos usos desses modos verbais.

Durante seu registro de produção, no sentido de expor suas ideias, crenças, valores, opiniões, experiências, o estudante, envolve-se com o que quer escrever em seu texto, faz sua análise mediante à situação exposta pelo professor e, escreve conforme sua necessidade em mostrar o real, o verdadeiro ou, o irreal, fictício, não verdadeiro, dependendo de sua experiência com determinados temas propostos em sala de aula.

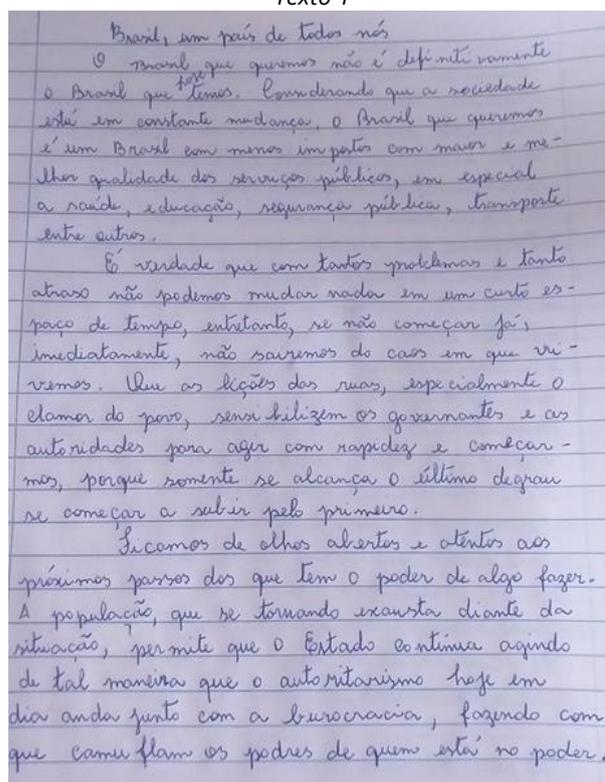
Com essa necessidade de afirmar ou não a existência de algo num determinado contexto enunciativo, em que cada estudante tem sua versão e visão diferenciadas, ao defender sua posição no texto escrito, os estudantes usam

verbos que melhor esclarecem suas opiniões e argumentos. Ao utilizarem esses verbos cujo objetivos são mostrar ações ou estados, surgem a certeza ou incerteza dessas ações e/ou estados.

Ao se fazer referência a algo que está incerto ou duvidoso, o estudante cria uma real possibilidade para o que está sendo escrito, seja real, no sentido de tentar afirmar/confirmar que aquela possibilidade exista, ou venha a existir.

Para este trabalho, foram selecionados 2 (dois) textos de um total de 206 textos, para a formação deste *corpus*. As produções serão identificadas pelos numerais 1 e 2:

Texto 1

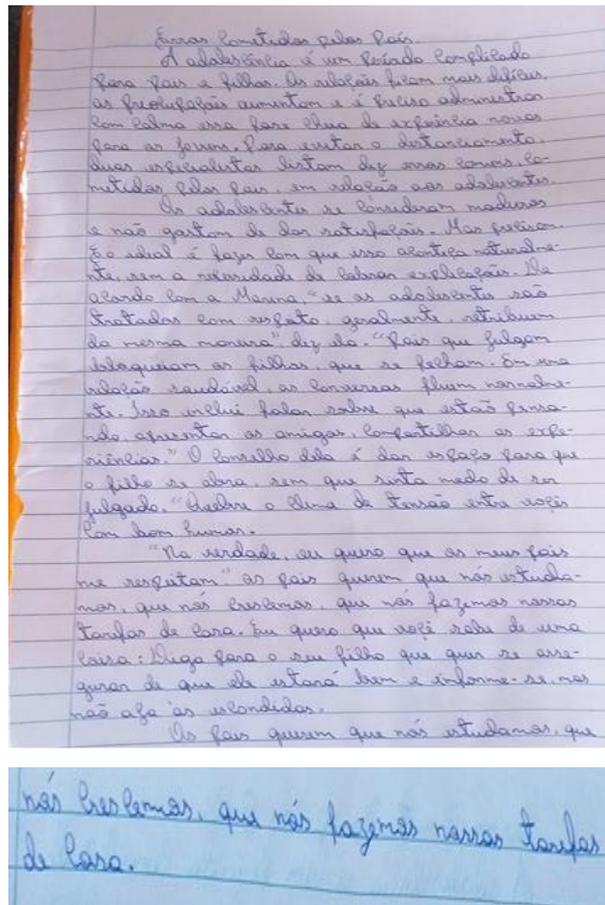


Brasil, um país de todos nós
O Brasil que queremos não é definitivamente o Brasil que temos. Considerando que a sociedade está em constante mudança, o Brasil que queremos é um Brasil com menos impostos com mais e melhores qualidade dos serviços públicos, em especial a saúde, educação, segurança pública, transporte entre outros.

É verdade que com tantos problemas e tanto atraso não podemos mudar nada em um curto espaço de tempo, entretanto, se não começarmos imediatamente, não sairemos do caos em que vivemos. Ou as lições das ruas, especialmente o clamor do povo, sensibilizam os governantes e as autoridades para agir com rapidez e começarmos, porque somente se alcança o último degrau se começa a subir pelo primeiro.

Sicamos de olhos abertos e atentos aos próximos passos dos que têm o poder de algo fazer. A população, que se tornando exausta diante da situação, permite que o Estado continue agindo de tal maneira que o autoritarismo hoje em dia anda junto com a burocracia, fazendo com que camuflam os poderes de quem está no poder.

Texto 2



Como parâmetro analítico, nosso olhar voltou-se para as construções frasais que: (i) Apresentam forma verbal no presente do subjuntivo; (ii) Registram forma verbal no presente do indicativo, em contextos que são tidos como de presente do subjuntivo.

Do texto 1, destacamos as seguintes construções frasais:

- (1) "[...] a população, que se tornando exausta diante da situação, permite que o Estado *continue agindo* de tal maneira".
- (2) "O autoritarismo hoje em dia anda junto com a burocracia, fazendo com que camuflam os poderes de quem está no poder".

Do texto 2, as construções frasais destacadas foram as abaixo relacionadas:

(1) Na verdade, eu quero *que meus pais me respeitam*.

(2) Os pais querem *que nós estudamos, que nós crescemos, que nós fazemos* nossas tarefas de casa.

(3) Eu quero *que você sabe* de uma coisa'.

4 ANÁLISES DOS DADOS

Como vimos, o conceito de modo aqui adotado é resultante da tipologia semântica dos verbos como epistêmica, deôntica ou dinâmica, levando em conta a atitude do falante e está ligada ao sistema gramatical de modo verbal no português brasileiro.

As construções frasais destacadas dos textos 1 (T1) e 2 (T2), sob o prisma da norma padrão, exigem que o verbo da oração destacada seja flexionado no modo subjuntivo e não no indicativo. Em (T1), os verbos da oração principal exprimem verdade possível vs asserção *irrealis* (GIVÓN, 1995). Já em (T2), os verbos da oração principal expressam verdade factual vs asserção *realis* (GIVÓN, 1995), conforme podemos verificar a seguir:

(T1) “[...] a população, que se tornando exausta diante da situação, permite *que o Estado continua agindo de tal maneira*”.

(T1) “O autoritarismo hoje em dia anda junto com a burocracia, *fazendo com que camuflam os podres de quem está no poder*”.

(T2) “Na verdade, eu quero *que meus pais me respeitam*”.

(T2) “Os pais querem *que nós estudamos, que nós crescemos, que nós fazemos nossas tarefas de casa*”.

(T2) “Eu quero *que você sabe de uma coisa*”.

Vejamos a análise dos verbos das construções frasais extraídas dos textos selecionados.

Nas 2 (duas) construções frasais em (T1), os verbos da oração principal expressam verdade possível vs asserção *irrealis* (GIVÓN, 1995). Em (T1) [...] a população, que se tornando exausta diante da situação, permite que o Estado *CONTINUA AGINDO* de tal maneira, o verbo “permitir” favorece o uso da forma subjuntiva na oração subordinada que o Estado *CONTINUA* agindo de tal maneira. Esse verbo revela uma verdade possível, o que obrigaria o verbo da oração subordinada a ser flexionado no subjuntivo, por ser uma asserção *irrealis* (GIVÓN, 1995).

Em (T1) “O autoritarismo hoje em dia anda junto com a burocracia, *FAZENDO COM QUE CAMUFLAM* os podres de quem está no poder”, o verbo da oração principal “fazer” encontra-se flexionado no gerúndio acompanhado da expressão “com que”, formando um sintagma que expressa uma verdade possível (GIVÓN, 1995). Esse verbo exige que seu complemento oracional “*CAMUFLAM* os podres de quem está no poder” tenha verbo flexionado no modo subjuntivo que, neste caso, é o verbo “camuflar”. Assim, em vez de usar “camuflam”, o aluno deveria, sob viés normativo subjacente ao gênero textual em questão, ter empregado “camuflam”, pois ele se constitui o predicado de uma asserção *irrealis*.

As construções frasais (T2) apresentam verbos da oração principal com o sentido de verdade factual vs asserção *realis* (GIVÓN, 1995), conforme já referido anteriormente. Senão vejamos:

(T2) “Na verdade, eu quero *que meus pais me respeitam*”.

(T2) “Os pais querem *que nós estudamos, que nós crescemos, que nós fazemos nossas tarefas de casa*”.

(T2) “Eu quero *que você sabe de uma coisa*”.

Nas 3 (três) construções frasais, o verbo da oração principal é o “querer”. Esse verbo, segundo Abreu (2018, p. 332), permite que o verbo da oração subordinada esteja no modo subjuntivo. Nesse sentido, as orações subordinadas “que meus pais me respeitam”, “que nós estudamos”, “que nós crescemos”, “que nós fazemos nossas tarefas de casa” e “que você sabe de uma coisa” se constituem asserções *realis* (GIVÓN, 1995). Portanto,

Não temos, nessas orações, a liberdade ou não de usar o subjuntivo. Se utilizarmos o indicativo, o resultado será agramatical. [...] A noção de hipótese a que a maioria das gramáticas atribui os sentidos de dúvida, possibilidade, incerteza e até mesmo desejo está implícita, na realidade, nos verbos da oração principal, como duvidar, suspeitar, ser possível, querer. (ABREU, 2018, p.332).

Nas construções frasais de (T2), o modo subjuntivo deveria repetir o tempo do verbo da oração principal, ou seja, o presente do indicativo, obedecendo, assim, ao princípio de *consecutio temporum*¹. (ABREU, 2018). Isto porque as orações “Na verdade, eu quero”, “Os pais querem” e “Eu quero” se encontram com o verbo flexionado no presente do indicativo.

Convém ressaltar que essa noção de hipótese, expressa pelo modo subjuntivo, foi adquirida por “contiguidade sintática, dos verbos das orações principais pelo fenômeno da integração conceptual” (ABREU, 2018, p. 333), com o subjuntivo predominando em sentenças subordinadas, como é o caso das construções frasais de (T2).

Castilho (2010) trata os modos verbais, sob o aspecto semântico, afirmando que a seleção feita pelo usuário no uso dos modos não possui motivação

¹ *Consecutio temporum* à correspondência entre os tempos do indicativo e do subjuntivo. Normalmente, numa oração composta articulada com determinados conectivos subordinativos, estabelece-se uma relação modal (paralelismo) entre a oração principal, cujo verbo está flexionado normalmente no modo indicativo, e as subordinadas, conjugadas em algum tempo do subjuntivo.

exclusivamente sintática. Assim, o indicativo expressa uma avaliação do *dictum* como um estado real, enquanto o subjuntivo expressa a possibilidade de o *dictum* ser irreal.

A análise das construções frasais dos textos selecionados nos conduziu à observação de que o modo subjuntivo apresenta diferentes valores modais. Portanto, a polaridade indicativo – modo da certeza – e Subjuntivo – modo da incerteza – apresenta apenas uma das facetas desses modos na qual os fatos linguísticos são observados dentro de um contexto comunicativo, logo que a situação de uso, a intencionalidade do discurso e os partícipes deste motivam as estruturas gramaticais a serem escolhidas. Ao adotar esta postura, o docente, a partir de textos – tanto orais, como escritos irá esmiuçar os componentes da língua observando como estes se adaptam à necessidade de comunicação do indivíduo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados a que chegamos com a análise realizada colocam em questionamento as regras de uso dos modos verbais ensinadas nas escolas, pautada numa prática de ensino preocupada com nomenclaturas e uma sistematização gramatical distante do real. Além disso, uma veneração às normas prescritivistas que, inúmeras vezes, conduz o trabalho docente.

Com uma prática assim consolidada nas salas de aula, realmente seria completamente desnecessário ensinar gramática na escola, visto que, como assegura Neves (2009, p. 18), “nenhuma ‘competência’ e nenhuma ‘ciência’ advirão da atividade de reter termos, e, mesmo, de decorar definições”. O problema que se coloca então não deve se restringir à exclusão ou não da gramática do contexto escolar, mas – tanto para condená-la como para defendê-la – se proceder ao

entendimento da noção (ou noções) de gramática. E a noção de que nos valem apresenta cunho funcionalista, apregoada também por Neves (2009, p. 80), quando afirma que

A gramática não é uma disciplina que se deva colocar externamente à língua em funcionamento, e que se resolva na proposta de uma simples taxonomia, instituída no plano lógico ou no plano estrutural, independente do uso. Ela não é um esquema adrede organizado independente dos atos de interação linguística, das funções que se cumprem no uso da linguagem, dos significados que se obtêm. (NEVES, 2009, p. 80).

Assim, as práticas cotidianas em sala de aula precisam favorecer a reflexão sobre a língua em situações de uso, sobre o exercício da linguagem. É nesse sentido, portanto, que buscamos uma estreita aproximação entre a Linguística Funcional e o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente no que tange ao ensino do uso dos modos verbais, as quais poderiam ser trabalhadas a partir dos próprios textos dos alunos.

Observamos que as orações subordinadas substantivas, cujos verbos não remetam à existência de seus objetos, representam modos, estados ou eventos imaginários, tendem a requerer preferencialmente o subjuntivo. Contudo, muitas das noções e terminologias associadas ao subjuntivo apresentam-se, também, nos enunciados produzidos pelos usuários da língua no modo indicativo. O que distingue esses dois modos são: o grau de objetividade (indicativo) e a subjetividade (subjuntivo) no discurso produzido pelos falantes.

O modo subjuntivo ocorre em estruturas subordinadas, dependentes de um nome ou de um outro verbo, uma vez que está ligado à subjetividade do usuário da língua, ou seja, diz respeito aos nossos julgamentos de valores, às nossas opiniões e a nossa singularidade de pensamento. Nesse sentido, sempre vai exprimir uma avaliação subjetiva das ações expressas pelo verbo; o que o torna o modo da incerteza, do desejo, da possibilidade.

Os contextos esperados para uso de Subjuntivo nos trouxeram também resultados significativos: os casos de Indicativo ocorreram, principalmente, em situações em que o esperado era o uso do Subjuntivo. Dessa forma, podemos afirmar que o uso do modo Indicativo em contextos de Subjuntivo é recorrente no português brasileiro.

Nesses casos, é preciso investigar em que medida a seleção do subjuntivo é uma mera exigência formal ou em que medida eventos certos, factuais também podem ser expressos pelo modo subjuntivo.

Esperamos que, ao concluirmos a pesquisa que estamos realizando, sejamos capazes de compreender melhor como acontece a flutuação de uso do verbo no modo subjuntivo em textos escritos por estudantes do 3º ano do ensino médio.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. **Gramática integral da língua portuguesa: uma visão prática e funcional**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2018.

BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

CUNHA, Celso.; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

DUARTE, Maria Eugênia Lammoglia. A expressão da modalidade deôntica e epistêmica na fala e na escrita e o padrão SV. *In: Revista do GELNE*. Natal, RN, vol. 14, Número Especial, 2012, p.77-94.

GONÇALVES, Jussara. Regina. **Considerações sobre a flutuação no emprego do subjuntivo em contextos orais do português do Brasil**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2003.

GIVÓN, T. **A functional typological introduction**. v. I e II., Amsterdam: John Benjamins, 1984.

GIVÓN, T. **Functionalism and grammar**. Amsterdam: John Benjamins, 1995.

GIVÓN, T. **Syntax**. v. I. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

GIVÓN, T. **A compreensão da gramática**. São Paulo: Cortez, 2012.

NEVES. Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora Unesp. 2000. pp. 1037.

NEVES. Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2004.

NEVES. Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

NEVES. Maria Helena de Moura. **Norma e uso na língua portuguesa**. São Paulo: Editora Parábola, 2009.

Oliveira, F. Modalidade e modo. *In*: MATEUS, Maria Helena M. *et al.* **Gramática da Língua Portuguesa**. 5.ed. Lisboa: Caminho, 2003, p. 243-272.

PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

Recebido em: 10/12/2020

Aprovado em: 20/12/2020



A PRÁTICA DA REDAÇÃO ESCOLAR E O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

THE PRACTICE OF SCHOOL COMPOSITION AND THE
ARGUMENTATIVE TEXT

DOI: <https://doi.org/10.55847/enlaces.v1i1.776>

Elaine da Fonseca Ramos^{*}
Clézio Roberto Gonçalves^{**}

RESUMO: Este artigo investiga a prática de escrita de alunos do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Mariana (MG). A pesquisa tem por objetivo geral: analisar a escrita de textos do tipo dissertativo-argumentativo dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio, de uma escola pública marianense, com base no uso das competências exigidas pelo Exame Nacional do Ensino Médio. E por objetivos específicos: (i) analisar as aulas de redação voltadas para o tipo dissertativo-argumentativo; (ii) verificar se as redações do tipo dissertativo-argumentativo dos alunos atendem à proposta das competências do ENEM. Os sujeitos participantes da pesquisa são alunos do 3º Ano do Ensino Médio e dois professores de Língua Portuguesa. O objeto de estudo é a redação escolar do tipo dissertativo-argumentativo. A investigação faz-se necessária pelo fato da prova de Redação do ENEM exigir o domínio das cinco competências que são critérios de avaliação nessa prova escrita. Por isso, discentes concluintes do Ensino Médio que forem realizar o ENEM, precisam dominá-las. É uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. As instruções dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e do Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Médio servem de base para os estudos. Foram analisadas quarenta e uma redações, dissertativo-argumentativo, com o tema livre. Conclui-se que, os alunos participantes da investigação sabem escrever um texto dissertativo-argumentativo. Entretanto, conforme a exigência da Prova de Redação do ENEM, eles não atendem satisfatoriamente às cinco competências.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio. Redação escolar. Dissertação-argumentativa. Prova de Redação do ENEM.

* Mestranda em Estudos da Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Letras pelo Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, UFOP. Mariana, Minas Gerais. E-mail: elainemariana35@gmail.com. Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0002-4139-4099>.

** Pós-doutor em Língua e Cultura pelo Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (PPGLinC/UFBA). Professor do Programa de Pós-Graduação no Mestrado em Letras (PosLetras) do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Mariana, Minas Gerais. E-mail: cleziorob@gmail.com. Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0003-4095-6683>.

ABSTRACT: this article investigates the writing practice of high school students at a public school in the town of Mariana, Minas Gerais, Brazil. The general objective of this research is: to analyze the writing of argumentative texts by the students of the 3rd Year of High School from a public school in Mariana, based on the use of the skills required by the National High School Exam (ENEM). As for specific objectives, this study aims to: (i) analyze the writing classes focused on the argumentative type; (ii) verify if the students' argumentative compositions meet the competencies proposed by the ENEM. The subjects participating in the research are students from the 3rd Year of High School and two teachers of Portuguese. The object of study is the school composition of the argumentative type. The investigation is of pivotal importance because the ENEM Writing Exam requires mastery of the five competencies, which are assessment criteria in this written exam. Therefore, graduating high school students who are going to take the ENEM need to master them. It is a qualitative research of an ethnographic nature. The instructions of the Portuguese National Curriculum Parameters and the National High School Curriculum Parameter serve as the basis for the studies. Forty-one argumentative, free-themed compositions were analyzed. In conclusion, the students participating in the investigation know how to write an argumentative text. However, according to the ENEM Writing Exam requirement, they do not satisfactorily meet the five competencies desired.

KEYWORDS: High School. School Composition. Argumentation. ENEM Writing Exam.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta uma pesquisa realizada em uma escola pública sobre a redação escolar de alunos do Ensino Médio. É fato que, o problema com a escrita, perpassa vários segmentos de ensino, devido a diversos fatores. Não basta apenas saber escrever um texto. É preciso, escrevê-lo de forma proficiente, pois de acordo o PCNLP (1997) é necessário saber o que dizer, como dizer e para quem dizer. No mundo contemporâneo, o sujeito precisa saber fazer uso da linguagem em diversas situações do cotidiano.

O ENEM tem a prova de Redação que exige do candidato, o domínio de cinco competências. Em virtude disso, investigou-se, se o discente, concludente da educação básica, escreve seu texto de forma clara e eficaz e se ele redije com a aptidão desejada na prova de Redação do ENEM.

Este estudo tem como fundamentação teórica básica, a Cartilha do participante do ENEM (2017, 2018 e 2019), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998), o Parâmetro Curricular do Ensino Médio (2000). Além de autores que abordam sobre o assunto pesquisado (CRUZ, 2005; KOCH, 2002; RIOLFI E IGREJA, 2010; MARCUSCHI, 2008).

Por fim, o estudo conclui que, os concludentes do Ensino Médio sabem utilizar sua língua tanto oralmente quanto na escrita, mas nem sempre, atendem às expectativas da escola em relação à escrita e da prova de Redação do ENEM por diversos fatores que influenciam em sua forma de escrever.

2 REDAÇÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

Para orientar o trabalho do professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio, criou-se em 1999, o Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Médio,

PCNEM, que tem por objetivo promover um ensino-aprendizagem que ajude o aluno a prosseguir nos estudos e participar ativamente na sociedade. Por isso, ele almeja que o aluno desenvolva “um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar de forma que o aluno possa participar no mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos” (PCNEM, 1999, p. 5).

O documento propõe um ensino-aprendizado com foco na linguagem de forma transdisciplinar, e é essa a postura que o professor de língua materna deve adotar. A linguagem se manifesta de variadas formas na sociedade e o homem precisa saber se comunicar, interpretar, analisar e produzir de forma competente nas diversas práticas sociais de uso da linguagem. Destaca-se aqui o uso da língua escrita por ser o foco da pesquisa.

Espera que o aluno ingresso no Ensino Médio tenha sua competência linguística desenvolvida no que diz respeito à leitura e à escrita. Entretanto, é fato que isso tem sido um problema. O PCNEM (1999), inclusive, argumenta que os alunos saem do Ensino Fundamental com graves problemas de aprendizagens, principalmente com a língua escrita, sendo que, nessa etapa do ensino, ele deveria ter desenvolvido tal habilidade. É importante ressaltar que, o aluno sabe escrever, entretanto, nem sempre ele consegue atender perfeitamente aquilo que a escola quer que ele escreva.

Por meio de pesquisas (CRUZ, 2005; KOCH, 2002; RIOLFI e IGREJA, 2010) confirma-se também a deficiência na escrita dos alunos em relação aos gêneros escolares.

É papel da disciplina de Língua Portuguesa promover um ensino e aprendizagem que propicie aos alunos o desenvolvimento ou aperfeiçoamento da competência linguística de forma que eles se tornem escritores competentes. Mas, vale lembrar que, o trabalho interdisciplinar é fundamental para que eles

tenham acesso às diferentes textos e linguagens para poderem conhecer e aprender sobre a língua(gem) sob diversos olhares, sendo o professor, o mediador.

No Ensino Médio, é comum o trabalho com a escrita por meio da redação do tipo dissertativa, por exigir do sujeito que escreve uma defesa de opinião por meio de argumentos convincentes, pois é sempre cobrada nas provas de Redação do Enem, nos vestibulares, para concorrer uma vaga de emprego, em prova de concurso público etc.

Riolfi e Igreja (2010) realizaram uma pesquisa entre 2006 e 2008 nas escolas públicas de São Paulo para verificar como a escrita do texto dissertativo tem sido trabalhada nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio. As autoras analisaram 2.434 horas de aula e constaram que:

Quinze por cento do tempo, correspondendo a 384 horas, foi utilizado para ensinar a escrever. No entanto, houve predomínio da escrita de textos não dissertativos (narração e descrição). Assim, o tempo dedicado ao ensino da escrita do texto dissertativo é um dos menores presentes nas aulas de língua portuguesa, aparecendo em apenas 6% do tempo. (RIOLFI E IGREJA, 2010, p. 318).

Para as autoras, o ensino da escrita de texto argumentativo no Ensino Médio é ausente. Além disso, os professores de Língua Portuguesa, quando trabalham a escrita de textos, privilegiam as características estruturais do texto em foco. Após as observações das aulas de Língua Portuguesa, puderam constatar que o aluno não é bem preparado para escrever o texto dissertativo, ou seja, não é um problema de incapacidade pessoal, mas, sim, um erro na forma de ensinar a escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Por isso, dificilmente um aluno aprenderá a escrever a dissertação tão solicitada nos vestibulares e prova de Redação do Enem.

A pesquisa de Koche (2002) está de acordo com a tese de Riolfi e Igreja. Ao pesquisar vinte e cinco professores para contar como é o ensino da dissertação nas escolas públicas e privadas de Ensino Médio de Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, a autora chegou a algumas conclusões como: a linguagem é vista como um instrumento de comunicação, porém ignora-se a interação; a dissertação é compreendida como o meio do aluno expor suas ideias; falta o interlocutor durante a leitura da dissertação; a regra gramatical e a estrutura do texto prevalecem; não trabalham a reescrita do texto; possuem dificuldades para avaliar o texto do aluno por não terem critérios claros e a dissertação é pouco trabalhada em sala de aula, sendo uma média de três textos por semestre.

Em sua pesquisa, Koche (2002) constatou que, conforme as respostas dos professores entrevistados, os alunos apresentam falta de ideias e conhecimentos sobre os temas que lhes eram apresentados como proposta para a produção de texto. Por isso, costumam mostrar modelos de textos dissertativos, de temas e debaterem os temas propostos com os alunos para terem conhecimento sobre o que irão falar. Assim, os textos desenvolvidos pelos alunos “estão relacionados aos textos que o professor utiliza para o aluno extrair as ideias, através da leitura e análise, e escrever a dissertação” (2002, p.22). Desse modo, percebe-se que o exercício com a escrita reflete um ensino de reprodução, anulando o aluno autor.

Ao realizar uma pesquisa sobre produção escrita no Ensino Médio, Cruz investigou em quais condições ela ocorria. A escola investigada foi uma pública estadual de Ensino Médio e outra de Ensino Fundamental II, ambas da cidade de Tangará da Serra, Norte do Mato Grosso. Por meio de sua pesquisa, ela constatou que na escola do Ensino Médio:

A produção de texto ainda é relegada a segundo plano na escola. Primeiro porque na carga horária de todos os professores de Língua Portuguesa, a redação ocupa o espaço de uma aula, apenas. Segundo porque ainda prevalece nessas aulas, o ensino gramatical,

disciplina a qual é dedicada uma carga horária maior de duas aulas semanais. (CRUZ, 2005, p. 68).

É possível afirmar que, ainda há escolas em diversas partes do país que prezam pelo ensino tradicional, ou seja, o ensino de gramática é a base tanto para a leitura quanto para a escrita. É importante frisar que apenas o ensino de gramática não desenvolve as habilidades de leitura e de escrita. Além disso, um professor que tem como foco o ensino gramatical parece desconhecer ou ignorar as propostas do PCNEM e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

Quanto aos problemas encontrados na escrita dos alunos, Marcuschi afirma que:

Um dos problemas constatados nas redações escolares é precisamente este: não se define com precisão a quem o aluno se dirige. A cena textual não fica clara. Ele não tem um outro (o auditório) bem determinado e assim tem dificuldade de operar com a linguagem e escreve tudo para o mesmo interlocutor que é o professor. (MARCUSCHI, 2008, p.78).

Um aluno, ao escrever um texto em sala de aula, muitas vezes, escreve por escrever, ou seja, apenas para cumprir uma tarefa que lhe foi solicitada e sabe que o professor será o leitor. Assim, o discente não vê um sentido real para a escrita. O texto não funciona como uma prática social real da linguagem e a interação, quesito essencial na comunicação escrita, também não ocorre. Assim, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio orientam que:

O aprendizado da língua implica a apreensão de práticas de linguagem, modos de usos da língua construídos e somente compreendidos nas interações, o que explica a estreita relação entre os participantes de uma dada interação, os objetivos comunicativos que co-constroem e as escolhas linguísticas a que procedem. (OCEM, 2006, p.3 0).

Durante a interação entre professor e aluno e vice-versa, é preciso considerar o contexto de produção e os diferentes sentidos construídos ao longo da interatividade. É relevante buscar compreender o que os sujeitos fazem para selecionar determinados recursos linguísticos e por que fazem determinadas escolhas.

Os professores entrevistados por Koche (2002) relataram que os motivos da deficiência com o trabalho da escrita são:

- a) O despreparo para trabalhar com o ensino da escrita;
 - b) A falta de leitura dos alunos;
 - c) A ausência do ensino da escrita no Ensino Fundamental;
 - d) Os baixos salários dos professores e a atual situação da educação;
 - e) A inadequação do currículo;
 - f) A dificuldade em despertar o gosto do aluno pela escrita da dissertação;
 - g) O elevado número de alunos em sala de aula;
 - h) A ausência de oportunidades para participar em cursos de atualização dentro da área de produção textual;
 - i) A falta de grupos de estudos sobre o ensino de dissertação.
- (KOCHE, 2002, p. 27).

Percebe-se que, por meio dos relatos dos professores, inúmeros são os motivos que prejudicam um ensino de escrita efetivo, principalmente em se tratando do texto dissertativo. Além disso, demonstram que a formação na graduação deixou lacunas, pois, ao afirmarem despreparo para atuar com o ensino da escrita, é sinal que é preciso refletir sobre os cursos de formação de professores em língua materna. Segundo os professores, vários são os fatores que os impedem de realizar um trabalho produtivo, em sala de aula, com o texto dissertativo. É uma situação vivenciada que exige do docente persistência e pesquisa para ajudá-lo a superar as dificuldades.

De acordo com Riolfi e Igreja (2010), muitos são os problemas em relação à redação (ortográficos, morfológicos, coesão etc), mas o mais agravante é que os alunos apresentam dificuldades enormes para produzir um texto dissertativo. Entre as dificuldades, de uma forma geral, os autores revelam variados níveis como:

1. Desconhecimento das características estruturais desse tipo de texto: infere-se dos textos uma incompreensão, ora da estrutura canônica do texto como um todo, ora de cada uma das partes;
2. Desconhecimento dos pré-requisito para a articulação lógica dos segmentos: infere-se dos textos a falta da noção (matemática) de conjunto. Apesar de o aluno compreender que um texto deve ser escrito de modo a manter um encadeamento lógico, escreve um texto em que elementos de conjuntos incompatíveis encontram-se agrupados, gerando a impressão de mudanças de assunto abruptas;
3. Precariedade de recursos para a construção da tese ou sua sustentação: infere-se dos textos seja a precariedade do conhecimento enciclopédico do redator seja a ausência de uma vivência cultural que permitiria ao aluno calcular o efeito de sentido de suas palavras no leitor. Há dificuldade em selecionar, organizar e hierarquizar argumentos que agreguem potencial argumentativo ao texto. (RIOLFI e IGREJA, 2010, p. 315-316).

Observa-se que as pesquisas apresentam problemas diversos relacionados ao ensino-aprendizado da escrita em sala de aula. Cada uma com sua especificidade, mas todas relatam que o ensino de gramática prevalece como pré-requisito para uma boa escrita e que falta um interlocutor real para o texto do aluno. É preciso haver mudança na postura do professor em sua forma de trabalhar a escrita, experienciar novas metodologias, buscar estratégias para atingir o principal objetivo do ensino de Língua Portuguesa que é desenvolver a competência linguística do aluno tanto oral quanto escrita.

A escrita é um processo no qual ninguém escreve no vazio. Por isso, envolve várias etapas: planejar, escrever, revisar e reescrever. O planejamento das ideias a serem colocadas no papel parte do momento em que se sabe o tema a ser

desenvolvido. Para isso, é preciso ter conhecimento de mundo, informações sobre o assunto para poder selecionar os argumentos e se posicionar sobre o tema abordado. Durante a escrita, deve-se fazer a revisão constantemente para ver se o texto está cumprindo com a sua função. Ao final, é indispensável que faça outra revisão e, se necessário, a reescrita. A reescrita pode ser vista como um dos recursos para a o aperfeiçoamento da produção de texto, pois, ao refazer, tem-se a possibilidade de melhorar o que estava ruim. Somente assim o sujeito produtor de texto será capaz de ser leitor crítico de seu próprio texto. Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa argumentam que a formação do escritor competente se dá por meio de:

Uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas. (PCNLP, 1997, p. 49).

Para o aluno tornar-se um produtor de texto competente, o professor deve trabalhar constantemente a prática da escrita por meio da diversidade de gêneros textuais e das múltiplas linguagens. É importante que o discente reconheça a função do texto, saiba o que dizer, para quem dizer e em qual local irá circular para adequar sua linguagem e exprimir suas ideias com autoria. Somente assim, ele será capaz de avaliar seu próprio texto, tornando um escritor competente.

3 A PROVA DE REDAÇÃO NO ENEM E SUAS COMPETÊNCIAS

A prova de Redação do ENEM é uma avaliação que faz parte da composição da nota final das provas do ENEM. Por isso, ela é considerada importantíssima para o candidato.

Todos os anos, desde a criação do ENEM, é publicada uma Cartilha do participante, com o objetivo de orientar os candidatos em relação à redação, ou seja, o que se espera dele ao realizar a prova de Redação. A Cartilha apresenta as competências necessárias para produzir um bom texto, a distribuição de pontos por competência, o tipo de texto ideal, o que é considerado impróprio para ter no texto, a estrutura ideal e possíveis temas.

Assim, pode-se dizer que, a Cartilha do participante do ENEM opera com o trabalho da escrita de forma mecanizada, pois ela indica todos os passos que um candidato precisa seguir para obter nota mil na prova de Redação. Com isso, busca moldar a escrita do sujeito participante conforme seus objetivos, podendo atribuir uma nota máxima, àquele que atender às suas expectativas, e o que é pior, ser considerado escritor competente. Desse modo, é possível afirmar que, a Cartilha pode ser associada ao letramento autônomo que, de acordo com Street (2014), objetifica o uso da língua. Além do mais, foca apenas em um tipo de texto, a dissertação-argumentativa. Dessa forma, contraria a solicitação dos PCNLP (1998) em relação à diversidade textual.

A prova de Redação do ENEM é produzida com base em cinco competências. Veja o quadro abaixo:

Quadro 1 - Quadro 1 – Competências segundo o Enem.

| | |
|----------------------|--|
| Competência 1 | Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa. |
| Competência 2 | Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa. |
| Competência 3 | Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. |

| | |
|----------------------|--|
| Competência 4 | Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. |
| Competência 5 | Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. |

Fonte: Cartilha do Participante do ENEM (2019, p. 6).

A avaliação da prova de Redação do ENEM é com base nos critérios acima. A prova vale mil pontos. Cada competência vale 200 pontos, sendo as notas de zero a duzentos pontos. Cada competência é dividida em seis níveis. Cada avaliador, com base nos critérios do quadro de competências, analisará qual nota atribuir. Como são dois avaliadores, a nota final será a média aritmética das notas totais atribuídas por eles. Caso haja divergência nas atribuições de notas, a redação será avaliada por um terceiro avaliador. Dessa forma, a discordância é considerada quando as notas “diferem-se, no total, por mais de 100 pontos ou obtiverem diferença superior a 80 pontos em qualquer uma das competências” (CARTILHA DO PARTICIPANTE DO ENEM, 2017, p. 8).

Logo, as duas notas que mais se aproximarem, será feita a média aritmética para se chegar à pontuação final. Caso a discrepância permaneça, uma banca presencial composta por três professores corrigirá a redação para atribuir a nota final do participante.

Uma redação pode receber nota zero, caso apresente uma das características conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 - Critérios de atribuição de nota zero na redação.

| | |
|----|--|
| 01 | Fuga ao tema. |
| 02 | Não obediência à estrutura dissertativo-argumentativa. |
| 03 | Extensão de até sete linhas. |

| | |
|----|---|
| 04 | Cópia integral do texto (s) motivador (es) da proposta de redação e/ou de textos motivadores apresentados no caderno de questões. |
| 05 | Impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação. |
| 06 | Parte deliberadamente desconectada do tema proposto. |
| 07 | Assinatura, nome, apelido ou rubrica fora do local devidamente designado para a assinatura do participante. |
| 08 | Texto integralmente em língua estrangeira. |
| 09 | Desrespeito aos direitos humanos. |
| 10 | Folha de redação em branco, mesmo que haja texto escrito na folha de rascunho. |

Fonte: Cartilha do Participante do ENEM (2017, p. 9).

Observa-se que, a Cartilha deixa claro para o candidato, o que é desejável ter na escrita dele e o que não deve ter. Por isso, ele deve ficar atento para evitar os desvios que a Cartilha não permite. Uma leitura atenta da Cartilha e práticas de redação de acordo com o que se pede, poderá proporcionar ao participante, um bom resultado na prova de Redação.

Cada competência da prova de Redação do ENEM, segundo a Cartilha do participante, será descrita com algumas considerações:

A competência 1 é a capacidade de demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.

Veja o quadro a seguir:

Quadro 3 - Critérios de pontuação para a Competência 1.

| | |
|-------------------|---|
| 200 pontos | Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizarem reincidência. |
| 160 pontos | Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita. |
| 120 pontos | Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita. |

| | |
|------------------|---|
| 80 pontos | Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita. |
| 40 pontos | Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita. |
| 0 ponto | Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa. |

Fonte: Cartilha do Participante do ENEM (2019, p. 12).

A competência 1 avalia o domínio da modalidade escrita padrão da língua portuguesa, seguindo o Novo Acordo Ortográfico. Ela não permite o uso da variação linguística conforme propõe o PCNLP. Além disso, os critérios com base nos adjetivos excelente, bom, mediano, insuficiente, precário e desconhecimento evidenciam falta de clareza nos critérios, pois podem gerar dúvidas ao candidato, porque o que é excelente para um, pode não ser para o outro. Dessa forma, a subjetividade se faz presente. Acredita-se que, os critérios de avaliação deveriam ser mais específicos e mais claros para o candidato.

Outro fator que chama a atenção é o fato de a competência 2 permitir cópia de trechos dos textos motivadores. Como eles são escritos na língua padrão, certamente, caso o candidato transcreva alguma parte, ele não perderá ponto na competência 1, apenas na competência 2 por ser uma cópia. Sugere-se, então, que a competência 1 avalie apenas a escrita com autoria própria, pois, permitindo tal ação, o candidato só tem a ganhar.

A competência 2 é compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

Veja o quadro abaixo:

Quadro 4 - Orientações para a Competência 2.

| | |
|----|---|
| 01 | Leia com atenção a proposta da redação e os textos motivadores, para compreender bem o que está sendo solicitado. |
| 02 | Evite ficar preso às ideias desenvolvidas nos textos motivadores, porque foram apresentadas apenas para despertar uma reflexão sobre o tema. |
| 03 | Não copie trechos dos textos motivadores. Lembre-se de que eles foram apresentados apenas para despertar seus conhecimentos sobre o tema. Além disso, a recorrência de cópia é avaliada negativamente e fará com que seu texto tenha uma pontuação mais baixa. |
| 04 | Refleta sobre o tema proposto para definir qual será o foco da discussão, isto é, para decidir como abordá-lo, qual será o ponto de vista adotado e como defendê-lo. |
| 05 | Utilize informações de várias áreas do conhecimento, demonstrando que você está atualizado em relação ao que acontece no mundo. Essas informações devem ser usadas de modo produtivo no seu texto, evidenciando que elas servem a um propósito muito bem definido: ajudá-lo a validar seu ponto de vista. Isso significa que essas informações devem estar articuladas à discussão desenvolvida em sua redação. Informações soltas no texto, por mais variadas e interessantes, perdem sua relevância quando não associadas à defesa do ponto de vista desenvolvido em seu texto. |
| 06 | Mantenha-se dentro dos limites do tema proposto, tomando cuidado para não se afastar do seu foco. Esse é um dos principais problemas identificados nas redações. Nesse caso, duas situações podem ocorrer: fuga total ou tangenciamento ao tema. |

Fonte: Cartilha do Participante do ENEM (2017, p.15-16).

Esta competência está relacionada à estrutura do texto dissertativo-argumentativo e à compreensão do tema proposto.

Escrever a redação segundo a estrutura da dissertação-argumentativa é o texto conter introdução, desenvolvimento e conclusão. A Cartilha do participante do ENEM (2017, p. 17) exige que o texto apresente um "(...) caráter dissertativo (explicações, exemplificações, análises ou interpretações de aspectos dentro da temática solicitada) ou de caráter argumentativo (defesa ou refutação de ideias dentro da temática solicitada)".

Já os critérios de avaliação da competência 2 são conforme o quadro abaixo:

Quadro 5 - Critérios de pontuação da Competência 2.

| | |
|-------------------|---|
| 200 pontos | Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo. |
| 160 pontos | Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão. |
| 120 pontos | Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão. |
| 80 pontos | Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão. |
| 40 pontos | Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais. |
| 0 ponto | Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa. Nestes casos, a redação recebe nota zero e é anulada. |

Fonte: Cartilha do Participante do ENEM (2019, p. 18).

Percebe-se que, os adjetivos mais uma vez se fazem presentes nos critérios avaliativos, como: argumentação consistente, argumentação previsível, domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, tangenciamento ao tema ou domínio precário do texto, fuga ao tema e não atendimento à estrutura do texto. Desse modo, os critérios não ficam claros para o candidato, podendo assim, ser prejudicado em uma correção devido à subjetividade existente. Além disso, observa-se que, em todas as provas de Redação do ENEM, o tipo de texto solicitado é sempre o mesmo, o texto dissertativo-argumentativo. Devido a isso, não se vê a diversidade textual como o PCNLP (1998) propõe no ensino de língua materna.

Em relação à fuga ao tema ou não atendimento da estrutura do texto dissertativo-argumentativo, vê-se como um incentivo às fórmulas prontas dos

cursinhos ou manuais de redações, pois o candidato que passou por tal treinamento dificilmente receberá nota zero.

A competência 3 é a capacidade de selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Dessa maneira, avalia-se como o candidato defende sua tese com base no tema proposto através de argumentos que sustentem sua opinião. Para o candidato obter uma boa nota nesta competência, é viável que ele tenha domínio de vários assuntos que ocorrem na sociedade e tenha uma posição crítica em relação ao assunto.

Veja o quadro de critérios a seguir:

Quadro 6 - Critérios de pontuação da Competência 3.

| | |
|-------------------|---|
| 200 pontos | Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista. |
| 160 pontos | Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista. |
| 120 pontos | Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista. |
| 80 pontos | Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista. |
| 40 pontos | Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista. |
| 0 ponto | Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista. |

Fonte: Cartilha do Participante do ENEM (2019, p. 20).

Um fato que chama a atenção é a competência 3 ser voltada totalmente para o domínio das informações.

O nível 1 da competência 2 remete ao repertório sociocultural, ao domínio sobre o conhecimento de várias áreas do saber. Entende-se, então, que, por causa

da competência 3, o repertório sociocultural está mais vinculado às informações do que conhecimento sobre outras áreas do saber.

O nível 3 da competência 3 é avaliado em 120 pontos, caso o participante produza seu texto restrito aos argumentos dos textos motivadores. Entende-se que é uma nota elevada para avaliar um ponto em que o candidato não demonstre domínio necessário das informações para sustentar sua opinião. Além disso, possivelmente, esse tipo de candidato passou por um treinamento para tirar uma nota boa na redação, já que nesses cursos é exposta a ele, com antecedência, uma cartilha com muitas orientações, contribuindo para que o candidato tenha êxito na prova redação. Além de tudo, se a competência avalia o grau de informação, ela não poderia considerar com boa nota uma informação que a prova expôs para o candidato, pois isso demonstra falta de domínio, falta de conhecimento de mundo.

A competência 4 é voltada para o domínio do conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. Aqui, privilegia-se o uso da coesão no texto.

O quadro a seguir apresenta os critérios de avaliação da competência 4:

Quadro 7 - Critérios de pontuação da Competência 4.

| | |
|-------------------|---|
| 200 pontos | Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos. |
| 160 pontos | Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos. |
| 120 pontos | Articula as partes do texto de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos. |
| 80 pontos | Articula as partes do texto de forma insuficiente, com muitas inadequações, e apresenta repertório limitado de recursos coesivos. |
| 40 pontos | Articula as partes do texto de forma precária. |
| 0 ponto | Não articula as informações. |

Fonte: Cartilha do Participante do ENEM (2019, p. 23).

Para avaliar os recursos coesivos no texto do candidato, o quadro de critérios utiliza os adjetivos: diversificado, pouco diversificado, repertório limitado e forma precária. Entende-se que, quanto mais diversificado for o uso dos recursos coesivos, mais o candidato se aproximará da competência. Observa-se que a subjetividade se faz presente novamente nos critérios, pois eles não são apresentados de forma clara.

A Cartilha sugere ao candidato a diversificação de uso de recursos coesivos como a referencial, substituição, elipse ou omissão, lexical, sequencial etc. Com isso, espera-se que ele, ao elaborar seu texto, seja capaz de dar sequência a ele utilizando variados tipos de coesão para ajudar na construção de sentido. Mais uma vez, a Cartilha deixa claro para o candidato o que espera dele. Desse modo, se ele praticar a redação com base nas instruções da Cartilha, provavelmente terá uma nota satisfatória, mesmo que não tenha todo o domínio que deveria ter ao final do Ensino Médio.

A competência 5 diz respeito a elaboração da proposta de intervenção para o problema, respeitando os direitos humanos. Esta competência avalia como o texto do candidato apresenta "(...) uma proposta de intervenção para o problema abordado. Por isso, a sua redação deve apresentar uma tese sobre o tema, apoiada em argumentos consistentes, e uma proposta de intervenção para o problema abordado" (CARTILHA DO PARTICIPANTE DO ENEM, 2017, p. 24).

O quadro de critérios de correção da competência 5 é:

Quadro 8 - Critérios de pontuação da Competência 5.

| | |
|-------------------|---|
| 200 pontos | Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto. |
| 160 pontos | Elabora bem proposta de intervenção, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto. |
| 120 pontos | Elabora de forma mediana proposta de intervenção, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto. |

| | |
|------------------|---|
| 80 pontos | Elabora de forma insuficiente proposta de intervenção, relacionada ao tema ou não articulada à discussão desenvolvida no texto. |
| 40 pontos | Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto. |
| 0 ponto | Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto. |

Fonte: Cartilha do Participante do ENEM (2019, p.26)

É interessante ressaltar que, a partir de 2018, nos critérios gerais de atribuição de nota zero à redação, não consta o desrespeito aos direitos humanos. Apenas pede-se, na proposta da redação, que os respeite.

Na competência 5 há a seguinte observação: “conforme a matriz, as redações que apresentarem propostas de intervenção que desrespeitem os direitos humanos serão penalizadas na competência 5” (CARTILHA DO PARTICIPANTE DO ENEM, 2019, p. 24).

Nota-se que tal penalização não fica clara, ou seja, caso o candidato não respeite os Direitos Humanos, não se sabe ao certo qual medida será adotada em relação à nota dele, pois não consta isso nos níveis de desempenho.

Já no tópico “O que é considerado desrespeito aos direitos humanos?”, a Cartilha de 2019 utiliza algumas passagens de redações de candidatos referentes ao ENEM 2018 para mostrar exemplos do que é considerado desrespeito aos direitos humanos e que levaram à atribuição de nota zero na competência 5.

Entende-se que a Cartilha deveria especificar de forma clara a atribuição de nota zero nos níveis de desempenho, pois eles são os critérios de correção para a competência 5.

Os níveis de desempenho são voltados para a proposta de intervenção e, em momento algum, há referência aos direitos humanos.

O que chama a atenção é o fato de a Cartilha propor ao candidato, nessa competência, quais perguntas ele deverá responder ao elaborar sua proposta de

intervenção. Percebe-se, então, uma forma de ajudar ao candidato no preparo da escrita, ou seja, sua conclusão da prova de Redação.

Outro agravante em relação aos passos dados é o fato de ser possível o candidato propor algo que nem sempre seja realmente sua intenção, mas colocará na prova aquilo que agrada aos critérios para obter uma nota satisfatória.

Logo, verifica-se que a Cartilha do participante dá todas as dicas para o candidato tirar uma boa nota na prova de Redação do ENEM. Por isso, é possível pensar que, nem todo candidato que obtiver uma nota elevada é porque teve uma boa formação escolar, mas sim, porque observou e aplicou os critérios estabelecidos por ela. Além disso, o treinamento antes da prova, com a ajuda de um profissional, é fundamental para o êxito do candidato.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atingir os objetivos, a pesquisa foi qualitativa de cunho etnográfico. Realizou-se, primeiramente, um estudo bibliográfico tendo como referência, autores que pesquisam sobre o assunto e o objeto em análise, além de ter como suporte, as instruções dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e o Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Médio.

O objeto de investigação é a redação escolar do tipo dissertativo-argumentativo dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio.

4.1 A SELEÇÃO DOS SUJEITOS

A investigação foi realizada em uma escola pública de Mariana, Minas Gerais, com alunos na faixa etária de 15 a 19 anos de idade, no Ensino Médio. Das cinco turmas de 3º Ano, três turmas foram selecionadas, sendo nomeadas como turmas A, B, C. A turma A possuía 31 alunos, a turma B, 29 alunos e a turma C, 28. As turmas A e B tinham aulas com um professor de Português, que foi chamado de PX, e a turma C tinha aulas com outro, que foi chamado de PY.

4.2 COLETA E CATALOGAÇÃO DOS DADOS

A coleta dos dados foi realizada em três turmas do 3º Ano, nomeadas de turmas A, B e C. Participaram também da pesquisa, dois professores de Língua Portuguesa (PX e PY) que lecionam nas turmas. PX leciona nas turmas A e B. PY leciona na turma C. Os dois docentes são efetivos na escola, sendo que o professor PX leciona nas turmas desde o início do ano letivo de 2019, já o professor PY assumiu a turma em agosto do ano de 2019.

Antes de iniciar a investigação em sala de aula, a pesquisadora reuniu-se com PX e PY, individualmente, para esclarecer todos os pontos da pesquisa, pedir à colaboração deles na conversa com os alunos, referente à participação deles como sujeitos da pesquisa e também pedir permissão aos docentes para observação das aulas. A pesquisadora também conversou com a Direção e a Coordenação da escola, sendo entregue a elas, um documento por escrito, explicando a pesquisa e pedindo autorização, assinado pelo professor orientador da pesquisa.

No primeiro dia da pesquisa, em cada sala de aula, a pesquisadora promoveu uma roda de conversa com os alunos para explicar sobre a pesquisa e

pedir a colaboração de todos. Também, foi entregue a PX e PY e aos alunos que concordarem em participar, o Termo de Livre Consentimento como documento de autorização para realização da pesquisa. Ao final de cada investigação nas turmas A, B e C foi entregue aos alunos um questionário contendo 27 questões, e aos professores PX e PY um questionário contendo 18 questões (vide documentos anexos nas páginas 186 e 188). Todas as questões são discursivas e buscam conhecer um pouco sobre os alunos e os professores para poder traçar um perfil de cada turma.

Foram analisadas 41 redações da seguinte forma:

- Na turma A foram recolhidas dezesseis redações;
- Na turma B foram recolhidas oito redações;
- Na turma C foram recolhidas dezessete redações.

As turmas tinham, em média, trinta alunos, mas nem todos quiseram participar da pesquisa.

O critério de seleção foi selecionar alunos principalmente que fariam o ENEM de 2019, porém participaram também aqueles que não fariam o exame, mas que se dispuseram à colaborar com a pesquisa.

As aulas de observação foram as de Língua Portuguesa que abordaram a redação do tipo dissertativo-argumentativo, por ser o objeto de estudo. Todas as observações e rodas de conversas foram anotadas em diário de bordo como registro e que para as rodas de conversas não foram feitos roteiros, pois a conversa deu-se de forma informal.

4.3 OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

As observações, nas turmas nomeadas como A, B, com o professor PX, e na turma C, com o professor PY, foram anotadas em um diário de bordo sobre as atividades de redação do texto dissertativo-argumentativo.

Nas turmas A e B, com o professor PX, a pesquisa iniciou-se em maio de 2019. As aulas de redação sobre o texto dissertativo-argumentativo não ocorriam semanalmente.

Em relação aos procedimentos utilizados por PX, foi interessante ele ter feito o diagnóstico das dificuldades da turma para iniciar o trabalho com a tipologia textual dissertação-argumentativa. Assim, ele tinha noção do que seria preciso sanar e quais assuntos selecionar para planejar suas aulas.

A pesquisadora salienta que foram trabalhados com os alunos alguns elementos importantes para a produção da dissertação-argumentativa, como o conceito, estrutura, características e algumas estratégias de argumentação (vide documentos anexos, página 206). Ressalta-se que é fundamental o trabalho com a coesão e a coerência, embora não foram explicadas detalhadamente na sala de aula. Além disso, pouco foi solicitado à prática de escrita de redação, sendo apenas três propostas dentro do período de observação. A prática de reescrita de redação não ocorreu durante as observações. A pesquisadora compreende como fundamental para o desenvolvimento da escrita, a prática constante de redação bem como o planejamento do texto, a escrita, a revisão e a reescrita, pois ajudam no processo de aprimoramento. Outro fato observado é a ausência com o trabalho detalhado das cinco Competências da Prova de Redação do ENEM.

É importante evidenciar que a escola selecionada para a pesquisa não tem um professor específico para lecionar a disciplina Redação. PX, por exemplo, leciona Literatura, Redação e Língua Portuguesa e precisa dividir todo o conteúdo proposto no bimestre em quatro aulas semanais. Além disso, ele precisa

participar de projetos interdisciplinares na escola e trabalhar em outro turno. Percebe-se que há sobrecarga de funções, o que, muitas vezes, compromete o trabalho do professor em sala de aula por escassez de tempo e outros fatores. Apesar disso, vale ressaltar que, se o docente fizer um trabalho contextualizado, ou seja, envolvendo o ensino de gramática, Redação e Literatura a favor do uso da língua em situação real, o aluno, com certeza, terá mais clareza no processo de ensino-aprendizagem, podendo facilitar assimilação dos conteúdos que a escola deseja que ele aprenda.

O professor PX, em uma roda de conversa com a pesquisadora, relatou, com base no questionário que ele respondeu, que trabalha com frequência a produção escrita em sala de aula, utilizando diversos gêneros textuais e a reescrita das redações, principalmente textos dissertativo-argumentativos. Segundo ele, muitos alunos se empenham em melhorar a escrita em relação à primeira versão. Além disso, o tipo de texto mais solicitado é o dissertativo-argumentativo, mas salienta que os alunos “dominam razoavelmente a língua escrita”. Em relação a isso, a pesquisadora observa que, há discrepância com o relato dos alunos, no questionário, pois dos trinta e três participantes da pesquisa das turmas A e B, vinte e sete afirmam não fazer a reescrita das redações. Como a pesquisadora não teve acesso às redações reescritas, não tem como afirmar se realmente elas ocorreram ou não, pois em nenhum momento da observação, falou-se em solicitação de reescrita.

A escolha do tema para as redações pesquisadas nas turmas A e B foi feita por PX, que sugeriu aos alunos oito temas que poderiam cair na prova de Redação do ENEM de 2019, retirados do site www.imagineie.com.br. São eles:

1. O avanço e o combate à depressão;
2. Obesidade no Brasil;
3. Bullying e violência nas escolas brasileiras;
4. Epidemias e volta de doenças erradicadas;

5. Controle parental na internet;
6. Desafios da mobilidade urbana no Brasil;
7. Evasão escolar;
8. Habilidades socioemocionais nas escolas.

PX pediu aos alunos que escolhessem um título dos oito temas apresentados, aquele que o aluno julgasse mais difícil, pesquisasse sobre o assunto e produzisse uma dissertação-argumentativa com base na proposta de Redação do ENEM.

Nota-se que o método utilizado por PX foi com o objetivo de levar o aluno a ter contato com um assunto que ele não domine para poder adquirir o hábito da leitura de assuntos diversos e, por meio da pesquisa, adquirir conhecimento e construir seu ponto de vista para elaborar sua redação. Assim, foi solicitado a eles que escrevessem um texto dissertativo-argumentativo, conforme a estrutura do texto da Cartilha do Participante do ENEM, pois eles já tinham conhecimento ao tipo de texto proposto. Mas não houve, em sala de aula, discussão sobre os temas, não teve textos motivadores, ou seja, não teve uma proposta escrita de redação para ser entregue aos alunos. Vale ressaltar que não é viável lançar um tema solto para os alunos produzirem uma redação.

As redações foram recolhidas pela pesquisadora, a partir da sugestão de PX, considerando que a atividade não seria retomada. Por isso, naquele dia, a pesquisa se encerraria nas turmas A e B.

Na turma C, com o professor PY, a pesquisa iniciou-se em agosto de 2019. As aulas de redação sobre o texto dissertativo-argumentativo não ocorriam semanalmente.

Em relação aos procedimentos utilizados por PY, a pesquisadora observa que as aulas voltadas para o texto dissertativo-argumentativo, além de abordarem conceito, estrutura e características, o professor sempre fazia um paralelo oralmente com a Prova de Redação do ENEM, tratando de questões

como: título, o que zera uma redação, respeito aos direitos humanos, o quadro das cinco Competências, a estrutura do texto exigida na prova e o motivo de os temas serem de ordem social, científica, cultural ou política. Também, PY ressaltava a importância de os alunos lerem atualidades com assuntos diversos. Ressalta-se que as cinco Competências não foram trabalhadas com uma explicação mais aprofundada. Outro fato observado foi a pouca prática de escrita de redação, pois, durante o período de observação, foram solicitadas apenas duas redações. O professor justificou o fato alegando que reconhece a necessidade de praticar mais a escrita da redação, mas há tantas outras tarefas a se cumprir que a redação acaba tomando muito tempo, visto os prazos solicitados pela escola. A prática de reescrita da redação também não foi solicitada em sala de aula. Vale esclarecer que não basta apenas o aluno conhecer a estrutura e as características de um texto para saber escrevê-lo. A escrita é um processo que precisa ser contínuo para ser aperfeiçoada mediante planejamento, escrita, revisão e reescrita.

PY, em uma roda de conversa com a pesquisadora e, com base no questionário respondido por ele, relatou que diariamente trabalha a escrita por meio de questões discursivas de interpretação de texto e a reescrita é solicitada todas as vezes que pede a produção de uma redação. Segundo as observações dele, após a reescrita do texto dos alunos, observa que geralmente eles descartam a primeira versão e produzem outro. Em relação a isso, é fundamental evidenciar que, de acordo com os questionários respondidos pelos alunos, há uma divergência, pois dos dezenove participantes da pesquisa, dezoito responderam que não fazem a reescrita do texto e apenas uma alegou fazer a reescrita quando solicitado. Durante as observações, a pesquisadora não teve contato com a reescrita dos textos, por isso não tem como afirmar se realmente ocorria ou não a reescrita do texto.

Sugerido por PY, as redações de tema “Impacto da escassez da água no século XXI” foram as recolhidas pela pesquisadora para análises, pois o professor não iria retomar mais o assunto. Assim, naquele dia, a pesquisa se encerraria na turma C.

Para a pesquisadora, o encerramento da pesquisa foi pertinente, pois um dos objetivos era analisar se as redações do tipo dissertativo-argumentativo dos alunos atendiam à proposta da Prova de Redação do ENEM, ou seja, as cinco Competências. Até aquele momento, os alunos que estavam se preparando para fazerem as Provas do ENEM, pressupõe-se que estariam preparados. Além disso, a pesquisa só terminaria no momento em que as aulas do texto dissertativo-argumentativo fossem encerradas como ocorreu naquele dia.

5 ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisadora analisou quarenta e uma redações do tipo dissertativo-argumentativo dos alunos de três turmas de 3º Ano do Ensino Médio. O critério de correção foi com base nas cinco competências da prova de Redação do ENEM.

Em relação à competência 1, verificou-se que, os desvios mais apresentados pelos alunos estão no uso da acentuação, da ortografia e da pontuação. Portanto, para que a escrita das redações pesquisadas dos alunos atenda a competência 1, faz-se necessário um ensino-aprendizado significativo das regras gramaticais, pois, por mais que muitas vezes a escola priorize o ensino de regras gramaticais, ainda não é suficiente para fazer com que um aluno as domine de forma eficiente. Por isso, é preciso rever a forma como se tem trabalhado a gramática em sala de aula. Também, ressalta-se que, apesar dos alunos apresentarem desvios de ortografia, pontuação entre outros, isto não quer dizer que, eles não saibam

escrever. O discente conhece sua língua materna, porém, em muitas vezes, não a escreve conforme o desejado pela escola, ou seja, aplicando a língua padrão.

Quanto à competência 2, verificou-se que não teve tangenciamento ou fuga ao tema. No quesito, estrutura do texto dissertativo-argumentativo, a maioria apresenta adequadamente, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

A estrutura do texto dissertativo, segundo Terra e Nicola, é:

- a) Introdução – em que se apresenta a ideia ou o ponto de vista que será defendido;
- b) Desenvolvimento ou argumentação – em que se desenvolve o ponto de vista para tentar convencer o leitor; para isso, deve-se usar uma sólida argumentação, citar exemplos, recorrer a opiniões de especialistas, fornecer dados etc;
- c) Conclusão – em que se dá um fecho ao texto, coerente com o desenvolvimento, com os argumentos apresentados. (TERRA E NICOLA, 2001, p. 377).

Reconhece-se um texto dissertativo por sua estrutura, objetivo e finalidade. Não basta apenas expor um fato, é preciso também argumentar, utilizando recursos argumentativos para fortalecer o ponto de vista e levar o leitor a concordar com sua opinião.

Em relação à competência 3, verificou-se que, algumas redações expõem o fato, mas, não recorrem a estratégias argumentativas para sustentar sua tese. Também, pouquíssimos recorrem a outras áreas do conhecimento para argumentar.

Para desenvolver um texto dissertativo-argumentativo, o autor precisa conhecer não só a estrutura do texto como também sua característica, objetivo e finalidade, pois, de acordo com Coroa (2017), se ele apenas expuser a ideia ou interpretar o fato, o texto será dissertativo-expositivo e, se apresentar a defesa de uma tese, tentando persuadir o leitor/ouvinte sobre algo, ele será classificado como dissertativo-argumentativo. Em concordância, Terra e Nicola (2001, p. 377)

argumenta que, a dissertação é “um texto que se caracteriza pela defesa de uma ideia, de um ponto de vista, ou pelo questionamento acerca de um determinado assunto”.

Para Platão e Fiorin (2006), a base do texto dissertativo-argumentativo é o argumento, pois ele é fundamental para não só dar credibilidade ao que se fala como também levar o interlocutor a aceitar o ponto de vista de quem fala ou escreve. Tem-se por argumento “todo procedimento linguístico que visa persuadir, a fazer o receptor aceitar o que lhe foi comunicado, a levá-lo a crer no que foi dito e a fazer o que foi proposto” (PLATÃO E FIORIN, 2006, p. 284).

Outro fator observado foi à coerência comprometida na maioria dos textos devido às frases longas, dificultando a leitura clara, fluída e objetiva. Segundo Antunes (2017, p. 71) “tudo, na linguagem, gira em torno da significação”. Desse modo, a sequência textual com continuidade de sentidos é fundamental para a apresentação com clareza das ideias.

A competência 4 que está ligada ao uso dos recursos coesivos, observou-se que, há muitas repetições de palavras em um mesmo parágrafo, não há muitas variedades de uso de coesão e há utilização do pronome seu, gerando ambiguidade no texto.

Em um texto, as ideias precisam estar conectadas entre si, retomando os termos quando necessário de forma a criar uma sequência. Em virtude disso, Antunes argumenta que, a coesão é:

A propriedade responsável por deixar todos os segmentos do texto articulados, relacionados, conectados. Ela abarca, portanto, todos os recursos (lexicais e gramaticais) que deixam esses segmentos (concretamente: palavras, períodos, parágrafos, blocos supraparágráficos) ligados entre si ou inter-relacionados). (ANTUNES, 2017, p. 56).

A coesão no texto auxilia o leitor a compreender o que o autor quer dizer. Ela fica na superfície do texto, evitando repetições que comprometam a interpretação. Assim, os articuladores textuais exercem o papel de criar os nexos entre palavras, períodos e parágrafos, ajudando na continuidade de sentido.

A competência 5 que está relacionada à proposta de intervenção, a maioria não atende a competência, pois deixa de mencionar a instituição social responsável pela resolução do problema, baseiam-se no senso comum, propondo às vezes, intervenções não viáveis. De forma geral, a proposta de intervenção fica incompleta, isto é, conforme a Cartilha do participante, não atende a expectativa como desejado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita da redação escolar é um assunto que até hoje incomoda professores e alunos. Esta pesquisa partiu-se da ideia de que o discente sabe escrever, mesmo que apresente dificuldades em redigir alguns gêneros escolares solicitados na escola. Quanto ao texto dissertativo-argumentativo, conforme as cinco Competências do ENEM, verificou-se que as redações não atendem satisfatoriamente o que a prova de Redação do ENEM propõe. Embora, isso não significa que o ele não saiba escrever, mas que ele não escreve a redação de acordo com o solicitado pela prova de Redação do ENEM.

Percebe-se que, para um candidato escrever uma redação e alcançar a nota mil, precisará adequar seu texto aos critérios impostos pela Cartilha do participante do ENEM, pois são padronizados. Assim, a Cartilha busca moldar o participante, por isso, entende-se que, ela opera com o modelo autônomo de letramento, ou seja, anula o sujeito em sua prática social, tornando-o sujeito passivo em seu processo de aprendizagem.

O trabalho de campo permitiu o contato com o objeto pesquisado, redação escolar. A partir disso, constataram-se os seguintes resultados:

A. Quanto ao primeiro objetivo específico, pode-se dizer que, durante as observações das aulas de Língua Portuguesa sobre o texto dissertativo-argumentativo, o fato de um único professor lecionar Gramática, Literatura e Redação em apenas quatro aulas semanais e ainda ter que participar de projetos interdisciplinares, gera sobrecarga de tarefas ao trabalho docente. Além disso, lidar com turmas cheias, muitas vezes, compromete a qualidade do trabalho. Constatou-se, ainda, que há um esforço por parte dos professores X e Y em propor um ensino-aprendizado significativo para os alunos sobre o objeto pesquisado. Ao mesmo tempo, percebeu-se a falta de uma sequência didática com foco na redação do ENEM para direcionar as aulas, pois, por meio dela, acredita-se que os alunos teriam um conhecimento mais aprofundado sobre o texto dissertativo-argumentativo.

B. Visando ao segundo objetivo específico, foram selecionadas quarenta e uma redações do tipo dissertativo-argumentativo para verificar se elas atendem à proposta das cinco Competências do ENEM. Em cada turma, verificou-se que nenhuma redação atendia totalmente ao que se exige na prova de Redação do ENEM, apenas em partes, isto é, encontrou-se, em todas, mais de dois desvios relacionados a cada Competência. Vale ressaltar que quanto menos desvios, melhor a nota. Entretanto, isso não significa que o discente não saiba redigir uma redação, apenas sua escrita não está totalmente em acordo com a proposta da Cartilha do Participante do ENEM, que opera com um processo de escrita mecanizada.

Observou-se que, as argumentações apresentadas nos textos têm caráter expositivo, demonstrando ausência de estratégias argumentativas para defender o ponto de vista. Quando um dado concreto é apresentado, refere-se a ele de forma vaga e não coloca a fonte.

Quanto à proposta de intervenção, percebeu-se que há alunos que só emitem uma opinião e outros a elaboram de forma vaga, ou seja, apresentam o ator social e não explicam com detalhes a ação interventiva para a situação-problema.

Portanto, os alunos sabem escrever textos mesmo que não atendam totalmente ao que a escola exige deles. Quanto às competências do ENEM, é viável que se faça um trabalho de escrita voltado para atender ao que a Cartilha do participante propõe, pois os textos produzidos não atendem satisfatoriamente ao que se exige na prova de Redação do ENEM.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio**: língua portuguesa, linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: Mec/SEF, 2000.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Secretaria da Educação Básica. Volume 1: linguagem, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p.01-46.

COROA, Maria Luiza. O texto dissertativo-argumentativo. In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (org.). **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. p. 59-71.
Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/TEXTOS+DISSERTATIVO+ARGUMENTATIVOS/7809ef0d-5a4a-4c24-9a03-9db15e0bdacf?version=1.0>. Acesso em: 27 maio 2020.

CRUZ, Mônica Cidele. **A produção textual no nível médio**: uma análise das condições de produção. 2005. 97 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Letras, Universidade Estadual do Maringá.

ENEM. Exame Nacional do Ensino Médio. **Redação no Enem 2017**: cartilha do participante. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://www.enem.inep.gov.br>. Acesso em: 27 maio 2019.

ENEM. Exame Nacional do Ensino Médio. **Redação no Enem 2018**: cartilha do participante. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://www.enem.inep.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2018.

ENEM. Exame Nacional do Ensino Médio. **Redação no Enem 2019**: cartilha do participante. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://www.enem.inep.gov.br>. Acesso em: 15 dez. 2019.

KOCHE, Vanilda Salton. O ensino de dissertação no ensino médio: características, problemas e alternativas de solução. **Linguagem e Ensino**. Universidade Caxias do Sul. Vol. 5, nº 2, 2002.

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

RIOLFI, Claudia Rosa. IGREJA, Suelen Gregatti. Ensinar a escrever no ensino médio: cadê a dissertação? **Educação e Pesquisa**. Universidade de São Paulo. v. 36, n. 1, São Paulo, jan./abr. 2010.

SAVIOLI, Francisco Platão; FIORIN, José Luiz. **Lições de texto: leitura e redação**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 251-302.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 117- 155.

TERRA, Ernani; NICOLA, José de. **Práticas de linguagem**: leitura e produção de textos. Volume Único. Ensino Médio. São Paulo: Scipione, 2001. p. 371-396.

Recebido em: 07/12/2020

Aprovado em: 22/12/2020



COMUNICAÇÃO EM *TOUCHSCREEN*: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO E DA LINGUAGEM PARA O MUNDO DO TRABALHO CONTEMPORÂNEO

TOUCHSCREEN COMMUNICATION: EDUCATION AND LANGUAGE CHALLENGES FOR THE WORLD OF CONTEMPORARY LABOR

DOI: <https://doi.org/10.55847/enlaces.v1i1.709>

Ivo Falcão da Silva*

RESUMO: No presente artigo procuramos discutir as relações que se estabelecem de modo intrincado, no contexto da contemporaneidade, entre trabalho, linguagem e redes digitais. Para tanto, foi necessário empreender um percurso discursivo que se desenrola no seguinte ritmo: primeiro tratamos da crise dos pressupostos educacionais na contemporaneidade; seguimos pelos anseios que a geração de nativos digitais, principalmente, solicita ao professor na sala de aula; e, por fim, abordamos os novos locais que a escola vai ocupar no referido cenário. Em seguida, ao trazer à tona do contexto do estudo os textos e imagens produzidos nas redes digitais WhatsApp e Instagram, fortalecemos que o ensino de Língua Portuguesa para formação profissional não pode estar rendido à explicação servil de sua forma e conteúdo. Sugerimos ao professor pensar ao lado de seu aluno como nas construções textuais e no seu contexto de produção o discurso pode direcionar para a submissão e processos de precarização do profissional. Na aliança entre linguagem, interpretação e mirada crítica, apostamos num estudante e futuro trabalhador mais hábil para experimentar o mundo laboral do século XXI.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Trabalho. Gêneros digitais.

ABSTRACT: This article seeks to discuss the relationships that are intricately established, in the contemporary context, between work, language and digital networks. For that, it was necessary to undertake a discursive path that unfolds at the following pace: first we deal with the crisis of educational presuppositions in contemporary times, we follow the yearnings that the generation of digital natives, mainly, asks the teacher in the classroom and, finally, about the new places that the school will occupy in this scenario. Then, by bringing the texts and images produced on the digital networks: WhatsApp and Instagram, to the scene of the work context, we reinforce that the teaching of Portuguese language for professional training cannot be surrendered to the servile explanation of its form and content. We direct the teacher to think alongside his student as in the textual constructions and in his production context, the discourse can direct the professional's submission and precariousness processes. In the alliance between language, interpretation and critical eye, we bet on a student and a future worker more capable to experience the working world of the 21st century.

KEYWORDS: Education. Job. Digital genres.

* Doutor em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia. Professor efetivo do quadro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. E-mail: ivofalcao@ifba.edu.br. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-1040-4175>.

“A semente ensina / a não caber em si”
(Arnaldo Antunes, *O buraco*)

“[...] a partir do mundo o ente poderá, então,
revelar-se no toque e, assim, tornar-se acessível [...]”
(Martin Heidegger, *Ser e tempo*)

“Passar o dedo pela *touchscreen* é um movimento
que tem uma consequência na relação ao outro.”
(Byung-Chul Han, *No enxame*)

1 CRISE INTRODUTÓRIA

O contexto da sala de aula de modo geral, em nosso mundo contemporâneo, anda muito complexo: tanto para os professores quanto para os estudantes. Olhando fixamente para a situação da educação brasileira, podemos, com tranquilidade, afirmar que nós, moradores dos fins das duas primeiras décadas do século XXI, estamos enfrentando uma grande crise dos pressupostos educacionais. Faz-se emergente implementar ações, como algumas que já vêm sendo feitas no Brasil, tais como: diversos Congressos nacionais e internacionais tematizando a educação deste nosso tempo; vários profissionais e *startups* despontando nas redes sociais para orientar como processar a educação no atual contexto; além de reformulações dos Projetos Político-Pedagógicos de diferentes instituições.

O fato é que existe um descompasso muito incisivo entre aquilo que sabemos que precisa ser feito e aquilo que efetivamente é executado dentro da sala de aula. É quase de total comum acordo no discurso dos profissionais da educação que as demandas de aprendizado dos jovens contemporâneos não são mais as efetuadas no século XX. Além das clássicas e, cada vez mais, intensas falas de descomprometimento do corpo discente na sala de aula, há os relatos da sensação de falta de fixação dos conteúdos e a percepção de *tempo perdido*. Ao

lado disso, como fora expresso anteriormente, não nos faltam possibilidades de propostas e olhares para se trabalhar de modo inovador e atrativo em sala de aula, seja de forma analógica ou digital. Isso mostra que, entre a teoria e a prática da sala de aula, existe um enorme fosso no qual continuamos atolados: alguns se debatendo, outros, constantemente, atrás de formações e temos, ainda, aqueles acomodados em sua frágil zona de conforto.

No canônico *Discurso sobre o Método*, René Descartes já apontava que a busca pelo conhecimento espreitada por ele não se encontrava nos seus livros e mestres já escutados: o conhecimento estava situado no mundo, e, para enveredar por esse discurso sobre o seu método, foi para este mesmo mundo em busca deste conhecimento que almejava acionar. Para isso, informa-nos que a firmeza, vencer a si próprio e passar em revista as ocupações humanas são os pressupostos fundamentais. Ora, Descartes, filósofo de outro tempo, já se mostrava desconfortável com o campo do conhecimento da sua geração, e sua postura acionária serve-nos como teoria aderente para o nosso momento. Estaria Descartes dizendo que a metodologia para o nosso desconfortante presente está centrada em ser firme, atento, revisor e deixar e irromper para os novos saltos que o mundo vem dando através do exercício da constância e criticidade?

Neste sentido, apostamos que não existem fórmulas prontas, leis e decretos que venham colocar o professor numa sala que se quer ideal: ativa e produtora de conhecimentos em alta voltagem; mas sim, existem caminhos que precisam ser encarados pelos atuais professores. Profissionais que demandam do reconhecimento de que os seus métodos tradicionais aprendidos nas disciplinas de educação e didática estão se esbatendo com estudantes ciberneticamente ligados e que, empaticamente, precisam compreender que esta nova geração não está com uma mera birra com os livros e metodologias usuais. Ela está solicitando mudanças (à maneira dela), e, nesse viés, podemos baixar os ânimos e procurar

nos aliar a ela em busca de caminhos, já que respostas prontas e verdadeiras não estão à nossa mão, como alertou o próprio Descartes.

O primeiro passo é reconhecer que o caminho para a educação de nosso momento histórico não está trilhado e fincado em estruturas sólidas. Não há como seguir em disparada para ele, em perseguição da verdade perdida ou escondida. Temos de nos alocar nas incertezas de nosso século, dentre elas: nos caminhos que estão dispostos nos *smartphones* de nossas mãos, nos vários receituários de *como fazer* dos blogueiros do *Pinterest*, assim como na imagem fugidia de um *storie* do *Instagram* ou até mesmo num game de perguntas em classe. Tudo isso tendo o corolário das severas implicações que o uso das tecnologias causa em nossa forma de perceber o mundo atual, tendo um olhar enviesado para todas as novidades e, também, para as estratégias tradicionais. Neste desenho estaria se modulando, pois, o papel do educador da contemporaneidade.

Assim, o espaço nômade do saber está cada vez mais nos sendo solicitado, conforme orientou Eneida Maria de Souza (1993) ao tratar, em seu contexto, da Literatura Comparada.¹ Temos de ser nômades professores em nosso século: apátridas e andarilhos. Não cabe mais nos sedentarizar naquilo que sabemos em

¹ Apropriamo-nos do operador teórico trazido por Eneida no seu texto apresentado na ABRALIC (Associação Brasileira de Literatura Comparada) e publicado na Revista Brasileira de Literatura Comparada, em 1993. Em sua argumentação, a autora sustenta que o discurso literário comparativista percorria vias nômades, dialógicas, em estado constante de troca com outras culturas. Partindo deste artigo, o mesmo operador nos serve para pensar nossa condição enquanto habitantes do século XXI: sem um eixo fixo, mas direcionados a nos portar de modo interlocutivo. Isso não significa, porém, que essa condição na qual estamos progressivamente sendo colocados não seja inquietante. Ademais, ao tratarmos dessa discussão no âmbito da educação brasileira, encontramos ainda mais entraves para podermos percorrer o nosso périplo docente de modo nômade, pois ainda nos falta apreender diversos aspectos relacionados à infraestrutura nos ambientes escolares (dentre tantos outros). Parece-nos que, em verdade, o nomadismo poderia ser muito potente, contudo, diante do cenário que encontramos de maneira geral na educação, leva-nos a uma espécie de nomadismo órfão, o que nos faz caminhar sozinhos – mesmo tendo o horizonte saudável de formar discentes para o mundo. O percurso docente ainda é solitário.

nossas escolas. O nomadismo docente vai nos ensinar que a educação do século XXI está na zona indecível do novo, do antigo, do que está disposto e naquilo que ainda vai chegar. Esta falta de local nomadista vai nos indicar que temos de encarar a nossa profissão, docente, de outra maneira operacional: inacabada. Temos de ter a ciência de que não mais estaremos prontos e muito menos acreditar que a nossa voz é a messiânica totalitária do saber. Os locais de poder docente estão descentrados; o lócus passivo de aprender do aluno, desestabilizado; a sala de aula de cadeiras e mesas enfileiradas não é mais uma certeza de atenção. Saberemos que o nosso nomadismo docente vai nos levar para uma grande teia de possibilidades: de escolhas do que se tem no cardápio de opções, de atentar para o novo que se aproxima, de ressignificar o existente e, continuamente, avaliar as implicações que a enxurrada de novidades pode gerar em nossas relações humanas, linguísticas e profissionais.

É com natural perplexidade que vislumbramos o local da docência de nosso tempo, acalmados que estávamos com nosso diploma de graduação e pós-graduação que totalmente nos habilitava para estar na sala de aula para o resto da vida. O que a profissão nos orienta para a produtividade é que *o novo sempre vem*, mas, hoje em dia, o novo chega na rapidez de um clique e temos que aprender a compartilhar outros saberes, além de escutar o que nunca ouvimos falar. Esse *o que nunca ouvimos falar* é, justamente, a coletânea de saberes que nossos estudantes estão angariando por aí: em seus celulares, computadores e influências digitais. Precisamos pensar em uma sala afetiva de saberes, em um entrelaçamento de habilidades sem hierarquias de professores e alunos. Desafiar, nesse âmbito, formas cidadãos de ocuparmos esse mundo - e de o compreendermos também.

Por isso, agregamos ao nomadismo outra competência emergente: a lógica do compartilhamento. Nesta era digital, a palavra compartilhar se apresenta repleta de significados que devem, em nosso caso, passar por um processo

asséptico. Ao tratarmos da importância do compartilhamento, não estamos propondo investir na gincana desenfreada das redes sociais em repassar um conteúdo indiscriminadamente. Ou, por uma via mais narcísica, ter seu perfil pessoal compartilhado e ter, nesses termos, maior popularidade. Este lugar que a palavra compartilhar vem ocupando na sociedade atende a uma lógica numérica, cruel, violenta e, por vezes, acrítica. A discussão sobre o educador ocupar o lugar do compartilhador o faz íntimo de palavras atreladas à emergência da economia e das trocas solidárias de saber. E ensinar a solidariedade intelectual dentro da sala de aula parece ser um desafio mister para o presente.

Por essa linha, adicionamos ao perfil docente do nômade-compartilhador a faceta do inquiridor. Ele é responsável por trazer ao ambiente da sala de aula a dinâmica linguística da pergunta, da dúvida, do problema, da pesquisa, de recomendar fontes em que se pode encontrar uma resposta confiável. Esta face é uma das mais complexas a serem desenvolvidas pelo educador, pois o seu discurso de seminários cede lugar para um terreno inesperado, do *in just time*, do ao vivo. Falamos isso, pois, ao trazer perguntas para estimular o pensamento crítico do estudante, não se sabe onde esta discussão vai acabar, e o controle absoluto da aula inexistente. Assim sendo, inquirir implica, antes de tudo, funcionar como um orientador que indica onde será possível encontrar a resposta para uma questão que o professor pode não dominar. E para o professor de nosso século, não dominar o máximo está tudo bem: afinal, escancarar nossa condição demasiado humana, calibra-nos à altura dos discentes, retira-nos do pedestal e faz o conhecimento ser produzido em outras dinâmicas. Com este procedimento, vamos trazendo à superfície da sala de aula uma rede de trocas.

O docente nômade-compartilhador-inquiridor deve adicionar um último atributo para os limites deste trabalho: o sensível. Não será possível construir uma sala de aula na contemporaneidade se não houver afeto: isto é, tanto professor como aluno serem afetados. É fundamental a criação de uma rede de confiança,

respeito, escuta e empatia na sala. Através dessa mobilização, os estudantes terão maior fluidez para questionarem e não serem punidos, de aprenderem a tratar das suas emoções e serem responsáveis pelas emoções dos outros. Por essa razão, Guimarães Rosa, em seu *Campo Geral*,² já nos sinalizava para a dupla: Dito e Miguilim. Confrades solidários nos aprendizados mútuos, em parceria, em diálogo e troca. Nas suas aventuras juvenis, os personagens encontram no apoio solidário a fórmula para a condução das suas experiências. A lição está aí: ser sensível para multiplicar os conhecimentos diversos que estão dispostos num mundo cada vez mais desierarquizado de informações.

O nosso docente nômade-compartilhador-inquiridor-sensível está com um grande desafio nas suas mãos, pois viverá em constante devir, em perene processo, em incessante construção, costura e recostura de si. Ele sempre será posto à prova da sala de aula e da educação: tendo que se reinventar e olhar com amorosidade para as demandas que aparecerão das gerações vindouras: cada vez mais digitais, cada vez mais conectadas, críticas e carentes de relações humanas, tão importantes para a vivência acadêmica e social. Com esta dimensão, é viável iniciar um processo eruptivo de professor para o nosso século e para as questões que este vem nos trazendo.

2 APRENDIZES CIBERNÉTICOS

O estudante do século passado tinha um aparente porto seguro para aprender e buscar as informações necessárias para a sua articulação humana,

² Quando Miguilim, personagem de *Campo Geral*, conhece um novo mundo por meio das lentes que lhe foram concedidas através do médico da pequena cidade em que morava, ele mostra ainda mais um olhar sensível para se relacionar com o mundo e com Dito, o seu parceiro na infância. A linguagem literária também nos dá uma importante lição sobre como podemos pensar nossa vivência em um mundo em ininterrupta transformação, o afeto humano.

crítica, cidadã e de futuro trabalhador: a escola. Neste lugar, o aluno estava cercado de tudo que pressupunha como sendo essencial para a sua formação: a biblioteca e seus livros, os amigos, que estavam também neste lugar para criar vínculos, e o professor, que diria a ele tudo o que nunca soube antes sobre o universo das ciências, matemática, dentre outras. Sua fonte necessária, singular e primordial de saber estava no espaço escolar. Por isso, ir à escola era imprescindível: prioritariamente, lá seria possível vivenciar toda essa gama de experiências que são basilares na formação humana do sujeito.

Contudo, no cavalgamento do século atual, a internet e os ambientes virtuais vieram, progressivamente, oferecendo outros paradigmas de relação com o conhecimento. As bibliotecas receberam versões digitalizadas de documentos e livros; os *e-books* ficaram disponíveis para serem baixados ou comprados; os amigos, disponíveis como avatares em rede; professores tirando dúvidas através de *lives* em tempo real; e mais uma infinidade de possibilidades para se realizar o processo de ensino-aprendizagem. Neste *cibercenário*, a escola continuou, em sua maioria, da mesma maneira, com pequenos ajustes tecnológicos; o professor seguiu com o seu conteúdo e sua prova escabrosa; as paredes barrando o livre trânsito entre comunidade e ambiente acadêmico; e as salas de cadeiras enfileiradas com imponentes quadro e mesa do professor na sua frente. Este ambiente nos coloca entre compreender os prejuízos de uma educação exclusivamente aficionada pela inserção digital e também o quanto parece que a vacância de contatos físicos de hoje engelha ainda mais as relações e nos leva ao adoecimento, outra marca da geração de estudantes em foco (SALLE *et al*, 2012).

Neste domínio, não é somente o professor que está em crise no tocante aos rumos da educação, mas, em verdade, o aluno também compartilha dessa angústia. Afinal, a escola continua sendo o consagrado espaço para construção e legitimação do saber; em sua casa, porém, muitas vezes, ele aprende (supostamente) tudo aquilo que quer, num toque de dedos. Por exemplo: Kéfera

Buchmann, ao criar seu canal do *Youtube*, *Cinco minutos*, trouxe o seu norteamento de comunicação junto a esta geração de nativos digitais. Ela postou vídeos curtos, em média de cinco minutos, apresentando todo o conteúdo: com início, meio e fim. O que a geração atual desejava, Kéfera concedeu: aprenda sobre o que você procurou e tem dúvida, em pouco tempo e na comodidade do celular em sua casa, no seu tempo de folga. Milhões de adolescentes paravam sua rotina para ver desde paródias engraçadas a discussões empoderadas sobre estética e padrões imputados para a mulher. A *youtuber* gerava, com isso, comentários, perguntas, vídeos assistidos completos e com atenção e propagação do que fora orientado por ela. Mais do que nos rendermos passivamente a este cenário encantatório gerado pelos ambientes digitais, não cabe pensarmos os locais entre o digital e o presencial? A educação, efetivamente, precisa entregar o conhecimento como sendo um *delivery* de pronta-entrega por meio de aplicativos? Estaríamos necessitando entender que o conhecimento atravessa zonas morosas e imponderáveis? Estaríamos precisando encontrar os locais do discurso efêmero e volátil para nossa condição humana atual? São questões.

Nesta linha ainda, o *Youtube* explode com sua verve educacional mais estrita a professores carismáticos, envolventes e criativos que trazem uma aula completa, recheada de imagens e movimentos sobre qualquer conteúdo, a um clique dos estudantes. Conteúdos que muitos alunos tinham de esperar três anos para aprender na dinâmica linear da grade escolar, ele poderia antecipar, pois o vídeo explicando sobre sua curiosidade estava ali, pronto. Quando se quer tirar uma dúvida, que tal participar de uma transmissão ao vivo? Um parecer sobre sua redação? *Upload* do texto e o docente o reencaminha corrigido. Dúvida quanto à colocação do pronome numa frase do texto que está sendo produzido? Uma busca no *Google* ou um vídeo direto e objetivo. O que existe de autonomia e independência nesse processo (quando bem conduzido), sem o devido

acompanhamento pode se tornar um emaranhado de informações descoordenadas.

No movimento acelerado do conhecimento da era digital, o aluno vai para a sala de aula com uma corpulenta bagagem: em sua maioria, sabe editar vídeos; além disso, conhece os aforismos de Ariano Suassuna, vistos em vídeos divertidíssimos gravados pelo autor em palestras pelo mundo. E como fica, então, o lugar da escola nesta paisagem (sendo desafiada constantemente a se render a esse padrão)? Possivelmente, deve estar na posição da escola assegurar que sua potencialidade ainda persiste, mesmo que sendo cortada de modo pungente pela relação com a tecnologia. A força da escola permanece com a sua potência dialógica, dos corpos físicos em trocas e contatos intensos, na condução de nossas trocas em fluxos de salas e corredores e com a sua força reflexiva perene.

Nesta ambiência, cabe ao discente ter uma postura que o espaço escolar pode conceder e que o ambiente cibernético ainda não pôde proporcionar: a intensificação e problematização dos sentimentos humanos. Requisitar o aprimoramento destas relações é crucial para o nosso tempo, pois, através delas, o estudante tem de estar apto para lidar com os desafios humanos para todo o transcorrer da sua vida. O aluno precisa solicitar do professor o que não conseguiu aprender em sala ou suplementar o discutido em sala em fontes de pesquisa confiáveis. O estudante precisa calibrar e medir sua curiosidade todo o tempo para se envolver em diferentes processos de aprendizagem.

Dentre um dos grandes desafios que a escola pode fornecer e o aluno protagonizar em sala de aula, está o trabalho em equipe. Na confusa relação de equipe da escola, o conflito é a tônica. Mas quem é ensinado a trabalhar de modo produtor com outros seres humanos conjuntamente? Em *Planejando o Trabalho em Grupo*, Cohen e Lotan (2017) pontuam como as relações estabelecidas dentro do contexto de uma equipe podem ser de extrema produtividade para o aprendizado do sujeito rumo à cidadania e ao mercado de trabalho. Nos conflitos,

na divisão de tarefas, no ato de ensinar o outro, de exercitar o respeito a opiniões divergentes e na construção de um trabalho coletivo, encontramos o exercício de fortalecimento das relações rumo ao ambiente laboral e às relações intra e interpessoais das tramas cotidianas humanas.

O fato é que a experiência mencionada ainda não pode ser fornecida em sua completude por uma tela de computador ou celular, afinal, somente no trocar dos olhares, nas mãos que auxiliam no trabalho, na interpretação de um gesto e no diálogo produtivo com o professor que vai ser possível a constituição de traços relacionais importantes. Vai ser na dinâmica de uma sala de aula com seus acontecimentos previstos e inesperados que as grandes experiências de aprendizado podem acontecer. Somente por meio da mediação de conflitos aprenderemos a lidar com os nossos próprios impasses e será plausível construir um ser humano apto para os desafios que o mundo lhe apresentar.

Acrescido a isso, quando se diluem os muros que separam a sala e o ambiente externo, o olhar do aluno pode se tornar mais afinado em prol da solução de querelas situadas nas ruas e nas casas da comunidade. O estudante pode ser mais desafiador em requisitar a intermediação da escola e do docente para aprender como pesquisar soluções mais potentes para problemas que estão situados em casas e avenidas e que, de certa maneira, afetam a sua vida. O conteúdo dado em sala pode, dessa forma, criar mais sentidos para os discentes, pois ele vai ser aplicado na prática, e não apenas de modo teórico e/ou pouco funcional. Quando se cria sentidos, os aprendizados se fortalecem. Quando uma determinada vivência de aprendizado atravessa os corpos dos alunos e toca as suas emoções, o aprendizado cria corpulência.

Com o procedimento aludido, o estudante precisa apreender que o mundo que o aguarda na esfera pessoal e profissional não está mais solicitando sujeitos competidores e que não percebem a subjetividade das pessoas que convivem ao seu redor. Na dinâmica do mundo capitalista que irrompeu também a escola, o

estudante se vê compelido a tirar notas maiores que o seu colega ou encontrar o melhor estágio e arrebatar a vaga do seu concorrente. Na gradação de busca por uma vaga em uma boa universidade, o aluno é treinado a derrotar seu oponente e se concentrar exclusivamente em seus próprios objetivos.

O estudante do nosso tempo precisa compreender criticamente que esta dinâmica tão comum no sistema educacional do Brasil necessita, de modo urgente, ser reelaborado, pois estão na economia solidária, na troca de saberes, na colaboração e no diálogo empático, as competências que o mercado de trabalho e o mundo do futuro irão lhe requisitar. Reforçando o exposto anteriormente, Daniel Siegel (2016, p. 272), em *Cérebro Adolescente*, ao avaliar os lugares da educação do século, informa: “A ênfase na competição em vez da colaboração, na realização em vez da exploração criativa, faz com que muitos se desliguem da experiência da aprendizagem”. O retorno para a constelação que existe na aprendizagem é relevante para a formação de estudantes criativos e ativos.

Por isso, cabe ao discente não mais entrar no jogo cruel do *mata-mata* até que sobre somente um para contar a história de vencedor único. Recordemos de Machado de Assis: “Ao vencedor, as batatas”. O aluno da contemporaneidade vai precisar encontrar na sala de aula o espaço profícuo do seu protagonismo, trazendo para a classe a inovação e a tecnologia, traços que são comuns e cotidianos para a juventude do século XXI. As redes sociais, os aplicativos de mensagens instantâneas e os games carecem sair do espaço limitado do mero entretenimento e alcançar a complexidade que o mundo cibernético acarreta aos moradores da era 4.0: isto é, é pertinente vê-los como instrumentos de comunicação e negócios, repletos de riscos, potências e ainda repletos de dúvidas que nos solicitam, portanto, cautela.

Somente com a relação do estudante que está engajado ao lado de um professor capacitado para lidar com esta complexidade do espaço digital e suas

demandas poderemos construir outros enlaces de relações educacionais. Neste segmento, apostamos que o discente tem de entrar nas tramas do desafio para edificar a sala de aula como sendo potente. Em consonância com Siegel (2016, p. 272), “Durante a vida toda, o aprendizado deveria ser visto como uma oportunidade de ser constantemente desafiado, de manter o cérebro se desenvolvendo e de nos manter engajados em aprender [...]”. Com o procedimento citado, o desafio de descobrir o que o aluno precisa aprender e como ser instigado pelos professores a encontrar ferramentas e passagens para proceder à espreita da solução destes desafios compõem uma oportunidade indelével para o conhecimento dos nossos tempos.

3 O OUTRO SUOR DO TRABALHO

No nosso século, ainda delegamos para a instituição escolar, como vimos, uma grande responsabilidade: a formação do indivíduo para o mundo em suas diferentes facetas e possibilidades. Retirando as incongruências que persistem em nossa educação brasileira, tais como ensinar para aprovar (aspecto que precisamos olhar com muita atenção, assombro e crítica), hoje nos defrontamos com outro campo desafiador: como educar para um ecossistema social em transformação? Dentre as várias sendas de reflexão a que esta pergunta pode nos levar, nesta proposta nos debruçaremos com maior afinco sobre uma equação específica: o campo das relações de trabalho e o jogo que precisa ser rearranjado com a comunicação e a Língua Portuguesa na sala de aula contemporânea.

Leandro de Jesus, em *Exploradores de um novo mundo em transformação*, concede-nos pistas significativas para analisarmos o ambiente laboral de agora e as demandas que serão criadas para os profissionais. Para ele, precisamos desbravar e nos capacitar para a rapidez de transformação de nosso tempo,

visando estabelecer uma relação dialógica com ele, tal como potentes descobridores. No livro ora mencionado, são suscitadas algumas competências que precisarão ser desenvolvidas pelos habitantes do futuro. Não teremos, em alinhamento às perspectivas do autor, a busca por profissionais com conhecimentos enciclopédicos de conteúdos específicos. Cada vez mais será demandada a formação de um profissional múltiplo e adaptável a um mundo em rápida modificação. Ressaltamos, no entanto, que o ambiente ágil em que estamos imersos necessita passar por uma releitura urgente, fazendo-nos perceber que tal rapidez em exagero pode nos dar, ao fim, um grande tropeço, e é premente compreender que a postura analítica dos moldes de trabalho que nos vêm sendo exigidos precisam, também, ser revisados pelo próprio sistema educacional.

A difusão dos preceitos do que vem sendo nomenclaturizado como indústria 4.0 vem se espalhando por diferentes campos laborais. A nova fase que estamos vivenciando nas indústrias e nas empresas contém uma especificidade que vem instigando pesquisadores e trabalhadores: a forte mobilização das tecnologias digitais e a robotização em variadas organizações. O que vem causando alvoroço nesta esfera é a preocupação dos lugares que os humanos irão ocupar na paisagem. Será que teremos de desenvolver ainda as mesmas habilidades que as escolas do século passado nos orientavam? Quais novos paradigmas precisaremos enfrentar para habitarmos os ambientes de trabalho fortemente robotizados?

É justamente à espreita de responder a tais indagações que diversos estudos vêm sendo feitos em contextos nacionais e internacionais. Cássio Adriano Braz de Aquino (2007), em seu artigo “Transformações no modelo industrial, ‘novos’ trabalhos e nova temporalidade” nos informa que existe uma forte perseguição em prol de se pensar sobre o quanto a tecnologia pode ser um agente redutor de oportunidades e empregabilidade futuramente; no entanto, em

diálogo direto com Castells (*apud* AQUINO, 2007), corrobora que esta relação não está pautada em uma causalidade imediata, mas depende de como as tecnologias serão gerenciadas na esfera social. Em caráter conclusivo, o mesmo autor afirma: “A tecnologia interfere na relação espaço-temporal do trabalho [...], e também força o surgimento de novas formas de trabalho” (AQUINO, 2007, p. 1). Pensar essas outras possibilidades proporcionadas com a tecnologia no ambiente de trabalho implica não espetacularizar o digital, mas atentar para como vamos nos manter vivazmente humanos nesta seara, sem nos deixar explorar pela ameaça que o tecnológico impinge em nossas cabeças e postos de trabalho.

Na perspectiva do referido autor, tenderemos ao movimento de intensificação do setor quaternário de trabalho, o que levaria, por sua vez, muitos trabalhadores para um processo gradual de precarização. Muito além da simplória constatação desse fenômeno, cabe-nos pensar de modo ativo para encontrar soluções e alternativas para o movimento, que indica a marginalização dos processos de trabalho. A nossa educação precisa criar uma atmosfera em que o indivíduo em formação não tenha somente acesso ao fomento da criatividade, mas também da inovação e da formação analítica criteriosa, emancipando-o a sendas de não-assujeitamento e submissão ao sistema.

No século passado, os modelos Taylorista e Fordista de divisão do trabalho implicavam uma organização verticalizada das relações laborais. Constata-se, nestes modelos, a presença de um paradigma de divisão das atividades e setorização das obrigações. Os modelos citados que prevaleceram fortemente nas organizações do século passado mobilizavam poucas figuras, que ocupavam os cargos de supervisão e monitoramento das atividades, enquanto na linha de produção, funcionários executavam o procedimento que lhes fora apontado fazer. Sendo assim, a linha de condução de pensamento é estruturada pelo princípio de obrigação/execução/cumprimento. Ao se cumprir estas prerrogativas, o funcionário estaria tendo êxito em seu ambiente profissional.

Ao seguirmos o lastro teórico de Acácia Kuenzer (2008), validamos que a escola veio atender, fortemente, às demandas deste momento histórico que foi vivenciado pelas relações trabalhistas. A concepção tradicional da educação representava o fluxo dos conteúdos como em uma esteira de fábrica. Cada um em seu tempo, de modo linear e hierarquizado. O cumprimento da disciplina escolar estava relacionado, prioritariamente, com o modelo exigido pelo mercado. Consoante a isso, da mesma maneira que era exigido um forte investimento nos processos de memorização nos ambientes de trabalho, o processo era transplantado para a escola: ensinar e memorizar, pois, na fábrica ou na empresa, seria solicitado o mesmo potencial mnemônico – tinha de se preparar os futuros trabalhadores para atenderem as demandas do mercado. Por este caminho, a autora pontua que:

Nada mais adequado do que uma escola que, para realizar o trabalho pedagógico assim definido, se organizasse de forma rigidamente hierarquizada e centralizada para assegurar o prédisciplinamento necessário à vida social e produtiva. E mais, que se organizasse em duas versões, uma para a formação dos dirigentes, para o qual o caminho é a versão acadêmica e progressivamente seletiva que conduz poços à Universidade, e outra para a formação de trabalhadores, para o que se constituíram historicamente alternativas com objetos e durações diversificadas, na maioria das vezes (honrosa exceção a alguns cursos técnicos) aligeiradas (KUENZER, 2008, p. 2).

Notoriamente, constatamos que a escola em sua perspectiva tradicionalista executou um périplo em direção ao atendimento desta demanda marcada fortemente nas nossas relações trabalhistas do século passado. Com o aludido protocolo, a educação se mobilizava em atributos que erigiam a divisão de competências: alguns estavam destinados para a universidade, e outros estavam *prometidos* para trabalhos mais braçais. Quem dominava determinados conteúdos estava mais apto à academia, quem não apresentava bons resultados

numéricos, por exemplo, fadado ao chão de fábrica. Em síntese, tal perspectiva tinha uma dicção segregadora e seletiva.

É com tranquilidade que podemos afirmar que a educação tradicional atende aos requisitos suscitados pelo mercado de trabalho de um tempo historicamente localizado. Como vimos anteriormente, permanecem os princípios tradicionais de educação nas escolas brasileiras de hoje, enquanto o mercado já reivindica outras habilidades e os próprios estudantes desejam novas modalidades de ensino e aprendizagem. Afinal, “[...] novas formas de organização do trabalhador substituem a tradicional linha onde cada um era responsável pelo seu posto; a produção individual dá lugar à produção coletiva a partir de novas combinações entre trabalho humano e máquinas.” (KUENZER, 2008, p. 10). Com isso, fica patente que uma reorganização das nossas vivências para o trabalho precisa ser mobilizada de outras maneiras.

Giorgio Agamben, em *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*, informa que é preciso não se deixar cegar pelas luzes do tempo, e encarar as trevas dele para que seja possível nos constituir potentemente como sujeitos sociais. As luzes do nosso tempo nos colocam para evidenciar a existência do forte investimento que nos incide diretamente: o processo incisivo das forças digitais em nosso campo de ação cotidiano e as demandas por mudanças e transformações. O ensinamento de Agamben (2009) é fundamental para aquilo que estamos dispostos a fazer na educação em prol da formação para o mundo do trabalho e à cidadania, pois, para o autor, temos de ter a crítica e a articulação do pensamento complexo para encararmos a contemporaneidade.

Isto representa, à nossa sociedade, que não podemos formar nossos alunos por meio de posturas educacionais extremistas: nem rumar em direção ao excesso de impactos digitais; nem seguir em direção ao apagamento da reflexão sobre como seremos abalados cada vez mais pelas máquinas em nossa experiência. Logo, o desafio que temos de atravessar é longo e cabe-nos as

diretrizes agambanianas (neste sentido): olhar atento e seguir sem deslumbramentos para um futuro que não é feito somente de luzes, mas também de nebulosas intempéries.

Na confirmação da hipótese, portanto, de que a escola atendeu ao modelo fordista/taylorista em atenção às demandas do século passado, temos de ter afincada atenção para que as demandas excessivamente digitais não nos façam, como educadores, corpos dóceis e servis ao novo sistema, denominado de 4.0. No avanço do nosso tempo, não podemos reservar para a escola um espaço rendido univocamente ao fetichismo da tecnologia, atendendo pacificamente ao modelo de trabalho que vem insurgindo em nossa esfera social. Na crise desse eixo paradigmático de relações, cabe sempre exercermos a tônica central de nossas ações de magistério: proporcionar um ambiente educacional emancipador, alegre, criativo e, principalmente, indagador.

4 LINGUAGEM POSTA À PROVA

O movimento intempestuoso dos nossos tempos não vem sendo revelado exclusivamente no mundo do trabalho, mas também em sua interface com os estudos das linguagens e, em seu turno, nos desafios do ensino de Língua Portuguesa. O primeiro campo de investimento pelo qual precisamos enveredar para pensar é que, em acordo ao que já expusemos, o mundo digital e o rápido movimento que é característico do planeta atualmente vêm sendo as forças motrizes da contemporaneidade. Progressivamente, vamos sendo demandados, portanto, enquanto professores, a ficarmos atentos a tais rápidas mudanças e sermos mediadores delas no contexto de uma sala de aula – um grande desafio a ser enfrentado e confrontado dentro das salas de aula de maneira a trazer para o aluno um olhar menos deslumbrado do que atento.

Importante recordar, nesse momento, os estudos de Marcuschi, *Hipertexto e Gêneros Digitais*, que em seu recorte temporal foram bastante produtivos e pontuais em elencar os gêneros textuais do ciberespaço que estavam saltando no ambiente sociocomunicativo marcado pela presença da interlocução com as novas tecnologias insurgentes. Este contexto, para o estudioso, segue a tônica da criação de novas possibilidades textuais que venham a atender de modo eficaz as necessidades do usuário e falante da língua. Entramos numa zona cruzada para ponderarmos a seguinte situação: o ambiente cibernético, as demandas apresentadas pelo mercado de trabalho e o contexto de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

O primeiro campo que decidimos enfrentar neste artigo (que Marcuschi (2001) não pôde perspectivar em seu estudo) é o vasto uso do *WhatsApp*³ que vem sendo feito em ambientes corporativos. Aplicativo de grande popularidade por ser caracterizado pelo envio de mensagens instantâneas, vem sendo utilizado tanto em ambientes laborativos como no contexto cotidiano e trivial. Vale salientar que a possibilidade de criar grupos de interesses particulares e dinamizar o diálogo em processos de negociação e resolução de problemas foram os motivadores que colocaram este canal de comunicação como sendo um dos mais utilizados nos cenários brasileiro e mundial. É pertinente sobrelevar que o aludido ambiente de comunicação num cenário digital nos solicita tanto habilidades de oralidade e de escrita quanto de linguagem visual.

Quando trazemos as possibilidades que o gênero textual *Conversa de WhatsApp*⁴ pode suscitar, precisamos ter um retrato contundente das implicações do seu uso no campo de trabalho e nas relações humanas imbricadas a ele, sendo factível considerá-lo um gênero híbrido. Podemos acionar, neste aspecto, a

³ O aplicativo *WhatsApp* foi criado em 2009 por Jan Koum e ganhou grande popularidade no Brasil e no mundo pela agilidade no envio de mensagens entre os seus usuários.

⁴ Termo que utilizamos de modo pedagógico neste artigo para caracterizar o gênero em foco no ambiente digital.

depender do interlocutor estabelecido, tanto expressões da norma padrão da língua como coloquiais. Se o emprego cotidiano de ambas as variantes vai ser convocado de acordo com o contexto que o falante reivindica no âmbito social e comunicativo, na seara do *WhatsApp* não deve ser diferente. Quando em uma conversa que está sendo estabelecida, a comunicação for de caráter informal, o acionamento da variante coloquial vai ser mais adequado. Entretanto, se a conversação estiver com interações relacionadas ao ambiente corporativo, demanda-se o uso da variante padrão da língua.

Está nas estampas do mencionado cenário um dos imbróglios que precisa ser investido no ensino desse gênero digital: comumente, o usuário do aplicativo não distingue de maneira eficaz que tipo de variante da língua precisa ser ativado a depender do seu interlocutor. Desta forma, trazer a mediação pedagógica do uso do *WhatsApp* na sala de aula é basilar para a formação crítica e trabalhadora do sujeito em formação. A diferenciação entre as normas e o uso delas conforme o ambiente dialógico e os sujeitos enunciativos é fundamental, além de notarmos as tramas de poder que envolvem as escolhas da norma ou das suas variedades em nosso uso do referido gênero digital.

A comunicação em *touchscreen* que é efetuada ao utilizarmos o toque na tela do celular em um diálogo de *WhatsApp* nos mobiliza para o uso competente de distintos códigos, dentre eles, além do oral e do escrito, o imagético. Por meio dos *emojis*, imagens que representam sentimentos, ou os diferentes sinais que estão disponíveis no aplicativo, somos habilitados a comunicar o que pensamos a partir de outra ordem de linguagem. Esta codificação, além de funcionar como uma expressão rápida e dinâmica para a exposição comunicativa do nosso pensamento, serve para que o texto escrito seja colorido por intermédio das emoções que as imagens expõem.

É justamente no ponto ora aludido que nos cabe trazer para a baila deste artigo, assim como para as reflexões sobre o uso de gêneros digitais, as

problemáticas que vêm surgindo e que nos demandam ponderar sobre a assunção da palavra *risco* nesse movimento. Auxiliar o estudante a compreender as características de um determinado gênero textual que surge no ambiente digital é imprescindível, como descrito anteriormente, em suas diferentes modulações. Contudo, cabe a nós, educadores, refletirmos o quanto a emergência do uso dessa tecnologia pode impactar as relações humanas e as relações de trabalho por meio da sua linguagem e interação.

Quando existe a relação do uso da linguagem do *WhatsApp* dentro de ambientes laborais, temos, indubitavelmente, a diluição das fronteiras entre o privado e o corporativo. Isto significa que utilizamos, hoje, em grande escala, o gênero textual em pauta de modo indiscriminado. Em nossas casas, atendemos e temos de responder questões relativas ao ambiente de trabalho. No trabalho, somos interceptados pelas questões alocadas nos foros situados na zona da íntima privacidade. Guardadas as devidas proporções no espectro de variações que esta situação engloba, a cena que apresentamos se dirige para um processo de amalgamação do íntimo e do laboral. Por essa perspectiva:

Hoje somos, de fato, livres das máquinas da época industrial, que nos escravizavam e nos exploravam, mas os aparatos digitais produzem uma nova coação, uma nova exploração. Eles nos exploram ainda mais eficientemente na medida em que eles, por causa de sua mobilidade se inverte na coação fatal de ter de trabalhar em todo lugar. [...] O aparato digital torna o próprio trabalho móvel. Todos carregam o trabalho consigo como um depósito de trabalho (HAN, 2018, p. 34).

É emergente discutir, na equação que se estabelece entre linguagem, mundo do trabalho e formação acadêmica, como não podemos nos deixar seduzir sem parâmetros para os impactos do mundo digital em nossas vivências diárias. Parece-nos que, ao tocarmos nas especificidades do que os aplicativos de mensagens instantâneas possuem, temos um desafio que vai além de explicar a

sua eficácia e de como torná-los mais adequados ao contexto de aplicabilidade por meio da linguagem, seja na vida privada ou profissional. Cabe a esse professor nômade-compartilhador-inquiridor-sensível situar as zonas emergentes de risco que o aplicativo em questão traz para nossas relações com este objeto comunicacional popularizado em nosso século, e nos fortalecer como cidadãos digitais num mundo complexo.

Cabe refletirmos, também, ao lado Byung-Chul Han (2018), o quanto a comunicação e a linguagem no ambiente digital estão cada vez mais a serviço da produtividade desenfreada. Ainda nos é habilitado questionar se quando se ensina a empregar o texto digitado na tela de *touchscreen* de maneira eficaz, rápida e dinâmica, atendendo com prontidão as demandas do mercado de trabalho, não está se ensinando, também, ao lado disso, a somente servir a um sistema de trabalho que está em crise, haja vista que adoece e não nos dá o direito de livre expressão. Cabe pensar o poder exponencial da palavra – negação – de não se submeter e de não se permitir controlar por inteligências artificiais diversas e adversas.

Excedendo os elementos citados que fazem com que o texto em mensagem instantânea da conversa do trabalho chegue em nossas mãos a qualquer momento e horário, desfazendo muitas vezes a lógica de horas destinadas ao trabalho e ao lazer, há implicações a que precisamos atentar. O emblemático capítulo “Big Data está vigiando você”, do livro *21 Lições para o século XXI*, de Yuval Noah Harari, sinaliza o quanto, no futuro, serão intensificadas as dinâmicas de supervisão e monitoramento por intermédio da Inteligência Artificial. O autor alarma para o quanto estaremos suscetíveis à investida da fiscalização de nossos atos, pesquisas e cliques.

No ambiente das mensagens instantâneas, mais especificamente em relação ao seu uso em espaços laborais, teremos à disposição de grandes corporações a sombra da vigília constante e o receio do usuário em derrapar na

utilização do aplicativo. Esclareçamos mais, com a imagem do *medo* que assola o usuário de mensagens instantâneas em publicar uma imagem inadequada para a corporação ou escrever uma frase irascível aos olhos dos colegas. Este fantasma é gerado através do pensamento de que a linguagem pode se fazer por meio do engano, do equívoco, do desvio. Mas parece que o ato suplementar de ajustar o falado de modo enganado ou explicar uma imagem postada de maneira desproposita cada vez mais não tem espaço dentro dessa rede de comunicação. Para qualquer falha, o jugo é certo e imperdoável.

No campo da oralidade, das relações dos corpos em proximidade e de dedos que não tocam somente telas sensíveis, mas mãos repletas de subjetividades, expressões de ajustes, tais como “quer dizer” ou “me explicando melhor”, existe uma maior solidariedade comunicacional – aspecto que vem se mostrando bastante diferente dentro das mídias digitais. Afinal, para além do medo de julgamento perene que Grupos de *WhatsApp* ou mensagens do *Telegram* podem gerar (deixando sempre assolar o receio da demissão para o trabalhador), a fixação do equívoco em imagem, por intermédio de um *print*, eterniza uma falha, reduzindo o ser humano, muitas vezes, ao lugar sólido da fugidia mensagem instantânea. Enquanto, em verdade, os corpos, continuamente, são e serão instituições aptas à mudança, transformação e recondução de convicções.

Retomando o papel da educação em Língua Portuguesa para os presentes termos, muito mais do que ensinar de forma dócil a como se portar em redes de comunicação ágil, tal como o uso apropriado das normas para não incorrer em interpretações e leituras equivocadas sobre si, considerando seu interlocutor, devemos formar o cidadão para o mundo do trabalho consciente das zonas de

risco⁵ dessa rede, da importância de atentar para não se assujeitar a regimes de trabalho diversos do contrato estabelecido com o empregador e de não autorizar que as fronteiras do que é íntimo e profissional se confundam e se percam. Ademais, é preciso formar o aluno do século XXI para ter seu direito de escolha livre em participar de grupos de trabalho e entender que a linguagem é um forte instrumento de poder e não pode se transformar em uma melindrosa arma de coerção no interior de um regime de trabalho, colocando-nos como reféns e temerosos de nos expressarmos comunicacionalmente.

Em *No enxame: perspectivas do digital*, o filósofo sul-coreano utiliza, ainda, uma potente metáfora para distinguir os condicionamentos novos que as tecnologias digitais trazem para a experiência. Por mais que seja com as mãos que toquemos o *touchscreen* para estabelecermos comunicação, vai ser esse mesmo movimento que está nos dando uma “atrofia das mãos”, sendo um desacelerador de ações, uma dominação da permanência de viver “estados do mesmo”, levando o humano para a “artrose dos dedos”. Não podemos perder de vista, ao lidarmos com a comunicação, ao ensinarmos o uso da língua em tempos digitais, que a expressão da linguagem deve nos levar a movimentos de ato, posicionamento analítico, e não nos conduzir para zonas de um choque paralisador e submisso.

Já no tocante às redes sociais de comunicação, vimos nos últimos anos o crescimento exponencial do *Instagram*,⁶ aplicativo facilmente adaptável aos *smartphones*, haja vista que as fotos e curtidas podem deslizar e serem acionadas com o toque dos dedos na tela. A câmera, imagem que carrega como marca em seu ícone, indicia o quanto de aparato imagético é solicitado quando efetuamos o

⁵ Quando tratamos aqui das zonas de risco que existem no uso do aplicativo e suas implicações linguísticas e sociais, sugiro seguir as reflexões pela zona da indecidibilidade, isto é, não pensar que a utilização de mensagens instantâneas é só e excludentemente perigosa e deve ser abolida. Ao contrário, pensar em riscos significa encontrar zonas de convivência crítica entre os objetos digitais à nossa disposição e as possibilidades de manuseá-los de maneira produtora e criteriosa.

⁶ O *Instagram* é uma rede social de compartilhamento de vídeos e fotografias criada por Kevin Systrom e Mike Krieger, em 2010. Hoje tem forte apelo associado ao mercado de *marketing* digital.

login na referida rede: fotos em excesso, exposição do privativo, pouco texto escrito e uma apresentação minuciosa do cotidiano nas histórias dos usuários.

O referido aplicativo reivindica de seus usuários o uso de uma variedade de gêneros textuais: por meio de imagens, em fotografias e vídeos, além de textos, como em legendas, descrições e comunicados. Ao se discutir sobre a relação do *Instagram* com a linguagem, encontramos reflexões que sugerem atentarmos para o que ali se apresenta de modo frequente: poesias, reflexões e algo bastante razoável para enfrentarmos: as pessoas estão se predispondo a escrever mais ao entrarem nessas redes. Facilmente são encontrados artistas e intelectuais nesse mesmo contexto, produzindo conteúdo de relevância para a sociedade (RAMOS; MARTINS, 2018). Conformados com a importância de refletirmos a respeito dos aspectos linguísticos e seu entrecruzamento com aspectos relacionados com o trabalho, somos guiados a verificar que a plataforma, hoje, atende a um número razoável de negócios através do *marketing* digital.

Tomando a fatia (do quanto expressões linguísticas que direcionam ao trabalho estão sendo vastamente utilizadas no aplicativo) citada, notamos que o cruzamento de histórias pessoais com divulgação de produtos se aprofunda. Graças ao cruel uso dos números, quanto mais seguidores, mais popular e mais relevante se é; várias personalidades midiáticas desenrolam suas histórias de superação em simbiose com o bom emprego de um determinado produto a partir da própria oratória em microvídeos. Em sua maioria, os fatos contados mesclam o relato da rotina com o bom sucesso que obteve ao consumir determinado objeto. Está nessa configuração a força do que vem se convencendo chamar de influência digital. Por meio dessa estratégia, as empresas alavancam suas vendas: por intermédio da linguagem persuasiva e através do fetiche de conhecer a intimidade do outro e do bom uso de diferentes serviços apresentados.

A partir de imagens de êxito com os produtos, os apreciadores assíduos da plataforma interpretam os textos que lhes são expostos como uma história

possível para si e se apropriam dela para construir seus próprios relatos. Daí, consumir, expor, publicizar e apontar para a sua privacidade retornam como sendo um trajeto para a exploração da própria imagem dentro da mídia. Ao sermos conduzidos como leitores intérpretes nesta plataforma, somos guiados a analisar a linguagem oral, escrita e imagética e como elas estão ali para vários fins, seja por meio de textos diretos e objetivos relacionados à imagem, seja através do relato oralizado das vidas ali arroladas.

Mais uma vez, enquanto professores de Língua Portuguesa, temos de ter cautela ao tratar dessas redes no que tange a aspectos linguísticos e fins de formação de futuros trabalhadores. O *Instagram* incita, através dos seus botões, o tempo todo, a nos expormos e mostrarmos o que estamos executando no alcance da intimidade. Ao ser utilizada como uma ferramenta de trabalho, temos pessoas que não medem esforços para influenciar, exibindo o produto nos seus banheiros, cozinhas, quartos e sala de estar. Os consumidores são seduzidos e, ao comprar, querem importar uma narrativa para si, pouco importando a firmação das suas próprias questões de ordem identitária.

Por isso, cabe-nos alertar, à guisa da análise do *Instagram*, que as tramas laborais ali expostas apontam para o espetáculo e para o precário. Para Debord (2000), todo espetáculo é mediado por “imagens e aparências”. Fato notório é que se estabelece ao lado disso um desejo de posse dessas imagens que são processadas, mesmo que elas se modulem como sendo distantes e inacessíveis. Dessa forma, ao tratarmos das relações laborais que se constituem contemporaneamente nesse meio de comunicação, não podemos perder de vista que são mediadas pela ordem do fugidio. Não existe o estabelecimento na rede, de modo contundente, de princípios de limite, segurança e bem-estar. As imagens e os produtos em desfile pela ordem do espetáculo colocam em pauta os deslimites desses corpos. A retórica linguagem da persuasão se esvazia nos

desejos passageiros e se firmam na constância e repetição de novos produtos e novos desejos em um infindável processo cíclico.

Cabe ao professor demonstrar para seus alunos, ao tratar dos gêneros textuais perfilados no *Instagram*, que, enquanto (futuros) trabalhadores, atentem para os corpos que desfilam imagens de beleza e *perfeição* no aplicativo. Ponderar, pois, ao fim, os mesmos corpos entoam, de maneira efetiva, o fado de desencanto e desafino para os seus usuários. Cabe realçar para os discentes trabalhadores em formação, mais uma vez, que o discurso de perfeição e de que o consumo é o caminho para as rotas da felicidade vem funcionando como um antídoto às avessas, adoecendo a classe trabalhadora que consome acriticamente a linguagem vendedora e empreendedora dessas redes. A atenção criteriosa é a ordem para acessar as redes, não se deixando render ao espetáculo e colocando-se como analista da cena contemporânea de modo ativo.

Assim, compreender a linguagem em redes digitais, hoje, não é se prender à forma dos textos ou às maneiras mais eficazes de produzi-lo, somente. A formação crítica do leitor/produtor de textualidades vai ser crucial para que formemos cidadãos hábeis para entender quando um texto está exercendo sobre ele um poder em direção à submissão. Formar sob esses pressupostos é formar o trabalhador potente, atento e, o principal, insubmisso às forças de subjugação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nem o deslumbramento, nem a servidão. Nem o saudosismo da escola do passado, nem a sedução pelo digital. Nem uma língua servil, nem uma linguagem desatenta às transformações. Nas linhas finais do artigo, propomos pensar o nicho de trabalho, educação e tecnologia de forma intempestiva. Não

podemos entrar no campo do negacionismo, muito menos no hipnotismo que os aplicativos em telas de *touchscreen* podem nos suggestionar a nos alocar.

A formação profissional e o ensino de Língua Portuguesa encontram o desafio do forte investimento do mundo digital em suas vivências. Por essa razão, em muitos casos, encontramos-nos perdidos diante de tantas possibilidades. Longe de acharmos que o corrente debate está apaziguado, somos propositivos em sugerir que precisamos formar profissionais com criticidade para ingressar em um mercado de trabalho que atravessa por diversas transformações. A Língua Portuguesa tem de se firmar como um poder, e precisamos ensinar nossos estudantes a se dotarem dele: seja a partir da adequada leitura, escrita e interpretação de textos que são processados na sua vivência, seja através de como utilizá-los para fins emancipatórios e de liberdade; pois somente pela investida crítica e analítica será possível formar de modo omnilateral esse (futuro) trabalhador.

Por fim, faz-se mister retomar as epígrafes que encabeçam este artigo. Não podemos nos confinar em nós mesmos, temos de ir ao encontro dessa avalanche digital que nos confronta e encarará-la. Contudo, o toque na tela de *touchscreen* não pode nos direcionar para uma comunicação pacífica e hospedeira. Ao contrário, precisamos fazer com que o toque dos dedos numa tela de computador ou celular não nos abstenha do contágio reflexivo que a escola ainda pode nos proporcionar; e nunca deixar de acreditar que o toque das mãos em diálogo e solidariedade sempre será imprescindível para a formação profissional, humana e cidadã.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Tradução de Vinicius Nicastro Honesco. Chapecó: Argos, 2009.

AQUINO, Cássio Adriano Braz de. **Transformações no modelo industrial, "novos" trabalhos e nova temporalidade.** 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822007000400005&script=sci_arttext. Acesso em: 20 jun. 2020.

COHEN, E. G.; LOTAN, R. A. **Planejando o trabalho em grupo.** 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

DEBORD, Guy. **Sociedade do espetáculo.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

DESCARTES, René. **Discurso do método.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HAN, Byung-Chul. **No Enxame: perspectivas do digital.** Tradução de Lucas Machado. Petrópolis: Vozes, 2018.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século XXI.** Tradução de Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

JESUS, Leandro de. **Exploradores de um mundo em transformação.** São Paulo: EAPD, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos Desafios para a Gestão.** Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Hipertexto e gêneros digitais. *In:* O hipertexto como novo espaço de escrita em sala de aula. **Linguagem e Ensino**, v. 4, n. 1, p. 79-111, 2001.

RAMOS, Penha Élide Ghiotto Tuão; MARTINS, Analice de Oliveira. Reflexões sobre a rede social Instagram: do aplicativo à textualidade. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 117-133, 21 dez. 2018. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1807-9288.2018v14n2p117>. Acesso em: 8 ago. 2020.

SALLE, Emílio *et al.* **Escalas psicométricas como instrumentos de rastreamento para depressão em estudantes do ensino médio.** 2012.

Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-60832012000100005&script=sci_arttext#end. Acesso em: 09 ago. 2020.

SIEGEL, Daniel J. **Cérebro adolescente**. Tradução de Ana Cláudia Hamati. São Paulo: NVersos, 2016.

SOUZA, Eneida Maria de. Literatura comparada o espaço nômade do saber. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, Niterói, v. 2, n. 2, p. 19-24, jan. 1994. Quadrimestral. Disponível em: <https://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/14/15>. Acesso em: 07 ago. 2020.

Recebido em: 01/12/2020

Aprovado em: 05/12/2020



ANA E MARIA: UMA ANÁLISE DAS APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DAS PERSONAGENS DE CLARICE LISPECTOR E CONCEIÇÃO EVARISTO

ANA AND MARIA: AN ANALYSIS OF THE APPROACHES AND DISTANCING OF THE CHARACTERS OF CLARICE LISPECTOR AND CONCEIÇÃO EVARISTO

DOI: <https://doi.org/10.55847/enlaces.v1i1.771>

Isadora Machado Santos*

RESUMO: O presente artigo centra-se na abordagem crítica de duas personagens femininas, Ana e Maria, dos contos “Amor” e “Maria”, que integram a obra *Laços de Família* (2013) e *Olhos D’água* (2016) das autoras Clarice Lispector e Conceição Evaristo, respectivamente, com o objetivo de analisar os mecanismos ideológicos que as aproximam e as distanciam enquanto mulheres. Em vista deste aspecto, tornam-se evidentes eixos interseccionais que atravessam a vida das personagens em estudo, inseridas numa sociedade estruturalmente capitalista, racista e sexista. Nesse contexto, a produção escrita feminina vem apresentando notória contribuição à Literatura (Afro)-brasileira como forma de questionar as ideologias que sustentam os mecanismos opressores da sociedade e subverter a ordem vigente e o próprio cânone literário, que por muito tempo privilegiou a produção literária de autores brancos e percebidos como a única possibilidade de representação literária possível. Ao privilegiar o estudo das obras desse contingente de autores, o cânone literário acaba incidindo na exclusão de produções também importantes para a sua historicidade como, por exemplo, a literatura escrita por mulheres.

PALAVRAS-CHAVE: Amor. Maria. Eixos interseccionais. Produção escrita feminina. Literatura (Afro)brasileira.

ABSTRACT: This article focuses on the critical approach of two female characters, Ana and Maria, from the short stories “Amor” and “Maria”, which are part of the work *Laços de Família* (2013) and *Olhos D’água* (2016) by the authors Clarice Lispector and Conceição Evaristo, respectively, in order to analyze the ideological mechanisms that bring them together and distance them as women. In view of this aspect, intersectional axes that cross the lives of the characters under study become evident, inserted in a structurally capitalist, racist and sexist society. In this context, female writing production has been making a notorious contribution to (Afro) -Brazilian Literature as a way of questioning the ideologies that support the oppressive mechanisms of society and subverting the current order and the literary canon itself, which for a long time privileged literary production of white authors and perceived as the only possibility of literary representation possible. By privileging the study of the works of this contingent of authors, the literary canon ends up focusing on the exclusion of productions that are also important for their historicity, such as, for example, literature written by women.

KEY WORDS: Love. Maria. Intersectional axes. Female writing production. (Afro)Brazilian literature.

* Graduanda da Universidade do Estado da Bahia, Campus V – Santo Antônio de Jesus. E-mail: isadoraams5@gmail.com. Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0001-5476-8144>.

1 DISCUSSÕES INTRODUTÓRIAS

A literatura brasileira, desde as suas primeiras manifestações escritas, por volta de 1500, quando a frota portuguesa chega ao Brasil, traduziu e traduz as passagens históricas, sociais e culturais de seu povo como forma de compreender ou, até mesmo, analisar o comportamento humano e a sua natureza. Essa configuração, por muito tempo, contemplou pontos de vista excludentes, seletivos e elitistas, dando ênfase somente ao que se chama de cânone literário. Dessa maneira, deixou-se de lado vozes vítimas de um sistema que as exclui e as discrimina, mesmo que houvesse discursos em prol delas, mas que garantem ao sujeito do discurso um poder pelo lugar que ocupa na sociedade (ZOLIN, 2010).

A partir desse quadro, foi possível entender e atender à necessidade, ainda que tardia, de uma literatura emancipacionista, que questionasse o padrão universal até então criado e inserisse outras estruturas variáveis determinadas por grupos e indivíduos que as edificassem para além do que se conhecia. Não é arbitrário, portanto, pensar nas possibilidades de vozes que surgem ou que ganham espaço na contemporaneidade para remexer o que foi escrito sobre elas, apresentando à sociedade as histórias que não foram contadas ou corretamente contadas.

Nessa perspectiva, este trabalho objetiva associar duas vozes, uma que se firma na Literatura Brasileira a partir dos seus escritos epifânicos, psicológicos e, também, densos e complexos em sua linguagem; e a outra que emerge de uma literatura paralela. Com suas produções escritas também contundentes nesses aspectos, a literatura afro-brasileira põe em cena, agora, personagens dissidentes que falam por si e sobre si, são elas: Clarice Lispector e Conceição Evaristo.

Dessa forma, este artigo busca analisar o conto *Amor*, presente no livro de contos *Laços de Família* (2013) de Clarice Lispector, e o conto *Maria*, presente no livro de contos *Olhos D'água* (2016) de Conceição Evaristo, perscrutando os

motivos que aproximam e distanciam as personagens Ana e Maria, respectivamente, tal como a construção da feminilidade na sociedade vigente, bem como os lugares sociais que ocupam, atravessadas por pontos de intersecção necessariamente marcantes.

Não há como, portanto, pensar o efeito do distanciamento das personagens Ana e Maria sem mencionar a discussão da interseccionalidade apontada por Kimberlé Crenshaw, professora, pesquisadora e ativista norte-americana na área do Direito Civil, da Teoria Legal Afro-Americana e do Feminismo, que, a partir de uma experiência pessoal, debruça-se sobre uma análise interseccional das questões raciais nos debates sobre gênero, raça e direitos humanos.

Assim, Crenshaw (2004, p. 8) aponta que apesar de haver direitos humanos em prol do combate à discriminação racial e à discriminação de gênero, os mesmos não são eficazes quando há o cruzamento dessas duas possibilidades, que é o caso das mulheres negras. Crenshaw (2004, p. 10) ilustra ainda uma situação de uma empresa, *De GraffenReed*, que denuncia outra empresa, *General Motors*, nos Estados Unidos acusando de discriminação racial e de gênero porque não havia trabalhadoras negras nessa empresa. No entanto, o tribunal alega ter funcionárias (brancas) e funcionários (negros), não havendo, portanto, nenhum tipo de discriminação. O resultado foi que não houve como as mulheres negras conseguissem provar a discriminação racial e de gênero separadamente.

A partir desses fatos, nasce a intenção e o desafio da interseccionalidade de entender que “mulheres negras sofrem discriminação de gênero, iguais às sofridas pelas mulheres dominantes, devem ser protegidas, assim quando experimentam discriminações raciais que as brancas frequentemente não experimentam” (CRENSHAW, 2004, p. 9). Nesse sentido, é necessário compreender as influências que afetam as mulheres negras, diferentemente da maneira que afetam mulheres brancas. Apesar de se estar falando sobre um

mesmo gênero, as suas experiências nunca serão iguais. Talvez, por esse motivo, Maria do conto *Maria*, represente um outro lado da história de Ana, do conto *Amor*, uma versão imprescindível dos atravessamentos sociais e raciais que impactam a vida das mulheres negras.

2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRODUÇÃO LITERÁRIA FEMININA

Tradicionalmente, a literatura brasileira foi em grande parte da sua história dominada por uma elite, representada por homens cis¹ brancos, de classe média alta, responsáveis pela disseminação de ideologias conservadoras, que subjogavam grupos minoritários, entre eles o das mulheres. Dividir o espaço da educação com o grupo feminino poderia minar os fundamentos da sociedade sexista (KEHL, 2016). No entanto, a partir de meados do século XIX, e motivadas pelo ideal do amor burguês, as mulheres invadiram o universo literário, para compensar suas dores e frustrações e romper com isolamento no qual vivam, abrindo espaços para novas fantasias e mundos possíveis de serem desvendados.

Suas pretensões autorais limitavam-se aos desabafos cotidianos nos diários, outro subterfúgio feminino muito difundido na era vitoriana. Os romances escritos para mulheres (frequentemente de autoria de outras mulheres) e as revistas femininas² que começaram a surgir e a se expandir rapidamente nas décadas de 1860 e 1870, criando os códigos burgueses do cultivo de si e do lar, compuseram o imaginário feminino sobre o casamento. (KEHL, 2016, p. 75).

¹ De acordo com Viviane Vergueiro (2016, p. 252), entende-se como cisgeneridade características e autodefinições que correspondem ao sexo atribuído do nascimento, em diálogo a ideias de corpos e identidades de gênero “normais”, “não transtornados”, “biológicos”.

² Entre algumas delas, *Revista Querida*, 1954; *Jornal das Moças*, 1957; e *Revista Cláudia*, 1962. Nessas revistas, encontravam-se dicas matrimoniais de mulheres para mulheres que vivenciavam a rotina doméstica do lar e como deveriam se comportar, o que faziam delas grandes conselheiras.

Escrever para a indústria da “literatura das moças”³ tornou-se um mecanismo de inserção social significativamente útil às mulheres, já que profissões de *status* superiores eram destinadas a cargos exclusivamente masculinos. Ainda que tratasse de uma literatura representada pelas mulheres burguesas, essa conquista se mostrou importante, devido ao fato de se questionar o modelo e a construção familiar daquela época e as ideologias por trás delas que se fazem presentes até então.

No decorrer do surgimento e do desenvolvimento da escrita feminina, a literatura foi se tornando mais acessível às mulheres leitoras e, sobretudo, escritoras, ainda que timidamente. Os veículos de publicação da época representavam grandes barreiras para as mulheres, devido ao medo de que o acesso à leitura e à escrita fizessem com que os indivíduos questionassem a sociedade machista e patriarcal na qual viviam e as suas implicações, por isso, muitas escreviam sob pseudônimos masculinos. Esse sistema favoreceu a ascendência cada vez mais firme dos homens na indústria literária, acusados de dominarem inigualavelmente a arte da escrita e todas as demais artes que pudessem existir, como expõe Lamaire (1994, p. 58):

[...] a história literária, da maneira como vem sendo escrita e ensinada até hoje na sociedade ocidental moderna, constitui um fenômeno estranho e anacrônico. Um fenômeno que pode ser comparado com aquele da genealogia nas sociedades patriarcais do passado: primeiro, a sucessão cronológica de guerreiros heróicos; o outro, a sucessão de escritores brilhantes. Em ambos os casos, as mulheres, mesmo que tenham lutado com heroísmo ou escrito brilhantemente, foram eliminadas ou apresentadas como casos excepcionais, mostrando que, em assuntos de homem, não há espaço para mulheres “normais”. (LAMAIRE, 1994, p. 58).

³ Expressão utilizada pela autora Maria Rita Kehl (2016, p. 75) para se referir à produção literária feminina em voga na década de 90.

Não obstante, é notório que as mulheres ousaram ser grande escritoras, enfrentando obstáculos que, necessariamente, homens não enfrentavam, já que o mercado editorial, o mercado consumidor e o domínio da escrita, da arte e da educação estavam em suas mãos. Felizmente, esta injusta desigualdade não se tornou motivo para intimidar a literatura feminina, que, aos poucos, foi sendo cada vez mais inserida na sociedade, expandindo-se para outros gêneros textuais além do diário e folhetins. Um grande exemplo é o *conto*, que teve, desde o seu surgimento, a tradição oral, e, posteriormente, a escrita, que a partir do século XIX, devido à expansão da imprensa, permitiu a publicação dos textos de autoria feminina.

Grandes mulheres passaram a produzir a literatura contista no Brasil e no mundo, entre elas Clarice Lispector, que, nesse gênero, destacou-se com uma de suas obras, *Laços de família*, que reúne treze contos, publicada em 1960. Apesar dos contos terem sido escritos em momentos diferentes da sua vida, Lispector apresenta em todos eles uma temática em comum, o papel da mulher na sociedade do século XX. Nota-se, portanto, que os assuntos sociais e o próprio sistema patriarcal permeiam os estudos literários há séculos, provocando questionamentos e reflexões a respeito do tema.

Todas essas indagações do ser e do estar no mundo e de que maneira esse mundo impacta nas diversas existências do ser continuam ganhando força na contemporaneidade e também através do gênero conto. Conceição Evaristo é uma grande referência nesse aspecto, dentre outros, desfigurando um sistema opressor, que violenta não qualquer corpo, mas o corpo preto e feminino, principalmente. Nesse sentido, a obra *Olhos D'água*, publicada em 2014, composta por quinze contos, dá vida e voz às mulheres negras atingidas pela violência urbana.

É notório, dessa forma, vislumbrar a crescente produção de uma literatura de mulheres que dão protagonismo às mulheres em suas mais variadas formas

de existir e as indagações de serem quem são, como o intuito, também, de repensar o cânone literário e de transformar a história da literatura e a memória cultural feminina.

2.1 O CEGO OU O BELO JARDIM BOTÂNICO?

Ana, personagem que compõe o segundo conto do livro *Laços de Família* (2013), de Clarice Lispector, trata-se de uma criação feminina que vivencia e executa muito bem o papel da mulher de sua época, que provê as necessidades do seu marido, dos seus filhos e da sua casa, enquanto mulher. Aparentemente, Ana se sente confortável com a vida que tem, deixando tudo em perfeita ordem, sem que nada fuja do seu controle. Para Ana, “Estava bom assim. Assim ela o quisera e escolhera” (LISPECTOR, 2013. p. 12).

O objetivo da personagem, ao longo da narrativa, concentra-se na simples atividade de comprar ingredientes para um jantar em família, no entanto, ao decorrer do percurso que faz pelo bonde até o destino da compra, situações inesperadas interrompem essa função. O primeiro choque acontece quando Ana está divagando no bonde, até que um cego em sua frente, mascarando chiclete, a perturba de tal maneira que os ovos em sua sacola caem e quebram ao perder o equilíbrio. Para Ana, era inconcebível um cego mascarando chiclete, seria muito ironia alguém que não enxerga reproduzir movimentos repetidos, numa sintonia mecânica, conforme a passagem:

Ele mastigava goma na escuridão. Sem sofrimento, com os olhos abertos. O movimento da mastigação fazia-o parecer sorrir e de repente deixar de sorrir, sorrir e deixar de sorrir – como se ele a tivesse insultado, Ana olhava-o. E quem a visse teria a impressão de uma mulher com ódio. Mas continuava a olhá-lo, cada vez mais inclinada [...]. (LISPECTOR, 2013, p. 12).

Para muitos, e até mesmo para os outros passageiros, nada ocorre de tão extraordinário, não passa de uma cena trivial e corriqueira, mas é nesse aspecto que Clarice Lispector constrói o clímax da narrativa, considerado para alguns estudiosos, como Benedito Nunes (1989) e Afonso Romano de Sant'Anna (1973), um momento epifânico da personagem, em que há uma revelação súbita que ilumina a sua vida, um instante existencial capaz de provocar um descortinamento interior, ou uma irrupção dos seus conflitos.

Dessa forma, o cego representa um reflexo da vida de Ana, que, a partir desse momento, percebe como a sua existência, o sentido de ser e estar no mundo não correspondem aos seus verdadeiros anseios, indescritos na narrativa. A vida da personagem na narrativa se limita a movimentos repetitivos, cuidar da casa, dos filhos e do esposo, movimentos que até então eram frutos da sua escolha e desejo, sem que provocasse questionamentos, apenas o prazer da obrigação de ter o controle sobre as pessoas, sobre a sua vida, e sobre tudo que representasse a performance da feminilidade (FRIEDAN, 2020), até que “um cego mascando goma despedaçava tudo isso” (LISPECTOR, 2013. p. 13).

Aflita e perdida, Ana consegue descer do bonde para um destino não programado, o Jardim Botânico. Ela precisava de qualquer espaço para organizar seus pensamentos, e aquele seria providencial: “a vastidão parecia acalmá-la, o silêncio regulava sua respiração. Ela adormecia dentro de si” (LISPECTOR, 2013. p.13). No entanto, o ciclo da natureza do jardim, os seres vivos e não vivos que faziam parte deste ciclo acabaram por despertá-la, gerando fascínio e nojo ao mesmo tempo. Possivelmente, Ana pôde vislumbrar uma vida diferente da que tinha, mas o medo, a incerteza e a insegurança faziam com que tivesse nojo também: “[...] O jardim era tão bonito que ela teve medo do inferno” (LISPECTOR, 2013. p.13).

Ainda envolvida no deslumbramento que a natureza lhe provocara, lembrou-se dos filhos, e logo apressou-se para voltar a sua casa, como um filho

pródigo, porque a liberdade lhe custava um preço alto que Ana não estava disposta a pagar. O flerte com a liberdade lhe tomou tanto de si mesma que, ao chegar em sua casa, Ana estranhou o próprio ambiente em que vivia, “que nova terra era essa?” (LISPECTOR, 2013. p. 14). Abraçou seu filho como se por um momento o tivesse perdido para sempre, não quisera abandonar a maternidade, para a qual foi tão bem preparada. Mas quem disse que precisaria?

No contexto em que o conto foi escrito, estavam em voga as discussões sobre o feminino e a maternidade, sendo essas os principais fatores da dominação sexista. O lugar da mulher na reprodução biológica implicava na ausência delas nos espaços públicos, profissionais e de poder, dessa maneira “a recusa da maternidade seria o primeiro caminho para subverter a dominação masculina e possibilitar que as mulheres buscassem uma identidade mais ampla, mais completa e, também, pudessem reconhecer todas suas outras potencialidades” (SCAVONE, 2001, p. 139).

Em detrimento dessa análise é possível que Ana estivesse atormentada com a possibilidade de conhecer outras virtudes que possuía (poderia ser o que quisesse) além da maternidade, e com as possíveis consequências dessa escolha, mas recuou de modo sofrido, “Afastou-o, olhou aquele rosto, seu coração crispou-se. Não deixe mamãe te esquecer. Disse-lhe” (LISPECTOR, 2013. p. 14), no entanto, “A vida do Jardim Botânico chamava-a como um lobisomem é chamado pelo luar. Oh! mas ela amava o cego” (LISPECTOR, 2013. p. 15).

Este conflito específico da protagonista sobre “o cego ou o belo Jardim Botânico?” (LISPECTOR, 2013, p. 14), ou seja, o papel subjugado da mulher aos moldes da família tradicional dominada pelo patriarcado ou a liberdade de tornar-se mulher (BEAUVOIR, 2009) não era um tipo de conflito comum entre as mulheres, e talvez ainda não seja, porque Ana se encontra num lugar de violência simbólica do machismo e da misoginia, que não é percebida criticamente por que é naturalizada e estruturada.

Tal estrutura faz com que os anseios subjetivos e individuais da mulher se confundam com o desejo e o falso prazer de cumprir, naturalmente, o que lhe é imposto há século e até de maneira imperceptível, sendo esta violência simbólica representada por Bourdieu como uma “violência suave, insensível, invisível à suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento, ou, em última instância, do sentimento” (BOURDIEU, 2002, p. 5-6).

É crucial, portanto, entender a abordagem do conto em análise como uma reflexão essencial para se pensar o caráter sexista da sociedade da época, em que a personagem principal é, na verdade, o retrato do sexo feminino, neste contexto, da mulher burguesa da sociedade do século XX e demais séculos que se prevaleceu e prevalece a dominação masculina, delegando funções e lugares pré-determinados ao grupo dominado.

Sob essa perspectiva, não é frustrante que à luz da situação em que se encontra, Ana permaneça nela, porque trata-se de uma ruptura processual e muitas vezes dolorosa; sair do lugar aparentemente confortável e cômodo implica no sentimento de dor, medo e insegurança, fazendo com que Ana recue, porém, com uma experiência marcante e contínua de que jamais poderia ser a mesma Ana de outrora. “O que o cego desencadeara caberia nos seus dias? Quantos anos levaria até envelhecer de novo? Qualquer movimento seu e pisaria numa das crianças” (LISPECTOR, 2013, p. 15).

Contrariamente, não é apenas dessa forma que a dominação patriarcal, misógina, branca, cis e elitista domina o grupo oprimido, existem diversos mecanismos de violência, dentre os quais estão o de escravizar, agredir, excluir e matar. Mecanismos estes que não foram sentidos pela protagonista do conto *Amor*, mas foram dolorosamente vivenciados por Maria, do conto *Maria* de Conceição Evaristo, abordado a seguir.

2.2 QUE COISA! FACA A LASER CORTA ATÉ A VIDA!

Compondo o quarto conto da obra *Olhos D'agua* (2016), Maria é a personagem central da narrativa pungente de Conceição Evaristo, concentrando em si as dores e enfrentamentos diários de uma mulher, negra e empregada doméstica. Para além de uma ficção, o conto representa um cenário social do Brasil, que mesmo após duzentos anos da abolição de 1888, permanece oprimindo e escravizando vidas pretas.

A história começa já com a protagonista exausta por causa do trabalho explorador, com sacolas (pesadas) em mãos aguardando o ônibus, cuja passagem custava um preço alto, mas tivera que pagar porque não daria para ir andando, morava longe. É possível inferir do texto que Maria passou a noite na casa da sua patroa, devido a uma festa, e não foi paga a hora extra, apenas algumas gorjetas e restos do jantar, que serviria para alimentar seus filhos:

No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso, a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. (EVARISTO, 2016, p. 24).

Infelizmente, essa situação existe ainda hoje no Brasil, o trabalho doméstico acaba sendo uma das principais alternativas para as mulheres pobres, desempregadas e também sem formação acadêmica, sendo esses e outros fatores responsáveis pela má remuneração, pela condição hostil de trabalho e pela exploração doméstica. As famílias (brancas) perpetuam um comportamento

anacrônico julgando serem superiores e, por isso, consideram seus empregados como eternos escravos e serviçais, indignos de qualquer direito humano, sendo essa uma situação contínua no tempo histórico do Brasil:

No Brasil, o trabalho doméstico é uma das profissões mais antigas, com 467 anos de existência marcados pela violência institucional. Desse total, 343 anos foram de trabalho escravo; o fim da escravidão parcial (Lei Áurea) obrigou os/as negros/as a trabalhar por mais 48 anos a troco de comida ou por uns trocados [...]. (SOUZA, 2013, p. 67).

Contrariamente à realidade de Ana, em *Amor* (LISPECTOR, 2013), Maria é uma mãe solo, seus filhos foram abandonados pelos pais e ela abandonada pelos pais dos seus filhos, o que também representa grande parte das mulheres pretas que precisam dar conta de si e dos seus filhos sozinhas (BERQUÓ, 1998 *apud* SOUZA, 2008, p. 71), não porque não querem, mas, geralmente, porque foram desamparadas pelos seus maridos:

Encontramos, assim, mulheres forras e livres, na sua grande maioria, solitárias, muitas vezes mães solteiras, como eixo central de seus lares e que, por não terem casado, seja por escolha voluntária, seja por dificuldades sociais ou por preterimento do parceiro, não vivenciaram uma condição de acesso social ou de estabilidade amorosa. (SOUZA, 2008, p. 42).

Não bastassem essas humilhações vivenciadas pela protagonista, Maria é vítima de diversas violências fora e dentro do ônibus. É perseguida por um sistema racista, misógino, sexista que legitima a violência física e verbal. Depois de ter tido uma breve conversa inesperada com o pai do seu filho, Maria e todos no ônibus são pegos de surpresa por um assalto a mão armada. Os passageiros, então, imaginam que a mulher negra, cansada, com sacolas pesadas, ansiosa para ver seus filhos e darem a eles o melão e o recado do pai, fazia parte do crime:

Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões! O dono da voz levantou e se encaminhou em direção à Maria. A mulher teve medo e raiva. Que merda! Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a ninguém. Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. Alguém gritou: Lincha! Lincha! Lincha!... Uns passageiros desceram e outros voaram em direção à Maria. (EVARISTO, 2016, p. 25).

Aqui, mais um cenário que configura a realidade social de mulheres negras, taxadas como prostitutas, indigentes, envolvidas com o crime, um mecanismo de violência e ideologia racistas que atravessam a estrutura social de tal maneira que se torna hegemônica, “vistas como naturais, normais e inevitáveis. Nesse contexto, certas qualidades supostamente relacionadas às mulheres negras são usadas para justificar a opressão”. (COLLINS, 2019, p. 35) e uma máxima da comunidade que vivencia cenas de violência constantemente: “olho por olho, dente por dente”. Dessa forma, o lema determina o destino de Maria, que é espancada até a morte.

Convém identificar, portanto, as diferenças que fazem da existência de Maria um contraponto à existência de Ana, que apesar de serem mulheres e vivenciarem a violência de gênero, apresentam arquétipos diferentes. No entanto, não cabe a discussão deste artigo determinar o grau de sofrimentos das personagens, mas a preocupação de pontuar as intersecções que determinam o destino de ambas, para Ana a continuidade da vida por ser quem é e por ter o que tem, e, para Maria, a (s) morte (s) por ser quem é o por ter o que tem. Inclui-se, neste aspecto, o fator racial, que determina ou que pode determinar um destino mais penoso para as mulheres negras em detrimento ao destino das mulheres brancas:

As mulheres não-brancas estão diferentemente situadas nos mundos econômico, social e político. Quando os esforços de

reforma empreendidos em nome das mulheres negligenciam esse fato, as mulheres não-brancas têm menos probabilidade de ter suas necessidades atendidas do que as mulheres que são racialmente privilegiadas. (CRENSHAW, 1993, p.11).

Nota-se, portanto, que em virtude da cor da pele, as mulheres não-brancas são diretamente impactadas pela estrutura social, econômica e política que alimenta o *status quo*, privilegiando uma minoria branca na medida em que subalterniza os demais grupos étnico-raciais. Este mecanismo, ao cercear as liberdades, as oportunidades e os direitos humanos às pessoas negras por serem negras, sobretudo às mulheres, acaba por privilegiar e alavancar a vida de pessoas brancas sem que precisem fazer o mínimo de esforço, exceto, nascer branco(a).

3 ANA E MARIA: DIÁLOGOS E DISTANCIAMENTOS

A literatura existe como uma forma de expurgo e a sua função desafia todo tipo de pensamento que contraria a sua capacidade de retratar a realidade da maneira mais irônica ou satírica à mais crítica, profunda e reveladora. Dessa forma, contrastar as personagens em análise é recorrer aos subterfúgios que a literatura apresenta, nesse sentido, enquanto denúncia social e de um caráter reflexivo e catártico.

Assim fazem Lispector e Evaristo, Ana e Maria, desvelando os questionamentos subjetivos que configuram as suas complexidades existenciais. São personagens que se encontram até um ponto e, daí em diante, se afastam, necessariamente, tornando em evidência os aspectos interseccionais que as distanciam.

Não é evidente que em *Amor*, a protagonista seja uma mulher negra ou branca, mas é possível perceber que faz parte de uma classe média confortável, não passa fome, nem necessidades financeiras absurdas ao ponto de serem

mencionadas. Mas não só isso, Ana possui uma família aparentemente estruturada e tempo de sobra para divagar no bonde e refletir situações importantes sobre sua vida, ninguém a violenta ou a interrompe, a sua única preocupação é tornar a assumir o controle dos seus pensamentos.

Com Maria, no entanto, a situação se modifica, há várias preocupações que tomam o tempo da protagonista, preocupações concretas, factíveis, não há espaço para refletir sobre sua condição enquanto mulher, muito menos enquanto mulher negra e pobre. Existe fortemente a ansiedade e angústia de saber se os filhos irão gostar de melão e a tarefa de levar o recado do pai. Do pai/companheiro ausente, do pai/companheiro marginalizado, do pai/companheiro assaltante.

Um modelo completamente diferente do de Ana, que tem seu marido presente, provedor e possivelmente com um trabalho digno; seus filhos não precisam ficar sozinhos e não precisam se preocupar com o que vão comer ou se vão comer, quando não estão na escola, estão sob seu cuidado. No entanto, essa configuração não implica no bem-estar da protagonista, mesmo com sua casa em perfeita ordem, Ana revela uma desconfortável insatisfação com a vida que tem.

Neste aspecto, assim como em outros, é nítido como a vida de Ana e de Maria se estabelecem em extremidades opostas porque a condição de suas existências é diferente. Maria é oprimida por ser mulher negra, pobre, empregada doméstica, dona de casa, o que representa fatores necessariamente concretos como o peso das sacolas, a demora do ônibus, a fome dos filhos, a ausência de um parceiro, a relação com o assaltante, o que a leva à morte e antes da morte, a degradação da sua imagem: “Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões!” (EVARISTO, 2016, p.4 2).

Em contrapartida, Ana não apresenta sentir a opressão de raça e classe, mas inevitavelmente se percebe escrava da dominação sexista e de um sistema patriarcal, que estabelecem obrigatoriamente qual deve ser o seu lugar e a sua função na sociedade. Essa imposição ocorre de maneira tão sutil que Ana aceita

como se fosse a sua vontade e o seu destino, até deparar-se com uma situação que a faz questionar sobre esse julgo e lhe convida a vislumbrar a liberdade que até então não havia experimentado.

As angustias vivenciadas pelas duas personagens são perceptíveis na estética de cada conto, enquanto a primeira apresenta uma narrativa mais lenta e complexa, a segunda apresenta uma narrativa mais objetiva e curta, levando o leitor a sentir a rapidez com que Maria precisa levar a vida, cotidianamente, porque a sua condição não permite outras funções que ela possa exercer, enquanto que para Ana existem sempre momentos ociosos, no qual lhes são permitidos fazer outras coisas, como pensar, refletir, questionar-se.

A faca-laser corta-lhe a vida; o cego mascando chiclete impõe-lhe um conflito. São dois objetos significativamente agressivos à vida de Maria e à vida de Ana, respectivamente, que marcam a narrativa atribuindo-lhe um sentido metafóricamente impactante não só para o leitor, mas para as personagens. Maria é atravessada por vários cortes que dilaceram, sistematicamente, sua existência, que ultrapassa o ferimento da mão atingindo, por fim, seu corpo: “Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher já estava todo dilacerado, todo pisoteado” (EVARISTO, 2016, p. 42).

O destino de Ana, no entanto, tornou-se a se equilibrar, como sempre estivera, restou à personagem apagar a pequena flama do dia e o lar que escolhera permaneceu intacto, embora a sua vida talvez não fosse mais a mesma. A morte de Ana não foi física como a de Maria, na verdade, nada era tão material quanto as agruras de Maria. A morte de Ana está, mais uma vez, no campo subjetivo, está em sua liberdade e foi ela quem escolhera; Maria não tivera opção.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aspectos aqui propostos buscaram identificar os eixos que demarcam as aproximações e os distanciamentos entre as duas personagens supracitadas,

atentando-se para as diferentes situações cotidianas que fazem de Ana e Maria duas mulheres que representam muito bem a mulher na sociedade brasileira de forma atemporal, apesar de apresentarem recortes diferentes.

Os dois livros de contos, *Laços de Família* (2013) de Clarice Lispector e *Olhos D'água* (2016) de Conceição Evaristo, possuem propostas de assunto semelhantes porque configuram o cenário social, cultural, racial e ideológico da sociedade do século XX e do século XXI, bem como a sua interferência na manutenção do arquétipo feminino e de que maneira essas intersecções são sentidas pelas personagens. É relevante, também, atentar-se para o fato de que as protagonistas possuem nomes comuns, revelando uma possível intenção de mostrar que o desenvolvimento e epílogo dos contos não estão somente nos livros ou na ficção literária, se fazem presentes e persistentes na vida de muitas mulheres reais.

É possível ratificar este fato pelo número de feminicídios ocorrentes por dia, ou a cada instante. Segundo o Atlas da Violência 2018, do IPEA (Instituto de Pesquisas Aplicadas) notificou-se que a cada duas horas uma mulher é morta no Brasil, totalizando treze por dia. Ana não foi morta, Maria, sim, foi assassinada e, mais uma vez, ambos os contos confirmam os dados científicos em que de acordo com a mesma fonte, IPEA, a taxa de homicídio de mulheres negras é absurdamente maior do que de mulheres não negras, apresentando uma diferença de 71%. Esses dados provocam uma reflexão pertinente sobre as diferenças que demarcam pessoas do mesmo gênero, por isso, dentre outros motivos, Conceição Evaristo analisa e retrata este quadro em sua ficção, admitindo a necessidade de expor a situação das mulheres negras, tendo em vista a relevante função da literatura, sobretudo, da literatura afro-brasileira:

Em síntese, quando escrevo, quando invento, quando crio a minha ficção, não me desvinculo de um 'corpo-mulher-negra em vivência' e que por ser esse 'o meu corpo, e não outro', vivi e vivo experiências que um corpo não negro, não mulher, jamais experimenta. (EVARISTO, 2009, p. 18).

Dessa forma, as experiências narradas nos contos são diferentes porque as autoras estão em lugares sociais também distintos, ao mesmo tempo em que apresentam semelhanças estéticas e textuais do gênero conto e uma temática imprescindível à subversão de um sistema excludente e opressor. É necessário atentar-se para as diferenças das histórias analisadas a fim de “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as)” (GOMES, 2005, p. 43).

REFERÊNCIAS

- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- CRENSHAW, Kimberlé Williams. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **Cruzamento: Raça e Gênero**. Brasília: Unifem, 2004, p. 7-16. Disponível em: <https://static.tumblr.com/7symefv/V6vmj45f5/kimberle-crenshaw.pdf> . Acesso em: 15 nov. 2020.
- CRENSHAW, Kimberlé Williams. **Mapeando as margens**: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não-brancas. 2017. Traduzido por Carol Correia. Disponível em: <https://medium.com/revista-subjetiva/mapeando-as-margens-interseccionalidade-pol%C3%ADticas-de-identidade-e-viol%C3%A2ncia-contra-mulheres-n%C3%A3o-18324d40ad1f>. Acesso em: 05 nov. 2020.
- COLLINS. Patricia Hill. **O pensamento feminista negro**. São Paulo: Boitempo, 2019, p.35.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra**: uma poética de nossa afro-brasilidade. Scripta, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365/4510>. Acesso em: 05 nov. 2020.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. Ministério da Educação (org.). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei Federal nº 10.639/03. Brasília: SECAD, 2005. Disponível em: <https://goo.gl/M2Yc9j>. Acesso em: 10 set. 2016.

LEMAIRE, Ria. Repensando a história literária. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 58-71.

FRIEDAN, Betty. **A mística feminina**. Rio de Janeiro: Rosas dos Tempos, 2020.

KEHL, Maria Rita. **Deslocamentos do feminino**. São Paulo: Boitempo, 2016.

LISPECTOR, Clarice. **Laços de família**. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2013.

NUNES, Benedito. **Leitura de Clarice Lispector**. São Paulo: Quíron, 1973

SANT'ANNA, Afonso Romano de. **Análise estrutural de romances brasileiros**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

SCAVONE, Lucila. A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. **Cadernos Pagu**, v.16, p. 137-150, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n16/n16a08.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2020.

SOUZA, Claudenir de. **Mulheres negras contam sua história**. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/igualdade-racial/livro-mulheres-negras-contam-sua-historia/view>. Acesso em: 08 nov. 2020.

SOUZA, Claudete Alves da Silva. **A solidão da mulher negra**: sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo. 2008. Dissertação

(Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

VERGUEIRO, V. Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial. *In*: MESSEDER, S.; CASTRO, M.G.; MOUTINHO, L. (org.). **Enlaçando sexualidades**: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero [online]. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 249-270. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788523218669.0014>. Acesso em: 22 nov. 2020.

ZOLIN, Lúcia Osana. Questões de Gênero e de Representação na contemporaneidade. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 41, p. 183-195, jul./dez. 2010.

Recebido em: 06/12/2020

Aprovado em: 13/12/2020



UMA ANÁLISE DO CONTO *MARABÁ* PERTENCENTE AO LIVRO *A MÁQUINA DE SER*: RESPALDOS DE IDENTIDADES NA ESCRITA DE JOÃO GILBERTO NOLL

AN ANALYSIS OF THE *MARABÁ* TALE BELONGING TO THE BOOK *A MÁQUINA DE SER*: IDENTITIES SUPPORTS IN THE WRITING OF
JOÃO GILBERTO NOLL

DOI: <https://doi.org/10.55847/enlaces.v1i1.805>

Carmelinda Carla Carvalho e Silva*

RESUMO: Este artigo consiste na análise de um dos contos que compõe o livro cujo título é *A máquina de ser*, de João Gilberto Noll, publicado em 2006, na perspectiva da identidade. Com a base teórica de estudiosos acerca dessa temática, há respaldo para uma discussão sobre a identidade dos indivíduos que Noll nos apresenta no conto *Marabá*, um dos vinte e quatro contos que formam o livro. Como forma de constituir, a identidade faz com que o indivíduo construa uma relação com o meio, o espaço, o tempo e os demais membros que os cercam, sedimentando uma identidade que ora está fixa e ora encontra-se em processo de modificação, já que o indivíduo possui diferentes identidades em diferentes momentos nessa narrativa.

PALAVRAS-CHAVE: Conto. Identidade. Narrativa.

ABSTRACT: This article consists of the analysis of one of the short stories that compose the book whose title is *The Machine of Being*, by João Gilberto Noll, published in 2006, in the perspective of identity. With the theoretical base of scholars on this subject, there is support for a discussion about the identity of individuals that Noll presents to us in the *Marabá* tale, one of the twenty-four stories that make up the book. As a form of constitution, identity causes the individual to build a relationship with the environment, space, time and other members that surround them, sedimenting an identity that is now fixed and now is in the process of modification, already that the individual has different identities at different times in this narrative.

KEYWORDS: Tale. Identity. Narrative.

* Mestra em Literatura, Memória e Cultura pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. E-mail: carmelinda.sig7@gmail.com. Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0001-5349-5658>.

1 INTRODUÇÃO

Ao pensarmos um sujeito e seus comportamentos na sociedade, faz-se necessário uma mínima compreensão acerca do *eu* desse indivíduo. Em outras palavras, estamos falando da identidade que cada um de nós possuímos e que esta é a responsável por caracterizarmo-nos de acordo com nossas ações, sentimentos e até mesmo pensamentos.

O termo identidade aqui será utilizado para traçarmos um panorama de análise das personagens em *Marabá* (um dos 24 contos que compõem o livro *A Máquina de Ser* de João Gilberto Noll, publicado em 2006), no que diz respeito à compreensão de determinadas atitudes que a protagonista vivencia na narrativa.

No livro *A identidade cultural na pós-modernidade*, Stuart Hall (2000) trata do surgimento do feminismo como crítica teórica e movimento social, que trouxe toda uma forma nova de pensar as teorizações a respeito das identidades sexuais e de gênero. O autor esclarece que nas últimas décadas do século XX, as transformações na construção da identidade vêm se tornando mais frequentes, deixando o sujeito em dúvidas ao ter que optar por novos ou velhos padrões.

Em síntese, para Hall, identidade, sociedade e cultura não se separam, mas encontram-se fortemente ligadas através de um elo, que molda as estruturas das identidades de cada sujeito. E é a partir do transcurso dessas mudanças culturais que a fixidez de identidades é então ainda mais abalada. Conforme Hall (2000, p. 104), é com base nisso que ocorrem as construções de novas identidades no processo de pluralização de culturas.

2 UMA BREVE DEFINIÇÃO DE IDENTIDADE

Ao analisarmos o título do livro no qual consta o conto aqui em análise, *A Máquina de Ser*, percebemos que a máquina em questão é o próprio homem nos dias atuais. É justamente o meio e a forma como este se porta diante das necessidades diárias. É uma metáfora como se o indivíduo fosse uma máquina que desenvolve sempre as mesmas tarefas de forma programada e igual.

Assim, no conto *Marabá*, Noll mostra-nos uma narrativa de uma corriqueira vida de um casal que se encontra em crise no casamento e que, de acordo com a ambientalização do autor, vivem uma rotina na qual os dois estão descontentes. No fragmento abaixo, notamos que a relação já é desconfortante:

Mas, enfim, o que farei do dia de hoje? [...] eu imediatamente finjo ser outra. Ponho um lenço azul nos cabelos, abro o estojo; no espelho, retoco a sobrancelha. Não tenho ninguém para o qual me retocar. (NOLL, 2006, p. 90).

Para delinear as identidades no conto, partimos das reflexões de Stuart Hall (2000), que em seus estudos culturais, analisa a crise da pós-modernidade, tomando como centrais as mudanças estruturais que fragmentam/desconstroem as identidades culturais de classe, gênero, raça, etnia e nacionalidade. O processo de transformação se dá devido às mudanças que vem ocorrendo e nos levando a questionar como e em que a própria modernidade está sendo transformada.

Nesse sentido, Hall (2000) distingue três concepções de abordagem dessas identidades no livro *A identidade cultural na pós-modernidade*, que trabalha de forma profunda a crise de identidade nos sujeitos. Nessa obra, o autor indica uma mudança vagarosa das identidades dos sujeitos, confrontado a sociedade moderna com o avanço das sociedades tardias.

A individualidade do sujeito vai sendo construída de acordo com a evolução de sua consciência. Aos poucos, essa identidade se firma no indivíduo e torna-se

uma característica que o particulariza. Hall (2000) nos fala sobre isso, mostrando também que o tempo se encarrega de solidificar tais identidades e que

Ela permanece sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo formada. [...] A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é "preenchida" a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. (HALL, 2000, p. 10).

Dias (2005), na resenha intitulada *Modernidade e Identidade*, apresenta um posicionamento no qual a identidade está relacionada diretamente com o meio social onde o indivíduo se encontra. Aduz que o *eu* vai fixando sua identidade conforme as influências que encontra e que isso é mais forte quando tal indivíduo se identifica como o responsável pelo que se torna:

A discussão tem início com o reconhecimento de que, em uma sociedade tradicional, a identidade social dos indivíduos é limitada pela própria tradição, pelo parentesco, pela localidade. A modernidade, caracterizada como uma ordem pós-tradicional, ao romper com as práticas e preceitos preestabelecidos, enfatiza o cultivo das potencialidades individuais, oferecendo ao indivíduo uma identidade "móvel", mutável. É, nesse sentido, que, na modernidade, o "eu" torna-se, cada vez mais, um projeto reflexivo, pois aonde não existe mais a referência da tradição, descortina-se, para o indivíduo, um mundo de diversidade, de possibilidades abertas, de escolhas. O indivíduo passa a ser responsável por si mesmo e o planejamento estratégico da vida assume especial importância. (DIAS, 2005, p. 93).

Ao classificar as identidades pertencentes ao indivíduo, Hall indica a primeira concepção discutida em sua obra, a de *Sujeito do Iluminismo*, que está baseada em uma concepção de um ser humano inteiramente centralizado, com o interior sólido e possuidor de razões, onde o interior é o seu núcleo que aflora no nascimento e continua o mesmo por toda sua existência, tornando a

personalidade do *eu* sua identidade fixa, essa que “surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas também de uma falta de inteireza” (HALL, 2000, p.10).

Dessa forma, o sujeito permanecia o mesmo ao longo da vida, sem alterações na construção do seu interior. Para ele

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo "centro" consistia num núcleo interior, que pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo — contínuo ou "idêntico" a ele — ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de urna pessoa. (HALL, 2000, p. 12).

Na segunda categoria, Hall (2000) evidencia o *Sujeito Sociológico*, que reflete a variedade do mundo moderno e a consciência de que ele não é independente e detentor de todos os conhecimentos sobre o meio externo, mas formado pela interação com o mundo social, que se refere aos sujeitos que agregam intimidade nos ciclos de vida e que representam relevância para aquele indivíduo.

Nessa concepção, a identidade é formada pela convivência do seu *eu* com a coletividade, perfazendo dessa forma as lacunas existentes entre o mundo interior que possui e os espaços vazios que não considera como sendo importantes. Assim, essa relação entre o *eu* e a sociedade é comparada a uma sutura, na qual o sujeito é aproximado à estrutura que o mundo social lhe proporciona. Conforme Hall (2000, p. 13),

O fato de que projetamos a "nós próprios" nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando- os "parte de nós", contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. (HALL, 2000, p. 13).

Por fim, o *Sujeito Pós Moderno* definido como um sujeito que passa por uma transformação contínua, devido às formas como são representadas as identidades nos sistemas culturais, na qual o sujeito possui identidades diferentes em distintos momentos. Para esclarecer acerca disso, Hall (2000, p. 107) afirma que

A identificação é, pois, um processo de articulação, uma saturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção. Há sempre “demasiado” ou “muito pouco” – uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade. Como todas as práticas de significação, ela está sujeita ao “jogo” da *différance*. Ela obedece à lógica do mais-que-um. (HALL, 2000, p. 107, grifos do autor).

Tais processos ocorrem, portanto, por conta das mudanças que se irradiam na elaboração da identidade do sujeito, que antes buscava sua identidade nas tradições culturais na era moderna, o que deixa de acontecer na pós-modernidade, trazendo com isso os conflitos pertinentes a um período diferente daquele em que o sujeito buscava a identidade no meio social.

3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE EM MARABÁ

Os contos no contexto literário de Noll, em *A Máquina de Ser*, trazem personagens sem nome e no conto em análise, *Marabá*, não é diferente. Esse, particularmente, mostra-nos uma mulher que em crise no casamento, cria uma rotina de todos os dias sair de casa e ficar vagando nas ruas enquanto o marido procura por emprego.

Logo no início da narrativa, encontramos uma mulher que, embora tenha essa ânsia por liberdade, que será visto mais adiante, é mostrada como sendo submissa ao marido e que desempenha todas as *funções* domésticas, mas que

sente necessidade de viver sua própria vida. A partir disso, podemos apontar como sendo a identidade *iluminista*, conforme mencionado anteriormente, na qual o *eu* está centrado desde o seu nascimento e permanece o mesmo ao longo da vida, ou seja, apresenta uma particularidade que não sofre alterações em decorrências do que vivencia atualmente. Podemos associar essa ânsia como indícios de um descentramento de identidade que mais adiante a classificamos como identidade múltipla.

Nos trechos iniciais, notamos que ela pratica esses atos baseando-se nas lembranças que possui de sua infância ao relatar que age da mesma forma como a mãe fazia com o pai:

Para mim, como mulher é menos oneroso: fui acostumada a ficar em casa ouvindo mistérios gozosos, sentada na poltrona, observando meu pai tirar as meias na sala toda noite [...] minha mãe o acordava para poder levá-lo pela mão a cama. (NOLL, 2006, p. 89).

A protagonista, que embora não tenha um nome, se sente como uma mulher dominada pelo cônjuge, que além de tratá-lo com todos os *caprichos*, coloca-se na condição de ser pertencente a ele. No meio da narrativa, ela menciona como o trata, novamente tomando como referência a forma como seu pai fora tratado por sua mãe. Ela serve como sendo a responsável por satisfazer os caprichos e até mesmo lavar os pés cansados dele:

Quando ele tirava os sapatos e as meias sentado na poltrona predileta, eu lembrava do meu pai mas não lhe dizia nada – apenas mirava os seus pés brancos, mais claros do que os do meu pai; trazia da cozinha uma bacia d'água morna para seu alívio. Depois de uns vinte minutos vinha com a toalha de feltro bege, secava dedo a dedo, a sola do pé, observava de muito perto cada veia, a bem dizer os relevos do seu corpo. (NOLL, 2006, p. 91).

Após esse trecho, percebemos como a identidade da personagem está fragmentada, uma vez que se dedica ao máximo ao esposo e a satisfazer seus desejos, não se percebendo naquele relacionamento como uma pessoa feliz e realizada. Isso é possível de ser notado quando os dois se encontram em um café e ela faz uma reflexão sobre seus anseios.

Nesse momento, é perceptível que a identidade passa por um processo de transformação que Hall (2000) nomeia de *identidade sociológica*, na qual o sujeito começa a ser influenciado pelo meio e há uma relação estabelecida entre esse *eu* e a sociedade:

Sabe?, eu mesma não fui embora do café, quis ficar fabricando umas esquisitices no papel, alguma coisa entre o desenho e a fábula sobre o balcão, de é mesmo. Adivinhava, eu já não fazia parte de um casal, estava avulsa daquele homem que nos chamava de parceiro. (NOLL, 2006. p. 91).

A identidade vai ainda mais se alterando conforme Hall (2000), chegando a fase pós-moderna, quando pelas vozes da protagonista, essa já fala do companheiro de forma desinteressada e sem entusiasmo, mas também percebemos que seu companheiro não sente o mesmo de antes por ela. Os dois, pelos traços da narrativa, estão descontentes:

No que...? Ah, pobre dele, feito eu matando tempo, fazendo hora, espichando as caminhadas para poder chegar em casa só a tardinha, como se encenando um dia altamente laborioso ou mais: extenuante. (NOLL, 2006, p. 91).

Nas passagens seguintes, a protagonista resolve sair para procurar emprego e no meio do caos da cidade, permite-se parar e observar o mundo a sua volta. Nesse momento, podemos associar, como dissemos anteriormente, que o título do livro *A máquina de ser* se refere, de fato, com a correria do dia a dia,

do aceleramento das atividades, do pouco tempo para si, de não conseguir interagir de forma mais delongada com o meio em que se vive:

Queixava-me diante dos sinais fechados para os pedestres, corria driblando os carros, suave, até parar de um golpe e olhar enfim desencanada par o ar. Sentei num banco de praça, pensei que eu podia, antes de possuir um emprego, vir ler aqui diariamente. (NOLL, 2006, p. 92).

A partir desse momento, ocorre o ápice da narrativa no conto. A protagonista, durante o percurso de volta para casa, se depara frente a um hotel, cujo nome é justamente o título do conto em análise *Marabá*, o qual está situado bem no centro da cidade. Nesse momento, ela fala que “sempre quis entrar ali, desde criança” (NOLL, 2006, p. 92). Olhando em volta daquele lugar, ela avista do outro lado da rua um cartaz de anúncio do filme *Feminices*¹ de Domingos de Oliveira, que, ao analisarmos, trata-se de um documentário real onde explora o feminismo e faz uma breve conexão de como as mulheres podem e são independentes.

A protagonista, por sua vez, resolve entrar para assisti-lo. Quando adentra, escolhe dentre muitos assentos vagos, um que fica ao lado de um belo homem que chama sua atenção. Aqui, notamos como a identidade, que segundo Hall (2000) é inconstante, se mostra. Ela age contrariamente à aquela mulher dominada, submissa e que só tem olhos para seu esposo. Nesse momento, a categoria de identidade pós-moderna é evidente, pois ela age conforme seus desejos e o meio em que está a estimula:

Entrei no cinema, a sessão começando. Não enxergava nada, salvo a tela. Apalpei a primeira cadeira que se assemelhou a tal objeto a

¹ Documentário lançado em 2004 onde retrata confissões de três amigas que após anos separadas reúnem-se e descobrem que todas estavam infelizes nos seus respectivos relacionamentos até que tomam a iniciativa de reconstruírem suas histórias em busca de liberdade.

minha trevosa vista. Não era um assento. Tateando febrilmente encostos de cadeiras mais à frente, falei não, desculpe, quis dizer e disse mesmo ao passar a mão por uma perna claramente masculina por baixo de um veludo. No mundo não haveria outra igual. (NOLL, 2006, p. 93).

A personagem nos mostra objetivamente como sua identidade foi sofrendo alterações até chegar na classificação de identidade pós-moderna, na qual o descentramento do sujeito é marca objetiva na contemporaneidade. Giddnes, em *Modernidade e identidade* (2003), não nos deixa esquecer que tanto a modernidade pode aproximar as identidades, como também pode afastá-las já que, dependendo da atmosfera do meio e modo como vivem, o indivíduo reage de formas diferentes nesse processo de construção.

De fato, divisões de classe e outras linhas fundamentais de desigualdades, como as que dizem respeito a gênero ou etnicidade, podem ser em parte definidas em termos do acesso diferencial a formas de auto-realização e de acesso ao poder. A modernidade, não se deve esquecer, produz diferença, exclusão e marginalização. Afastando a possibilidade de emancipação, as instituições modernas ao mesmo tempo criam mecanismos de supressão, e não de realização do eu. (GIDDENS, 2003, p. 13).

Ao final do conto em análise, a personagem exacerba os desejos ocultos que possuía e se permite, nesse momento, explorar-se. A transgressão de identidade se configura em uma marca tão forte que parece tratar-se de outra pessoa, conforme delineia o autor no trecho:

Aqueles músculos da coxa pareciam muito mais a ideia da excelência dos corpos, do que meramente uma perna qualquer. Não tive dúvida, perguntei se a cadeira ao lado estava ocupada. Ele tinha uma voz abaritonada, respondeu que não; passei por ele, que gentilmente, já se botava de pé para alargar a minha passagem -, agradei. Agradei e sentei. (NOLL 2006, p. 93).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os personagens de Noll estão lançados ao acaso, retratam bem os sujeitos, bem como o da contemporaneidade. Vale ainda ressaltar que para Hall (2000, p. 13) o sujeito pós-moderno é definido como aquele que assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de *eu* e que esse mesmo *eu* seja coerente.

Nesse sentido, os sujeitos representados por Noll no conto *Marabá* revelam identidades submersas em um abismo descentrado do mundo contemporâneo. João Gilberto Noll trabalha justamente com essa pluralidade dos sujeitos na atualidade e, de certa forma, seres provenientes de relações fragmentárias que estão sempre perambulando geograficamente, seres desterrados. Assim, ele trata a questão de identidade profundamente de forma substancial.

Por fim, concluímos que em um mundo cada vez mais globalizado, nenhum indivíduo é detentor de si em absoluto. O meio externo, as pessoas com as quais se convive, o modo de ver os fatos, e no caso do enredo do nosso objeto aqui analisado, a frustração e descontentamento influenciam diretamente na fragmentação da personagem, compondo-a como possuidora de uma identidade fragmentada e que, por vezes, a deixa em conflitos íntimos.

REFERÊNCIAS

DIAS, Rafaela Cyrino Peralva. Resenha: modernidade e identidade. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, pág. 87-88, dezembro de 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822005000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 dez. 2020.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DPA, 2000.

NOLL, João Gilberto. **A máquina de ser**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

Recebido em: 14/12/2020

Aprovado em: 16/12/2020