

Organizadores

Naiara Sales Araújo
Monica Fontenelle Carneiro
Franco Baptista Sandanello

Vol. 8

LINGUAGEM, DISCURSO E CULTURA

LINGUAGEM, DISCURSO E CULTURA

Conselho Editorial

Editores - chefes

Dr. José Dino Cavalcante – Universidade Federal do Maranhão

Dra. Naiara Sales Araújo Santos – Universidade Federal do Maranhão

Conselho Editorial

Dr. Alex Alves Egido – Universidade Federal do Maranhão - Brasil

Dr. Cássius Guimarães Chai – Universidade Federal do Maranhão - Brasil

Dra. Diana Marlén González. - Universidad Nacional Del

Nordeste - Argentina

Dra. Fernanda Alencar Pereira – Universidade de Brasília - Brasil

Dr. Fredy Hernán Prieto Golinda - Universidad La

GranColombia - Colombia

Dr. Francisco Diez Fischer - Universidad Católica Argentina - Argentina

Dra. Ilza do Socorro Galvão Cutrim – Universidade Federal do

Maranhão - Brasil

Dra. Jorcemara Matos Cardoso - Friedrich-Schiller Universität

Jena - Alemanha

Dr. João Fortunato Soares de Quadros Júnior – Universidade Federal de
Ouro Preto

Dra. Luciana Pissolato -PUC-Chile

Dr. Marcelo José Cabarcas Ortega – University of Pittsburgh - USA

Dra. Mary Beth Allen - University of Connecticut - Ucon – USA

Dra. Maria Aracy Bonfim – Universidade Federal do Maranhão - Brasil

Dr. Tiago de Aguiar Rodrigues - Universidade Federal da Paraíba - Brasil

Dra. Monica Fontenelle Carneiro- Universidade Federal do

Maranhão - Brasil

Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles - Universidad de Granada - Espanha

Dra. Ruth Nayibe Cárdenas Soler - Universidad Pedagógica y Tecnológica de
Colombia - Colombia

Dra. Sonia Mariz Correa Pereira Mugschl - Universidade Federal do
Maranhão - Brasil

Dra. Soraya de Melo Barbosa Sousa – Universidade Estadual do Piauí - Brasil

Dra. Virginia Irene Rubio Scola - Universidad Nacional de

Rosario - Argentina

Organizadores

Naiara Sales Araújo
Monica Fontenelle Carneiro
Franco Baptista Sandanello

LINGUAGEM, DISCURSO E CULTURA

Vol. 8

© 2025 Editora Lumen Verbi - Todos os direitos reservados

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa:
Sofia de Sousa Moraes

Revisão:
Franco Baptista Sandanello

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Linguagem discurso e cultura / organizadores: Naiara Sales Araújo,
Mônica Fontenelle Carneiro, Franco Baptista Sandanello,. — São Luís:
Editora Lumen Verbi, 2025.

V. 8; Ebook 244 p.: il.
ISBN 978-65-988596-4-0

1. Linguística — Estudos. 2. Linguagem. 3. Discurso. 4. Cultura. I.
Araújo, Naiara Sales. II. Carneiro, Mônica Fontenelle. III. Sandanello,
Franco Baptista.

CDD 801.95
CDU 82.09

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Marcia Cristina da Cruz Pereira
CRB 13 / 418

EDITORA LUMEN VERBI
20.080.761/0001-08
São Luís - Maranhão
www.editoralumenverbi.com.br
contato@editoralumenverbi.com.br



APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos o livro *Língua(gem), Discurso e Sociedade: Interfaces, Reflexões e Práticas*, uma obra que representa o compromisso do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) com a produção e a disseminação do conhecimento acadêmico. Este livro é resultado do trabalho colaborativo de pesquisadores, professores e alunos comprometidos com o estudo aprofundado da língua e suas complexas intersecções com o discurso e a sociedade.

Dividido em seções que abordam diferentes interfaces entre a linguagem e a vida social, o livro oferece reflexões teóricas e análises práticas que contribuem para o entendimento de como os discursos moldam, transformam e interagem com as dinâmicas sociais. As discussões incluem temas como práticas discursivas em contextos educacionais, análises de discurso sob diferentes perspectivas teóricas, além de estudos que investigam a língua como fenômeno cultural e social.

Passemos, então, à exposição sucinta dos capítulos, que, como já aludido, tratam de questões relevantes concernentes às interfaces, reflexões e práticas que se inserem na esfera acadêmico-científica da Língua(gem), do Discurso e da Sociedade e estão organizados em três seções: a primeira, com os trabalhos dos pesquisadores convidados de programas de pós-graduação de IES nacionais e de outros da UFMA e seus coautores; a segunda, com aqueles produzidos por professores permanentes e colaboradores do PPGLB e colegas de outras IES como coautores; e a terceira, com trabalhos realizados por professores permanentes e colaboradores do PPGLB com seus egressos e/ou pós-graduandos.

Iniciamos com os trabalhos da seção de convidados, dentre os quais estão os dos professores e pesquisadores **Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin**, do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGLIN) da Universidade Federal do Ceará (UFC), **Tiago de Aguiar Rodrigues**, do Programa de Pós-graduação em

Letras (PPGL) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), assim como **Cássius Guimarães Chai**, dos Programas de Pós-graduação em Direitos Humanos da Faculdade de Direito de Vitória (FV), assim como de Engenharia Espacial (PPGAERO) e Direito (PPGDIR) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e **A. Ariadne Domingues Almeida**, do Programa de Pós-graduação em Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura (PPGLINC) da Universidade Federal do Bahia (UFBA), e seus respectivos coautores: **Georgia Carla Barreto Freire**, **Maria Luísa Azerêdo e Nichole Karoliny Barros da Silva**.

No capítulo seguinte, **Ensino de leitura como combate ao racismo**: uma proposta de atividade com a HQ *Os Santos* – uma tira de ódio, de Freire e Leurquin, discute o ensino da leitura como um desafio a ser enfrentado pelo professor em sala de aula, tendo em vista que isso se dá no ambiente conflituoso de uma interação didática, que, de per si, apresenta natureza complexa, conflituosa, com a participação direta de seres humanos no cenário de sua educação tanto humana quanto linguística.

Na sequência, está **A Linguística Cognitiva no combate à desinformação na escola**: experiências de um projeto extensionista na ECIT Professor Antônio Gomes-Bayeux – PB, capítulo no qual Azerêdo e Aguiar apresentam esse projeto que se fundamenta na realização de oficinas com base na Linguística Cognitiva, destacando aquela cujo objetivo foi analisar textos de desinformação sobre temas científicos, fundada na abordagem didática da Semântica de Frames (Filmore, 1982).

Em **La obligatoriedad de la Educación Inclusiva y las implicaciones de la Ley N.º 13.146/2015 – Estatuto de Las Personas Con Discapacidad – en el ámbito educativo**, Silva e Chai enfocam a discussão contextualizada pela entrada em vigor da Lei de Inclusão Brasileira - Lei N.º 13.146/2015, que propõe a análise do Sistema Educativo para pessoas com necessidades especiais, no legislativo, destacando a aludida Lei e seus problemas, avanços e possibilidades de transformação a serem implementados.

Finalizando a primeira seção, está o capítulo **A Categorização em Perspectiva Sociocognitivista**: o caso do Africanismo *Bunda*,

Almeida apresenta uma série de reflexões sobre o lugar antropológico-sócio-histórico-cultural dessa palavra, considerando o grande interesse em relação aos aspectos linguísticos e às questões concernentes à maneira como se deu tanto a incorporação de itens do léxico de línguas africanas ao Português Brasileiro, quanto o uso dessas contribuições.

Na segunda seção, estão os trabalhos dos professores permanentes do Programa de Pós-graduação em Letras de Bacabal (PPGLB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), iniciando com o capítulo de **Luís Henrique Serra**, seguido daqueles de **Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho** e **Paulo da Silva Lima**, esses dois últimos, respectivamente, em coautoria com a mestra **Keyla Lima da Silva** (UFMT), e o egresso do PGLB, **Alex de Castro da Costa**.

Serra aponta, em seu capítulo **O texto especializado em Terminologia** - considerações sobre um objeto de estudos complexo, um novo olhar sobre alguns pressupostos da Terminologia, partindo do pressuposto de que a ampliação da própria concepção de texto especializado se faz necessária, sustenta, ao final, que muitos desses textos considerados não especializados podem ser inseridos nesse escopo, uma vez que também funcionam para a divulgação da ciência.

No capítulo **“Entre nós dois não pode haver separação”**: os efeitos de sentidos sobre morte e a dor da perda no Boi de Morros – MA, Silva Filho e Silva analisam como se estruturam os dizeres sobre a morte/sacrifício nesse Boi, destacando os efeitos de sentido produzidos a partir de memória(s) de doutrinas e representações ritualísticas religiosas, dentre as quais, a dor da perda e as maneiras prantear essa falta, dentre outras, bem como de objetos simbólicos ligados ao catolicismo.

Costa e Lima encerram essa segunda seção com o capítulo intitulado **Sentidos e materialidade discursiva**: a construção da imagem feminina no sertanejo universitário, Costa e Lima discutem a dualidade no tipo de representação da mulher nesse gênero musical, examinando a estruturação daqueles conceitos concernentes à imagem feminina com base na análise discursiva das letras das

músicas escolhidas, com ancoragem no arcabouço teórico-analítico da Análise do Discurso de linha francesa.

Na terceira e última seção, encontram-se os trabalhos do(as) professor(as) permanentes do Programa de Pós-graduação em Letras de Bacabal (PPGLB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), **Heloísa Reis Curvelo, José Antônio Vieira, Monica Fontenelle Carneiro e Naiara Sales Araújo Santos**, como resultado de sua parceria com seus respectivos pós-graduandos do PPGLB: **Ana Thayrla Pereira Silva Pires Azevedo, Leidiane do Livramento Lima Sarges e Carliane Miranda Carneiro Aguiar, Fábio Rodrigues Souza, e Otávio Nava Galvão.**

No primeiro capítulo dessa seção, **A arbitrariedade do signo linguístico na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**, Azevedo e Curvelo, em sua pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, tanto investigam como essa arbitrariedade se faz presente no âmbito da LIBRAS, quanto intentam descobrir percursos que possam viabilizar não só o aumento das pesquisas que estão relacionadas à LIBRAS na Linguística, mas também a proliferação das interfaces delas decorrentes.

No segundo capítulo, **Efeitos de Sentido da consultoria financeira em redes sociais**, Souza e Vieira investigam tanto discursos de consultores financeiros no Instagram quanto como esses desvirtuam conceitos sobre organização financeira e afetam indivíduos. Assim analisando efeitos de sentido em discursos sobre planejamento financeiro, sob a ótica qualitativa e método de análise de discurso, a pesquisa, trata de discurso, sujeito e interdiscurso, enfocando percepções e interpretações, condições de produção e recepção.

Sarges, Aguiar e Carneiro, por sua vez, no capítulo seguinte, **Ideologia em discurso**: Jair Bolsonaro e Eduardo Leite durante a pandemia e a crise climática, respectivamente, enfocam declarações de ambos com o objetivo de demonstrar de que modo se dá o funcionamento da ideologia nos discursos políticos, principalmente naqueles que são proferidos nos momentos de crise, como esses aludidos. Essa pesquisa de natureza qualitativa teve o seu *corpus* constituído de trechos extraídos do portal de notícias G1.globo e UOL.

Concluindo essa terceira seção, Galvão e Santos, em **Entre ori-
xás e deuses nórdicos**: a relevância dos mitos na literatura e sua re-
cepção pelos leitores, questionando o que hoje seria o mito e como
esse exerceria sua influência neste mundo de redes sociais, apre-
sentam a relevância dos mitos para a compreensão do ser humano
e suas conexões sociais no dia a dia. Assim, demonstram como os
mitos servem como e conexão entre a compreensão de um texto li-
terário, transmitida pelo autor, e a interpretação do leitor.

Agradecemos, em especial, à Coordenação de Aperfeiçoamento
de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que, via Programa de Apoio
à Pós-Graduação (PROAP), possibilitou a publicação desta obra.

Ao encerrar esta breve apresentação, aproveitamos a oportu-
nidade não apenas para ressaltar a relevância dos trabalhos aqui
reunidos e agradecer as valiosas contribuições que autores e coau-
tores produziram para esta obra, que passa a integrar o conjunto
das publicações do PPGLB, mas também para convidar aqueles que
até aqui chegaram a continuar sua leitura, descortinando olhares e
alargando horizontes.

Os Organizadores

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
OS ORGANIZADORES	
ENSINO DE LEITURA COMO COMBATE AO RACISMO: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE COM A HQ OS SANTOS – UMA TIRA DE ÓDIO	13
GEORGIA CARLA BARRETO FREIRE EULÁLIA VERA LÚCIA FRAGA LEURQUIN	
A LINGUÍSTICA COGNITIVA NO COMBATE À DESIN- FORMAÇÃO NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS DE UM PROJETO EXTENSIONISTA NA ECIT PROFESSOR ANTÔNIO GOMES – BAYEUX-PB	37
TIAGO AGUIAR MARIA LUÍSA AZERÊDO	
LA OBLIGATORIEDAD DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LAS IMPLICACIONES DE LA LEY N.º 13.146/2015 – ESTATUTO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD – EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	53
NICHOLE KAROLINY BARROS DA SILVA CASSIUS GUIMARÃES CHAI	
A CATEGORIZAÇÃO EM PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVISTA: O CASO DO AFRICANISMO BUNDA	73
A. ARIADNE DOMINGUES ALMEIDA	
O TEXTO ESPECIALIZADO EM TERMINOLOGIA - CONSIDERAÇÕES SOBRE UM OBJETO DE ESTUDOS COMPLEXO	109
LUÍS HENRIQUE SERRA	
SENTIDOS E MATERIALIDADE DISCURSIVA: A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM FEMININA NO	

SERTANEJO UNIVERSITÁRIO	129
ALEX DE CASTRO DA COSTA PAULO DA SILVA LIMA	
“ENTRE NÓS DOIS NÃO PODE HAVER SEPARAÇÃO”: OS EFEITOS DE SENTIDOS SOBRE MORTE E A DOR DA PERDA NO BOI DE MORROS – MA	153
MARCELO NICOMEDES DOS REIS SILVA FILHO KEYLA LIMA DA SILVA	
A ARBITRARIEDADE DO SIGNO LINGUÍSTICO NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS	171
ANA THAYRLA PEREIRA SILVA PIRES AZEVEDO HELOÍSA REIS CURVELO	
EFEITOS DE SENTIDO DA CONSULTORIA FINANCEIRA EM REDES SOCIAIS	187
FÁBIO RODRIGUES SOUZA JOSÉ ANTÔNIO VIEIRA	
IDEOLOGIA EM DISCURSO: JAIR BOLSONARO E EDUARDO LEITE DURANTE A PANDEMIA E A CRISE CLIMÁTICA, RESPECTIVAMENTE	203
LEIDIANE DO LIVRAMENTO LIMA SARGES CARLIANE MIRANDA CARNEIRO AGUIAR MONICA FONTENELLE CARNEIRO	
ENTRE ORIXÁS E DEUSES NÓRDICOS: A RELEVÂNCIA DOS MITOS NA LITERATURA E SUA RECEPÇÃO PELOS LEITORES	221
OTTAVIO NAVA GALVÃO NAIARA SALES ARAÚJO	
SOBRE OS AUTORES	237

ENSINO DE LEITURA COMO COMBATE AO RACISMO: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE COM A HQ OS SANTOS – UMA TIRA DE ÓDIO

*Georgia Carla Barreto Freire
Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino da leitura ainda se configura como um desafio para o professor em sala de aula. Ele acontece em um ambiente conflituoso que é o ambiente da interação didática. Ela, por si só, é complexa, conflituosa e envolve humanos no contexto de uma educação humana e linguística. Na aula de leitura, uma das principais dificuldades está em fazer com os alunos sejam sujeitos ativos da prática de leitura e se transformem em leitores ativos e críticos, capazes de refletir sobre o que leem, não apenas decodificadores dos textos. Muitas vezes, os textos utilizados em sala de aula têm como pretexto, tanto nos manuais didáticos quanto em atividades elaboradas sem planejamento prévio.

A leitura sem criticidade pode vir a alimentar o discurso de ódio que, segundo Judith Butler (2021), limita e interdita pensamentos e ações e abre espaço para a segregação social. É a partir desse posicionamento, que definimos nosso objetivo principal para esse artigo, apresentar o ensino de leitura como um espaço que possibilita ampliar as capacidades de linguagem dos estudantes, mas também um espaço de combate ao racismo, campo de atuação do discurso de ódio e, muitas vezes, origem de *bullying* na sala de aula.

Com esse posicionamento, propomos atividades de leitura numa abordagem crítica, com base no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), com destaque para o contexto de produção, que nos possibilita refletir sobre o nosso papel no mundo, como agimos nele, como o vemos e como nos representamos e como vemos os outros. Assim, também analisamos o nível da coerência interativa, possível de ser interpretada com base nos mecanismos enunciativos, atentando-nos às vozes no discurso e às modalizações que nos permitem entender posicionamentos modalizados.

O artigo está dividido em sessões e a primeira trata da apresentação do texto *Os santos* – uma tira de ~~humor~~ ódio, utilizado na aula de leitura. Esse nível de análise contribuirá para que possamos demonstrar como o racismo se manifesta por meio das ações abusivas e do preconceito contra a mulher negra. Na sessão seguinte, trazemos questões teóricas que nos conduziram às categorias principais retomadas nas análises dos dados. Depois, apresentamos questões metodológicas responsáveis pelos dispositivos utilizados, pela sua organização e pelos procedimentos envolvidos nela. Por fim, propomos atividades a serem desenvolvidas em turmas do 9º ano, dos anos finais do Ensino Fundamental.

2 A HQ OS SANTOS – UMA TIRA DE ~~HU-~~ MOR ÓDIO E A SUA RELEVÂNCIA PARA O COMBATE AO RACISMO

A HQ *Os Santos* – uma tira de ~~humor~~ ódio foi produzida e divulgada com o intuito de suscitar reflexões e posicionamentos a respeito de questões sociais, como por exemplo, o racismo e as intolerâncias ditadas pela sociedade. A família Santos é uma família de classe média alta do Rio de Janeiro, donos de empresas e moradores da Zona Sul carioca. Liege e Camilo são os chefes da família. Os dois têm dois filhos já casados, netos e amigos do mesmo meio social do qual fazem parte.

Ao criar os primeiros quadros da história, o escritor e desenhista Leandro Assis, principal divulgador da HQ, em sua conta

oficial de Instagram, ainda não havia pensado em seu título oficial e divulgava os episódios com o título *Os bolsomions*. A publicação teve início durante o governo Bolsonaro, período de mudanças no cenário da política brasileira e afirmação de valores defendidos pela extrema direita. A sequência da história ganhou forma, de acordo com a receptividade por meio dos comentários na rede social a cada semana em que era lançada.

Em uma entrevista dada ao site Almanaque SOS, em 2020¹, o autor confirma que leu os comentários das tiras e viu a opinião de muitas pessoas brancas, homens e mulheres, que negavam o racismo e que ainda traziam a questão da violência e do preconceito contra a mulher negra e contra os moradores de comunidade para esfera em que todos eram iguais. Segundo ele, muitos dos leitores brancos sentiam-se injustiçados e defendiam a ideia de que eram santos. Isso motivou o título que leva o sobrenome de uma das famílias protagonistas da história. Além disso, o título também tem um jogo com as palavras humor e ódio, fazendo referência aos objetivos da HQ e a forma como os leitores a recebiam.

Segundo Leandro, as pessoas que negavam o racismo e o preconceito estavam entre uma faixa etária de 12 a 18 anos de idade, sendo mais ou menos o tipo de público a quem se destina o produto final desta pesquisa e às discussões suscitadas por meio da atividade de leitura.

Durante o desenvolvimento e publicação da história, o autor foi questionado por ser um homem, branco, hétero e de classe média a escrever sobre uma realidade que não deveria conhecer a fundo. Por isso, a autora Triscila Oliveira passou a contribuir com a narrativa, uma vez que a sua realidade é parecida com a da família de empregadas que trabalham na casa dos Santos há décadas. Dessa forma, todos os aspectos e realidades do dia a dia das duas famílias passaram a ser retratados na história.

A narrativa se concentra em mostrar o dia a dia de duas famílias brasileiras, cada uma com as suas características. A família

1 <https://www.almanaguesos.com/os-santos-artista-serie-quadrinhos-cidadao-de-bem-sucesso-internet/>

Santos, representando a alta sociedade e suas ideologias, baseadas na meritocracia, e a família de Dona Didi, composta por mulheres negras, moradoras de periferia e empregadas da casa dos Santos desde a infância, cada uma a seu tempo. A família de Liege trouxe Dona Didi para trabalhar em casa, quando as duas ainda eram crianças, com a promessa de ter uma boa educação escolar e de fazer parte da família. No entanto, com o passar dos anos, a menina foi crescendo e percebendo que era apenas uma empregada na casa, além de ser dada de presente de casamento a Liege para servir a sua nova família. Com o passar dos anos, Dona Didi não conseguia mais desempenhar os afazeres de casa e suas filhas passam a assumir o seu lugar, cada uma trabalhando para algum membro da família Santos. Nesse momento, as relações de poder ficam mais nítidas, considerando que as filhas de Dona Didi têm um pouco mais de conhecimento de mundo hoje do que a mãe tinha há anos.

A disseminação do preconceito e do racismo; e a exploração da mão-de-obra e a de cunho sexual, pelas quais as meninas passavam durante a sua rotina de trabalho, continua, a exemplo do que acontece com a personagem Edilsa. Ela precisou demonstrar a sua voz e lutar pela libertação das amarras sociais que lhes obrigavam a obedecer fielmente aos patrões como se devessem algo ou tivessem obrigação de servir.

A pesquisa realizada com base nesse HQ tem foco nas narrativas e mostra o contexto de relações de poder. Na sala de aula, esse texto serve de suporte para discussão e reflexão de temáticas relevantes e presentes no dia a dia dos alunos, principalmente de mulheres, público-alvo do produto final deste trabalho, o caderno de leitura.

Na seção a seguir, apresentamos concepções com as quais trabalhamos na produção do que denominamos de produto final.

3 A SALA DE AULA DE LEITURA COMO ESPAÇO DE ENSINO, DE DESENVOLVIMENTO E DE PESQUISA

A sala de aula como espaço de ensino, de desenvolvimento e de pesquisa que propomos exige uma mudança de postura do professor

diante do seu agir professoral, porque não basta planejar e ministrar a aula, é preciso refletir sobre ela, questioná-la, avaliá-la, regular suas ações para tentar refazer o que é preciso mudar. Essa postura reflexiva permite que o professor se assuma como autor do seu agir e não como alguém que apenas realiza as atividades previstas.

Para esse artigo, selecionamos resultados de uma pesquisa desenvolvida com o intuito de propor um material didático a ser utilizado em sala de aula do Ensino fundamental. Ela tem base na abordagem interacionista e, a partir dela, fazemos conexões com áreas variadas das ciências humanas, pois também consideramos que o homem possui, para além de suas características genéticas, condições particulares de desenvolvimento, que se condicionam com base na socialização, na historicidade (BRONCKART, 1999). Alinhadas a este autor, defendemos a concepção do processo histórico de socialização como variante da conduta humana para a linguagem e vemos uma relação interdependente entre linguagem, língua e pensamento humano. Nesse caminho teórico, aproximamo-nos do ISD para compreender a linguagem como “[...] uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática” (p. 34). Sobre o quadro do Interacionismo Sociodiscursivo, tratamos na sessão seguinte.

3.1 O quadro teórico do ISD

Para além de definir os objetivos da aula de leitura, selecionar o texto, ter atenção às condições de trabalho do professor e às condições de aprendizagem do leitor, é também fundamental se atentar para o processo de didatização dos saberes a ensinar (SCHNEUWLY e HOFSTETTER, 2009). Nesse sentido, é preciso pensar em dispositivos didáticos para a preparação da atividade de leitura. Para nossa proposta, utilizamos o interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), em particular a situação de ação de linguagem, que diz respeito às propriedades dos mundos formais, pois eles influenciam diretamente na produção de textos, o contexto de produção e os mecanismos enunciativos.

Dentro da proposta do ISD, o texto é historicamente situado e o contexto de produção representa a situação de interação/

comunicação, exercendo intervenção direta sobre a organização dos textos. O contexto de produção mobiliza o mundo físico e foca nas coordenadas de espaço e de tempo, tendo como parâmetros de análise o lugar de produção, momento de produção, emissor e receptor. Enquanto isso, o mundo social e subjetivo é formado por normas e valores, possuindo os conceitos de lugar social, posição social do emissor, posição social do receptor e objetivos da interação. De maneira paralela ao contexto de produção, “O conteúdo temático é fundamental para a interação humana porque é muito difícil interagir com nossos pares, quando não temos um repertório que nos permite compreender e ser compreendidos nas relações humanas” (LEURQUIN; DODÓ, 2020, p. 343). A arquitetura de texto apresentada por Bronckart é organizada em um folhado textual constituído de três camadas, quais sejam elas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Porém para este artigo, propomos a utilizar o contexto de produção, o conteúdo temático e os mecanismos enunciativos.

Para uma proposta de atividade de leitura crítica, é fundamental considerar a coerência interativa nesse tipo de texto. Mas, como ler um texto, sem considerar seu contexto de produção?

3.2 A RELEVÂNCIA DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO PARA A COMPREENSÃO LEITORA

Ao interagir através do texto escrito, contextualizamos a situação de produção, definimos com quem estamos interagimos e definimos a linguagem que usamos; como queremos nos representar para o outro e como queremos representar o outro; como nós nos posicionamos diante do mundo, do conteúdo temático sobre o qual estamos escrevendo. No processo da leitura, a lógica é diferente porque queremos interagir com o outro, a partir do texto. Essa atividade exige muito do leitor porque ele mobiliza seus saberes e também os saberes do autor do texto para alcançar uma compreensão significativa. É justamente por esse caminho que se situa a nossa proposta. Ela é para além da compreensão, porque exige do leitor um posicionamento crítico, uma reflexão muito mais profunda,

porque implica em pensar o papel do leitor na sociedade, sua responsabilidade no e com o mundo do qual ele participa.

Assim, o conceito de contexto de produção nos permite entender as relações sociais em jogo e os conflitos vivenciados, no texto, pelos personagens, porque ao escrever

precisamos ter em mente a pessoa para quem estamos nos dirigindo, o tipo de linguagem que será utilizado na construção do gênero, as finalidades e propósitos comunicativos do texto, entre outros fatores, precisamos entender que o contexto de produção e as condições de produção são decisivas no processo de construção dos gêneros textuais. (LEURQUIN; DODÓ, 2020, p. 337).

Acreditamos que, na sala de aula, a leitura se dá por muitas razões e uma delas, talvez a principal, é aprender a ler, saber se posicionar diante das posições trazidas pelo autor do texto. Assim sendo, é possível reconhecer a linguagem como fruto de condutas humanas, posicionamento assumido na primeira competência específica para os Anos Finais do Ensino Fundamental, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Na BNCC, a língua é entendida

“como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.” (BRASIL, 2018).

Ainda sobre o papel do contexto nas atividades de compreensão de texto, Maciel e Pita (2020, pp. 268-269) pontuam que

[...] logicamente, tais atividades estão dispostas em um contexto, pois não há como dissociar o texto/discurso de seu contexto e vice-versa. Então, a BNCC compreende o ensinar e o aprender no componente de Língua 269 SUMÁRIO Portuguesa como ações que não podem se separar do entendimento social e linguístico do que seja a leitura e compreensão de textos.

Nas interações, cada produto da atividade humana possui um propósito, servindo aos interesses das formações sociais. Assim, o agente/ produtor internaliza e expõe suas representações de mundo, ou seja, o contexto social que se insere, seu lugar social e seu objetivo de interação. Tais concepções não podem ser abandonadas no ensino de língua, pois saber situar o organismo de produção é importante tanto para enunciador/ produtor quanto para destinatário.

3.3 Os mecanismos enunciativos e suas contribuições para a leitura crítica

Os mecanismos enunciativos funcionam como o último nível do folheado textual, segundo aponta Bronckart (1999, 2006, 2008, 2021), e contribuem para a coerência pragmática ou interativa do texto, sendo responsáveis pela interação e manutenção dos posicionamentos enunciativos. Eles operam quase que independentemente da progressão temática, fugindo do âmbito sequencial para se afirmar como mecanismos configuracionais, visando aos posicionamentos enunciativos - representados pelas vozes e pelas modalizações.

O autor assume uma posição sobre o que é enunciado, ou, ao contrário, atribui explicitamente essa responsabilidade a outros (BRONCKART, 1999). Com status de autor, aquele que está na origem do texto, porém não é o único responsável pelo que é enunciado, há as vozes que assumem esse papel. Ainda sobre os mecanismos enunciativo ou responsabilidade enunciativa, não podemos desconsiderar que

[...] a identificação dos posicionamentos enunciativos, entretanto, é um problema bastante complexo: ao produzir seu texto, na verdade, o autor cria, automaticamente, um (ou vários) mundo(s) discursivo(s), cujas coordenadas e cujas regras de funcionamento são “diferentes” das do mundo empírico em que está mergulhado. Assim, é a partir desses “mundos virtuais”, e mais especificamente a partir das instâncias formais que os regem (textualizador, expositor, narrador), que são distribuídas e orquestradas as vozes que se expressão o texto (BRONCKART, 2023, p. 30).

Na HQ analisada, é possível observar a voz do autor, as vozes sociais e as vozes de personagens. No entrecruzamento dessas vozes, entendemos os conflitos e conhecemos as posições tomadas pelos agentes do discurso; a pessoa que produz o texto e intervém para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado; as pessoas ou instituições humanas exteriores ao conteúdo temático do texto, porém, mencionadas como instâncias externas avaliadoras de alguns aspectos desse conteúdo; as pessoas ou entidades humanizadas que estão diretamente implicadas no percurso temático, sendo representadas pelo discurso direto ou indireto (BRONCKART, 1999).

De igual importância, vemos as modalizações, cuja finalidade é traduzir o que é dito, de maneira implícita ou explícita, a respeito do conteúdo temático do texto. Fortemente marcadas no texto analisado, as modalizações inferem nas representações diversas e nos julgamentos de valor a respeito do discurso materializado, avaliando alguns aspectos do conteúdo temático centrado no mundo objetivo (lógicas); apoiando-se nos valores, na formação de opiniões e nas regras do mundo social (deônticas); procedendo do mundo subjetivo, uma vez que se pauta na voz que emite o julgamento de valor (apreciativas); constituem-se por meio das vozes de personagens, atribuindo a eles responsabilidades sobre as ações (pragmáticas).

Resultado da evolução que passaram,

[...] esses mecanismos evoluíram consideravelmente na história das línguas, pois traduzem modalidades de concepção do mundo social (quais são as vozes autorizadas? em que medida são contestáveis?), modalidades essas que, por sua vez, também se modificam. Para o agente, a compreensão/reprodução desses mecanismos é também uma ocasião para ele levar em conta essas concepções e, sobretudo, uma ocasião para ele se situar em relação a elas, para construir posições enunciativas próprias e, assim, desenvolver a de sua identidade (BRONCKART, 2006, p. 254).

As vozes se apresentam como forma de demarcação das relações de poder e se estruturam como parte da ordem do discurso da exclusão social, segregando e separando grupos sociais em detrimento do status, cor da pele, ideologias políticas etc.

4 A LEITURA EM SALA DE AULA

Com base nos estudos desenvolvidos por Freire (1989), entendemos o papel do educador e a sua responsabilidade na sala de aula de leitura não como alguém que se limita a ampliar os saberes, mas como alguém que respeita o tempo e o espaço dos educandos e que entende o conhecimento como algo imutável e estático. Nesse sentido, Freire afirma que

O educador, como quem sabe, precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui (p. 17).

Também refletindo sobre a leitura em sala de aula, Smith (1989, pp. 246-247) afirma que o papel dos professores de leitura, mesmo primário, advém do fato

“[...] de garantir que as crianças tenham demonstrações adequadas de leitura sendo usada para finalidades evidentemente significativas, e ajudar os alunos a satisfazer, por si mesmos, estas finalidades”. (SMITH, 1989, pp. 246-247)

O professor deve assumir um papel importante na formação do leitor crítico e isso implica em saber escolher o texto da aula de leitura, utilizar dispositivos que possam contribuir para que ele alcance seus objetivos e também preparar um material didático de qualidade. Nesta direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pode contribuir bastante, embora ela não possa dar resposta para todas as perguntas que fazemos. A BNCC se propõe a desenvolver habilidades essenciais ao longo de toda a trajetória escolar do aluno, a partir de textos escritos, textos estáticos (foto, pintura, desenho etc.) textos em movimentos (filmes e vídeos) e textos com som (música).

4.1 A aula de interacionista de leitura e as concepções de leitura

Sabemos que nossos alunos precisam se sentir sujeitos ativos, do seu próprio desenvolvimento. No entanto, durante as aulas de leitura, isso tem sido uma árdua tarefa para os professores, uma vez que lidamos com mudanças constantes na era digital e percebemos a pluralidade de informações e a rapidez com que elas chegam até nós. Acompanhar essa evolução tem sido um grande desafio para o professor. Essas transformações apresentam desdobramentos nas aulas de leitura, porque seu maior objetivo é formar sujeitos/leitores, capazes de ler, compreender e interpretar diversos textos que circulem na esfera social; de se comunicar e de formular opiniões sobre assuntos diversos.

Propomos para a sala de aula de leitura o dispositivo didático-aula interacionista de leitura (LEURQUIN, 2014). Ele é organizado a partir do quadro teórico-metodológico do ISD e se ancora nos conceitos de texto, gênero de texto, linguagem propostos por essa escola genebrina. A aula interacionista de leitura é dividida em três etapas: a primeira etapa é curta e faz ativar os conhecimentos, podendo encorajar o leitor por meio de questionamentos sobre o tema, relações entre os cenários guardados na memória e associações de ideias e/ou palavras-chave; a segunda etapa requer uma leitura propriamente dita, ler com objetivo, validar as hipóteses levantadas sobre o tema e sobre o texto em geral, podendo ser sobre o contexto de produção; a infraestrutura do texto; a coerência temática (os mecanismos de textualização); a coerência interativa/pragmática (mecanismos enunciativos) e/ou o nível semântico (tipos de discurso e as figuras de ação). Por fim, a terceira etapa que trata da de reativação e de religação dos conhecimentos adquiridos. Nessa fase, os alunos devem apresentar a sua leitura crítica e demonstrar a capacidade de refletir sobre o que se lê, promovendo debates e formulando opiniões.

Durante a aula de leitura, concepções de leitura são mobilizadas, a depender das relações leitor e texto. Na primeira etapa de leitura, é mobilizada a concepção cognitivista de leitura. O professor

mobiliza os saberes estocados no repertório do leitor. Nessa visão, a linguagem passa a ser um instrumento de comunicação, porém, constitui-se em um sistema autônomo, fechado e totalmente desvinculado do seu contexto de produção. Para Smith (1989, p.17), um grande defensor desse modelo, “[...] a leitura é uma atividade construtiva e criativa, tendo quatro características distintivas e fundamentais: é objetiva, seletiva, antecipatória e baseada em compreensão, temas sobre os quais o leitor deve claramente exercer o controle”. Percebemos assim, que o ensino da leitura é feito com base na descrição da língua. Testando hipóteses e selecionando aquelas que melhor se encaixem ao seu propósito, sendo as mais fáceis, sua maioria. Para essa concepção, a socialização e a interação não são relevantes.

Na segunda etapa da aula de leitura, são mobilizados os modelos interacionistas de leitura. Esses modelos partem da concepção de que a interação entre leitor/texto é real e advém de um contexto significativo no qual todos estão inseridos. Destacam-se a sociolinguística, a linguística do texto e a psicolinguística, a fim de dar conta do maior número possível de aspectos da língua. Em relação a leitura, para essa concepção tanto são importantes os conhecimentos prévios a respeito do tema em geral como o que se for adquirido sobre o texto lido.

A terceira etapa de leitura mobiliza os modelos sóciopsicolinguísticos de leitura. A diferença básica para os modelos apontados anteriormente é que agora leitor e texto se transformam mediante o processo de interação. Enquanto nos modelos interacionistas eles interagem, agora, ambos se entrelaçam e fazem parte do mesmo processo. Os interlocutores refletem sobre o que leem, emitem posicionamentos críticos e sociais.

Nesse momento, a leitura assume uma prática que leva em consideração todo o evento, a linguagem, o objetivo, o contexto, o autor etc. Não se dissocia mais os interlocutores do produto/texto de comunicação. Para a sugestão de atividade de leitura da qual nos propomos apresentar aqui, os modelos interacionistas e sócio psicolinguísticos de leitura norteiam a concepção teórica abordada em nosso planejamento.

5 PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES PROPOSTAS

Foi com base na aula interacionista de leitura que propomos O caderno de atividades. Para isso, realizamos uma pesquisa bibliográfica, com objetivo de conhecer os estudos realizados sobre o tema, dentro da área de Linguística Aplicada. Com relação ao método, trata-se de uma pesquisa hipotético-dedutiva, com abordagem qualitativa. Para a produção do material, o público alvo são turmas de 9º ano de alunos da Rede Estadual do Ceará. Para este artigo, selecionamos o Episódio 02 da HQ Os Santos – uma tira de humor ódioFonte: Elaborados pelas autoras.

A proposta de atividade interacionista de leitura foi planejada como uma parte da discussão sobre o tema racismo. A atividade analisada tem previsão para duas aulas, com base no gênero história em quadrinhos, do campo de atuação jornalístico-midiático e artístico-literário. A prática de linguagem é a Leitura/Escuta, com foco no objeto de conhecimento Efeitos de sentidos e Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção. Envolve as competências CELP 01 e CELP 07 e as habilidades EF69LP01 e EF69LP44, conforme quadro que segue:

ANO/NÍVEL ESCOLAR: 9º ano - Ensino Fundamental Anos Finais
TEMPO PREVISTO DE AULA: 2 h/a (100min)

GÊNERO DE TEXTO: História em quadrinhos

PRÁTICA DE LINGUAGEM: leitura/escuta

CAMPOS DE ATUAÇÃO: campo jornalístico-midiático e campo artístico-literário

OBJETOS DE CONHECIMENTO: Efeitos de sentido e Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA BNCC:

CELP01 - Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

CELP07 - Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. – o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

A primeira etapa da aula de leitura consistiu na predição. Para esse momento, sugerimos os seguintes questionamentos para

levantar hipóteses sobre possíveis leitores de HQ em sala de aula e de que outros gêneros e temas. Essas perguntas podem ser utilizadas até como adiantamento das próximas aulas.

- Você costuma ler histórias em quadrinhos?
- Se sim, que temas mais gosta de ler?
- Se não, quais textos prefere ler?

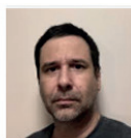
Você sabia que a história em quadrinhos é um texto que pode trazer uma reflexão crítica sobre algo, levantar questionamentos ou mesmo divertir o leitor? É um dos gêneros mais lidos da atualidade e pode aparecer em suportes físicos ou digitais.

- Você já ouviu falar nos autores Triscila Oliveira e Leandro Assis?
- Já leu alguma tirinha da coletânea “Os Santos – uma tira de humor **ódio**”?



<https://www.rn.gov.br/sem-categoria/transcricao-vamos-mostrar-cultura-3-leandro-assis-e-triscila-oliveira/>

Triscila Oliveira é ciberativista feminista antirracista e estudante autodidata das pautas de gênero, raça e classe.



<https://thesummerhunter.com/tivo-inquietos-leandro-assis/>

Leandro Assis é quadrinista e escreveu vários roteiros, entre eles o da série A MULHER INVISÍVEL.

Em seguida, propomos continuar a predição apontando a relevância da HQ, o objetivo, o fato de se apresentar no formato físico e digital (isso pode gerar uma discussão relevante sobre muitos aspectos diferentes) e depois adentramos aos autores ao título do texto. Por se tratar de uma HQ publicada somente em uma rede social, mais precisamente no Instagram (esse é o único suporte de leitura desse texto), é provável que muitos alunos já conheçam algumas histórias e queiram compartilhar com os colegas. No primeiro contato com o texto, sugerimos a utilização do laboratório de informática da escola ou dos celulares dos alunos. Os estudantes

Em seguida, os alunos já precisam se concentrar no texto escolhido para a leitura específica, precisa analisar a linguagem verbal e não verbal e pensar em todos os contextos ali envolvidos. Para isso, o professor poderá projetar as HQs no datashow ou entregá-las impressas (caso este seja o único recurso disponível naquele momento) e mediar a leitura, seja silenciosa ou coletiva. Vejamos a HQ abaixo:



Texto 1: Episódio 02 – O absurdo. Escrito por Leandro Assis e Triscila Oliveira. Ilustrado por Leandro Assis.

Na sequência, há uma proposta de entrada pelo contexto de produção para que os interlocutores possam conhecer os personagens e suas ações e seus posicionamentos. Vejamos as sugestões:

Esse conjunto de questões possibilita uma compreensão global do contexto de produção do mundo físico, desenhando um panorama geral sobre o texto lido enquanto os itens que se seguem ampliam o contexto de produção para o mundo sociossubjetivo. Vejamos a seguir:

2. Com base na leitura, qual é o tema abordado na HQ? Compartilhe com os colegas sua resposta e não se esqueça de justificá-la com elementos do texto.

3. No gênero história em quadrinhos, é comum que o título do texto apareça no início. No entanto, na HQ *Os Santos - uma tira de humor ódio*, o título aparece no final e acrescenta um importante elemento ao desfecho da história. O que você acha disso? Isso pode interferir na produção de sentidos do texto?

4. Analise o último quadrinho e responda:

- a) Com base no tema abordado pela HQ, o que pode sugerir o título da história?
- b) Considerando a sua compreensão, por que a palavra humor, em sua opinião, de acordo com o tema e o desfecho da história, foi riscada e substituída pela palavra ódio?
- c) É possível localizar o nome de um dos autores do texto por meio de um recurso utilizado. Responda que recurso é esse e justifique o seu emprego nessa tira.
- d) Pensando no suporte ao qual essa HQ é vinculada, como será a interação emissor/receptor?
- e) Qual é o papel dos autores na difusão dessa HQ em sociedade?

O conjunto de perguntas acima permite que o leitor avance na atividade de compreensão, mobilize as suas representações e tenha acesso ao mundo sociossubjetivo. As questões sobre o jogo das palavras humor e ódio e o questionamento sobre o papel social dos autores levam o leitor a criar hipóteses sobre informações não explícitas no texto, o que o exige a adotar uma atitude crítica diante do texto.

As questões que seguem continuam a questionar os mundos representados, porém elas apresentam um nível maior de exigência porque, embora as perguntas sejam objetivas, elas requerem do leitor um saber sobre o contexto social e político do país.

Quanto às vozes do texto e aos posicionamentos assumidos pelos personagens, há um bloco de perguntas que permitem ao leitor refletir sobre as relações conflituosas dos personagens. Para além disso, também há questões que sugerem ao leitor ler as imagens e semblantes dos personagens. As questões de 2 a 5 versam sobre o assunto geral e recuperam o tema a partir do título do texto, que aparece no último quadrinho fazendo parte do desfecho da história.

Esse elemento acrescenta uma interpretação relevante que parte do contexto de produção da HQ e faz com os interlocutores reflitam a respeito e formulem opiniões. Também propusemos ainda na 2, uma reflexão sobre o suporte pelo qual o texto é veiculado e qual o tipo de interação que ele sugere entre os interlocutores, suscitando comentários a respeito de como se dá a comunicação pelas redes. Mais uma vez, isso demonstra que a atividade permeia o contexto social no qual os interlocutores estão inseridos.

5. Pensando no contexto social e político no qual se encontra o país nos últimos anos, analise o quadrinho sete e responda:

- a) O que a cor das camisas do casal sugere, a respeito do lugar para onde estão indo? Explique.
- b) Você acha que o fato do casal precisar que a babá os acompanhe nesse passeio reforça o sentimento autoritário de discriminação, preconceito e racismo por parte dos patrões? Justifique.
- c) Levando em consideração o seu conhecimento de mundo e o seu engajamento nas discussões sobre os assuntos de questões sociais no país, você acha que a babá compartilha do mesmo sentimento de felicidade dos patrões em relação ao passeio que estão fazendo? Fale um pouco sobre isso.

ANALISANDO A LINGUAGEM DO TEXTO – VOZES E MODALIZAÇÕES

6. Como um dos recursos multissemióticos do texto em questão, o semblante das personagens que desempenham a função de empregada é diferente do apresentado pelos outros personagens da HQ. Observe os quadrinhos três, cinco, seis e sete e responda:

- a) O olhar das personagens representadas pelas mulheres negras e empregadas da família Santos está diretamente ligado ao leitor? Descreva como ele se apresenta em meio ao semblante delas.
- b) O que podemos inferir sobre o olhar das mulheres negras?
- c) Podemos dizer que esse olhar acompanhado das expressões faciais das mulheres negras representa uma oferta, pois existe uma função apelativa por parte das personagens representadas. Que apelo é esse e para quem está direcionado?

7. Nos quadrinhos dois e três, quando a dona da casa vai falar a respeito dos dotes culinários da antiga cozinheira, a expectativa é quebrada pela reprodução de um discurso autoritário. Que palavras ou expressões podem comprovar essa hipótese?

8. De acordo com as relações de poder estabelecidas no texto e representadas pelos personagens da HQ, qual o papel social desempenhado pela mulher que assume a condição de patroa? Que vozes sociais esse papel pode representar nesse contexto?

9. Somando-se ao modo depreciativo com que a patroa e suas visitas falam da antiga cozinheira e de suas filhas, o vocábulo “doméstica”, empregado no sétimo quadrinho, determina o pensamento escravista e demonstra a relação de poder e submissão assumida entre as personagens representadas pelas duas famílias.

- a) Como essa relação de poder interfere na forma como o enquadramento das cenas é feito nos quadrinhos em que as mulheres negras aparecem?
- b) Que outros elementos percebidos na HQ sugerem que além de preconceituosas, os representantes da família Santos são racistas?
- c) Por meio das escolhas linguísticas que os autores fazem na HQ, é possível perceber os valores e as crenças das personagens. Por meio delas, podemos avaliar as ações dos

personagens e as várias vozes que permeiam o seu discurso. Releia os quadrinhos oito e nove e aponte que pontos de vista são defendidos no texto?

- d) No balão do oitavo quadrinho, um dos personagens emite a seguinte fala: *Como esse povo se reproduz! Podiam ter aproveitado que o Lula tirou eles da pobreza para comprar uma televisão.* O que a forma verbal em destaque sugere a respeito da avaliação do personagem que fala sobre as mulheres que desempenham a função de empregadas? Assinale quantas proposições achar necessário.
 - i) Que elas têm a necessidade de reproduzir, independente de sua condição social;
 - ii) Que mulheres pobres e negras devem se conformar com o mínimo que lhes é oferecido;
 - iii) Que elas estão em uma situação economicamente confortável;
 - iv) Que elas não têm muitas ocupações diárias.

- e) Considerando o contexto social brasileiro e a modalização em relação a voz representada, por que essa fala foi depreciativa em relação à antiga cozinheira e suas filhas?

10. O fato de a personagem citar o presidente Lula, que no momento da produção ainda era ex, como responsável por tirá-las da situação de pobreza, afirma o que ele pensa sobre as melhores condições de vida das funcionárias.

Comente essa hipótese e explique o porquê do nome de Lula ter sido citado nesse contexto.

Nas questões que se seguem, no item 6, os recursos multissemióticos são analisados a fim de questionar sobre o papel das personagens e como elas se apresentam tanto na linguagem verbal quanto na não verbal. Trazemos ainda, nos itens de 7 a 9, uma discussão sobre a quebra de expectativa em relação ao discurso da patroa, que se

configura autoritário e racista na medida em que demarca momentos em que as pessoas trabalham algumas horas e já ficam doentes, além de elencar a trajetória de trabalho doméstico desempenhado por toda uma família de mulheres negras ao longo que vem, ao longo do tempo, cumprindo uma verdadeira relação de servidão em detrimento da sua própria família.

Além disso, é levantado o questionamento sobre as vozes representadas no discurso das personagens e como elas podem contribuir para a manifestação do discurso de ódio e de exclusão manifestado pelo racismo e pelo preconceito contra a mulher negra. Nos itens sugeridos, a relação entre esse discurso depreciativo e racista faz-se relevante para se entender como ideologias diferentes entram em embate na sociedade atual.

Ademais, os itens também apontam para o propósito comunicativo do texto, uma vez que enquanto gênero de texto, a HQ assume muitas funções e, nesse caso, propusemos aos interlocutores a reflexão sobre qual seria a desempenhada aqui. Propusemos também um questionamento mais amplo sobre como o tema pode chegar até os interlocutores e inferir opiniões sobre o assunto no meio social, sugerindo troca de experiências. Mais especificamente na questão 7, abordamos um pouco mais dos elementos semióticos e demonstramos que como o discurso está diretamente ligado à ideologia, o contexto de produção traz marcas que sinalizam, como o fato de se usar as cores verde e amarelo nos dias atuais, por exemplo.

O item 9 traz questões que analisam o preconceito proveniente da divisão entre partidos políticos e das suas formações discursivas e ideológicas², que além de racistas, demonstram descaso e ironia em relação às políticas públicas já criadas para auxílio das pessoas de baixa renda. Nesse caso, o item sugere que além do conhecimento de leitura do texto, os interlocutores precisam conhecer o que acontece na política do país, na economia, precisam fazer uma

2 *Formação discursiva* é aquilo que, numa *formação ideológica*, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (FOUCAULT, 2001).

leitura mais ampla dos elementos extratextuais e fazer uso do conhecimento do seu mundo.

CRUZANDO REFLEXÕES

O gênero de texto HQ pode levantar questionamentos sociais e críticos, suscitar reflexões sobre algo ou mesmo divertir o leitor, responda a respeito da leitura feita até aqui e discuta com seus colegas:

- Você acha que essa história cumpriu a função pretendida?
- Com base no assunto do texto, você acha que essa história é de interesse geral ou é voltada a um público específico?
- De acordo com o propósito do suporte digital *Instagram*, que propõe engajamento sobre diferentes assuntos, de que forma você acha que a história de *Os Santos – uma tira de humor: ódio* pode atrair o público para o debate de pautas sociais como preconceito, discriminação e racismo?

Por fim, no intuito de fechar a última etapa da aula interacionista de leitura, a seção de Cruzando Reflexões exposta a seguir, busca retomar o que foi discutido ao longo da leitura do texto e das questões sobre o tema escolhido a fim de encerrar o ciclo aqui proposto e ampliando o leque para as próximas aulas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a chegada da BNCC às escolas, com as pesquisas realizadas pelos professores no Mestrado Profissional em Letras e com programas como o Residência Pedagógica e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, em particular, vemos uma mudança, ainda que discreta, nas salas de aula de leitura, quando ela acontece.

Porém, é preciso investir ainda mais no entendimento de que o planejamento da aula precisa ser constante e de acordo com cada turma, considerando sua especificidade, heterogeneidade, os grupos sociais formados em cada ambiente, as comunidades envolvidas e os temas mais relevantes para os estudantes.

Em relação às atividades propostas, percebemos que o contexto de produção é um dos fatores primordiais a compreensão do texto, uma vez que atribui sentido e aciona conhecimentos ligados a tudo que está ao redor dos interlocutores. As vozes e as modalizações são responsáveis pela forma como o discurso se apresenta no texto e como os interlocutores podem vir a interpretá-lo, durante a leitura e até mesmo se utilizar dele em suas ações cotidianas. Por

isso, ao propormos a discussão sobre o racismo e as consequências que esse ato pode trazer em meio a sociedade, encorajamos um posicionamento crítico, uma reflexão sobre um tema social relevante e a troca de experiências entre os interlocutores. Do mesmo modo, ao selecionarmos textos que abordem aspectos multissemióticos e que façam parte do contexto social dos alunos, como é o caso da HQ cujo suporte é o Instagram, tornam a leitura mais significativa na hora de propor o objetivo.

A leitura desse episódio da HQ pode contribuir para que os alunos compreendam como o discurso de ódio e de exclusão se apresenta em sociedade, segregando e separando os sujeitos de acordo com suas ideologias. Enquanto isso, a atividade proposta pode auxiliar nessa discussão em sala de aula, evidenciando a escola como lugar de aprendizagem e de compartilhamento de vivências, que deve assumir o papel de formadora de opiniões críticas e de agente transformadora do meio.

REFERÊNCIAS

Butler, J. Discurso de ódio: uma política do performativo. Editora Unesp. 2021.

BRAGGIO S. L. B. Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo, trad. Anna Rachel Machado, 1999.

FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. 7 ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 23. ed. São Paulo, Cortez, 1989. 49.p

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga; DODÓ, Francisco Walisson Ferreira. INTRODUÇÃO AO ESTUDO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: : conceitos, categorias de análise e contribuições para o ensino de línguas. In: LIMA, Álisson Hudson Veras; SOARES, Maria Elias; CAVALCANTE, Sávio André de Souza. *Linguística Geral: os conceitos que todos precisam saber*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 12-432. Disponível em: <file:///home/chronos/u-a62dd5f8fe-f658a9c36a1e9b1075c55ff8ad2cf9/MyFiles/Downloads/Linguistica-geral-2.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. Concepções teórico-metodológicas defendidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pela Base Nacional Comum Curricular e pelo Interacionismo Sociodiscursivo relacionadas ao ensino da análise linguística/semiótica. O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e umas práxis em movimento. Araraquara: Letraria, 2020. Disponível em: <<https://www.letraria.net/wp-content/uploads/2020/03/O-Interacionismo-Sociodiscursivo-em-foco-reflex%C3%B5es-sobre-uma-teoria-em-cont%C3%AD-nua-constru%C3%A7%C3%A3o-e-uma-pr%C3%A1xis-em-movimen-to-Letraria.pdf>> Acesso em 10 jul 2022

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. Contrato de comunicação e concepções de leitura na prática pedagógica de língua portuguesa. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. *Eutomia Revista de Literatura e Linguística*. Recife, v. 1, n. 14, dezembro. 2014.

PITA, Julianne Rodrigues; MACIEL, Ikaro César da Silva. Perspectivas da análise de livros didáticos como objeto de pesquisa em linguística aplicada. In: LIMA, Álisson Hudson Vera; PITA, Julianne Rodrigues;

SOARES, Maria Elias (org.) *Linguística Aplicada: os conceitos que todos precisam saber*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. Cap. 9. p. 256-288. DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.307.256-288. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7612?locale=pt_BR Acesso em: 09 jul 2022.

A LINGUÍSTICA COGNITIVA NO COMBATE À DESINFORMAÇÃO NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS DE UM PROJETO EXTENSIONISTA NA ECIT PROFESSOR ANTÔNIO GOMES – BAYEUX-PB

*Tiago Aguiar
Maria Luísa Azerêdo*

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2023, acompanhamos, estarrecidos, uma série de ataques brutais a creches e escolas públicas em diversas regiões do Brasil. Nos casos mais graves, os ataques vitimaram uma professora da rede estadual de São Paulo – morta a facadas por um aluno de treze anos – e, um mês depois, quatro crianças em uma creche no município de Blumenau - SC. A gravidade desses recentes ataques a instituições de ensino – que, no Brasil, já ceifaram a vida de 52 pessoas³ desde 2011 – escancarou uma gravíssima situação no cenário educacional brasileiro – já marcado por problemas crônicos, como a desvalorização do magistério, a evasão escolar, o analfabetismo funcional e o sucateamento das estruturas físicas das escolas: a violência orquestrada nas redes sociais a partir da disseminação indiscriminada de desinformação, popularmente chamada de *fake news*.

Se antes esses discursos ficavam restritos a plataformas da *deepweb* como 4chan, 8chan ou grupos menores do Portal Reddit – famoso por reunir milhões de usuários adeptos das mais esdrúxulas teorias da conspiração (DA EMPOLI, 2020) –, o que temos hoje é o

3 Fonte: <https://www.poder360.com.br/brasil/brasil-teve-5-ataques-com-mortes-em-escolas-em-2022-e-2023/>. Acesso em 21 abr. 2024.

acesso facilitado às *fake news* em redes como X/Twitter, Facebook e Whatsapp. Sob o questionável manto da “liberdade de expressão”, essas redes pouco têm atuado no sentido de desarticular grupos extremistas e seus discursos de ódio a minorias principalmente. Para elas, o mais importante, ao que parece, é a quantidade de curtidas e de compartilhamentos, independentemente do texto que estiver sendo disseminado, independentemente se vidas e reputações estiverem sendo destruídas numa velocidade avassaladora.

Pela complexidade desse grave problema social, tornou-se urgente que o poder público adote medidas imediatistas para combater as fakes news nas redes sociais. Podemos citar como exemplos o monitoramento mais ostensivo das redes; a retirada ou suspensão de perfis em redes digitais que visavam difundir discursos de ódio; e a prisão de suspeitos de envolvimento nos atendados. Todas essas medidas são, por óbvio, importantes e necessárias para apagar o incêndio no curto prazo; contudo, todas elas tratam do combate à desinformação no âmbito da segurança pública, ou seja, na repressão desses crimes, sem ainda se apresentar uma proposta concreta para fomentar políticas públicas permanentes de prevenção à desinformação.

Na Finlândia, o método adotado para combater a desinformação de forma permanente foi incluir no currículo básico nacional uma disciplina relacionada à alfabetização midiática, a qual é ministrada desde a pré-escola. Nessa disciplina, professores levam artigos, notícias e vídeos das redes sociais para debater com os alunos a veracidade da informação. Os alunos são estimulados ainda a ensinar os idosos a identificar notícias falsas on-line, utilizando bibliotecas como centro de estudos para essas pessoas⁴.

No Brasil esse debate ainda é incipiente. Na Câmara Federal, segundo Alves e Maciel (2020), tramitam atualmente dezenove projetos de lei que tratam de *fake news*. Apenas um trata de incluir o combate às *fake news* na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; os outros tratam do assunto no âmbito da segurança

4 Fonte: <https://veja.abril.com.br/mundo/como-a-finlandia-esta-ensinando-os-jovens-a-nao-cairem-em-fake-news/> - acesso em 24 abr. 2024.

pública, com definições muito vagas sobre o que são as fakes news e o seu alcance na sociedade.

Por ser um tema relativamente novo no País, são necessários mais estudos e pesquisas sobre o tema. Foi a partir desta necessidade que nasceu, em 2023, no âmbito da Universidade Federal da Paraíba, o projeto de extensão “*Na minha escola fakenews não se cria - e a Linguística Cognitiva explica o porquê*”: oficinas de identificação, análise e desconstrução de notícias falsas para estudantes da ECIT Professor Antônio Gomes - Bayeux-PB. Porque acreditamos no potencial transformador da educação em gerar políticas permanentes - e o combate à desinformação tem de ser permanente, como defende a própria BNCC (BRASIL, 2017), é que escolhemos a escola pública para oferecermos nossa contribuição ao debate.

Então o projeto se propôs a ir até o “chão de fábrica”, uma escola pública em uma zona periférica no município de Bayeux-PB, para primeiramente ouvir os estudantes sobre o que eles sabem sobre desinformação/*fake news* para, com base nesse conhecimento, propor oficinas, sob o olhar da Linguística Cognitiva, que desnude, em parceria com esses alunos, os textos e os discursos de ódio e de desinformação. Neste projeto, os discentes de graduação do curso de Letras-Português e os estudantes da ECIT Professor Antônio Gomes foram os protagonistas da própria formação técnica, uma vez que foram convidados a atuar como formadores⁵.

Na sequência deste artigo, justificamos a escolha da Linguística Cognitiva como referencial teórico de base do projeto e relatamos a experiência de uma oficina que propôs, por meio de uma abordagem didática da Semântica de Frames (Fillmore, 1982), analisar textos de desinformação sobre temas científicos.

5 O projeto foi desenvolvido entre os meses de julho e outubro de 2023 na própria ECIT e alcançou vinte alunos do ensino médio integral. Envolveu ainda um grupo de dez discentes (uma bolsista e nove voluntários) do curso de Letras-Português da UFPB que ministraram, em duplas, semanalmente as oficinas previstas no projeto. O projeto foi aprovado no processo seletivo do Programa UFPB no seu município, Edição 2023 (Edital Proex/UFPB nº 09/2023). Caso o leitor/a leitora tenha interesse de conhecer mais sobre o projeto, convidamos a acessar o nosso instagram: <https://www.instagram.com/escolasemfake.ufpb/>

2 POR QUE A LINGUÍSTICA COGNITIVA EXPLICA O PORQUÊ

Neste projeto, definimos *fake news* como uma “ação engajada em uma guerra, uma informação que é consumida, produzida e compartilhada em razão da função que desempenha no combate, corroborando determinada narrativa ou enfraquecendo a narrativa inimiga” (ALVES; MACIEL, 2020, p. 153). Em outras palavras, entendemos que as *fake news* vão além da mera divulgação despretensiosa de uma informação não verdadeira; seu objetivo é vencer uma disputa ideológica a qualquer preço, ainda que se crie uma realidade paralela na qual as pessoas deixam de se questionar sobre a veracidade da informação que estão consumindo (ALVES; MACIEL, 2020). Em termos linguísticos, as palavras e expressões utilizadas, somadas em alguns casos a recursos imagéticos, materializam a notícia falsa, com a utilização de meios estratégicos no modo de argumentar, na organização sintática, na associação a um gênero do discurso, a fim de que seja dada credibilidade e noção de verdade (FREITAS; SILVA, 2020, p. 180).

Nessa perspectiva, as *fake news* são textos que visam alinhar cognitivamente uma mesma visão de mundo e, ao mesmo tempo, convidam as pessoas a agir sobre esse mundo, rompendo com os campos sociais, em especial o jornalístico e o político (Bentes; Souza-Santos, 2023). Defendemos que a estratégia mais bem-sucedida desses textos está no fato de explorarem a crise de narração por que passa a humanidade passa no século XXI (Han, 2023) e conseguirem criar uma sequência narrativa que conecta as pessoas numa realidade que não necessariamente encontra lastro na realidade dos fatos.

Nessa discussão, a Linguística Cognitiva oferece contribuições significativas, pois parte do pressuposto de que o ato de narrar é atividade essencial à cognição humana (Turner, 1996). É por meio das histórias que as pessoas constroem ritos, crenças, valores etc., os quais encontram materialidade na língua. Nessa perspectiva, investigar as *fake news* sugere quem são os atores socialmente empoderados por manipulá-las, o que faz emergir as razões

por que determinadas narrativas falaciosas são tão facilmente aceitas e compartilhadas.

Adentrar, pois, o mundo construído via *fake news* é, para um linguista cognitivo, entender como se constrói a relação visceral entre língua(gem), cognição e cultura, e como tal relação permeia os textos produzidos nas mídias sociais, no que tange à consolidação de normas sociais, representações e ideologias. Partindo, então, do pressuposto de que a natureza e a organização do aparato cognitivo humano é intermediado pela linguagem (Evans; Green, 2006), a análise de mecanismos linguísticos nas *fake news* dentro de contextos que favorecem a disseminação de discursos de ódio (como as redes sociais), pode contribuir para entendermos o elo indissociável entre sujeitos cognitivos que participam desse contexto, língua(gem), cognição e cultura, compreendendo o que torna notícias falsas tão atraentes para as pessoas, em especial os usuários das redes sociais.

Tratando de narrativas sob uma perspectiva mais ampla, Bruner (2014) sugere que estudar narrativas é, antes de mais nada, aprender a controlar os possíveis efeitos dela nos contextos em que circulam. Nas narrativas dos textos de desinformação, por exemplo, esse controle é fundamental; afinal, nos encontramos em um contexto cultural e político que favorece a sua propagação: radicalização política, guerra ideológica, grandes incertezas, medos, crises econômicas e descrédito das instituições tradicionais (ALVES; MACIEL, 2020).

Ainda segundo Bruner (2014), estudar as narrativas nos permite compreender como se dá a criação de representações, cujo status quo precisa ser questionado. Contudo, o questionamento acerca do poder de estruturação/distorção de uma história pode ocorrer somente quando se suspeita de que há algo de errado na história – o que, com a velocidade com que as pessoas são bombardeadas por textos de desinformação diariamente, torna-se bastante difícil.

De acordo com Rodrigues (2017), qualquer estudo sobre narrativas que se alinhe a uma perspectiva sociocognitiva, precisa partir do pressuposto de que elas são construídas para a produção de sentidos, por meio dos quais os seres humanos atribuem valores ao

seu modo de agir no mundo e à construção de pensamentos mais sofisticados, moldados por teorias, explicações e hipóteses sobre o funcionamento desse mundo. Marcuschi (2007) defende que esse mundo não se compõe de dados prontos, pré-constituídos aprioristicamente; na verdade, o mundo se constrói a partir das histórias de vida das pessoas, inseridas em comunidades que interagem entre si numa perspectiva sociocognitiva. Logo, ainda de acordo com Rodrigues (2017), as narrativas estão na base conceptual dos seres humanos e funcionam como o pontapé inicial para a emersão das relações sociais.

A naturalidade com que contamos e ouvimos histórias nos coloca em um jogo duplo. Se por um lado, facilita o nosso convívio social e nos poupa esforço cognitivo de ter de interpretar toda situação comunicativa como inédita, por outro nos leva a aceitar e normalizar certas ações, sem que necessariamente reflitamos criticamente sobre elas. Conforme Rodrigues (2017), o contato diário com histórias nos induz ao esquecimento do que está por detrás de certas narrativas tão exaustivamente contadas e recontadas.

Lakoff (2000) cita um exemplo clássico de como esse jogo se processa cognitivamente. Ela nos apresenta duas cenas: na primeira, uma mãe reage imediatamente ao choro de seu bebê e o pega no colo para acalmá-lo; na segunda, uma mãe reage ao choro de seu bebê indo comer um sanduíche de salame. Nesses exemplos, vemos, na primeira cena, uma simples relação de causa e efeito, socialmente esperada, e, na segunda, um certo estranhamento, pois, na cultura ocidental, a mãe é vista como protetora da criança e deveria atendê-la imediatamente. Esses dois exemplos mostram que conceitos complexos e abstratos como “a mãe protetora/cuidado/zelosa” e “a mãe omissa/má/indiferente” têm nas narrativas a sua sustentação conceptual. Lakoff (2000) acredita que os seres humanos diferenciam tais histórias com base em expectativas, as quais são fruto não só da experiência individual, mas também do conhecimento cultural compartilhado.

No caso específico de um texto que veicula desinformação, a sua interpretação como verídica, factível, dá pistas de como, ao mesmo tempo, experiências prévias foram constituídas e como o

modo de representação dessas experiências foi influenciado pelo conhecimento social e cultural. Para Marcuschi (2007), é evidente a centralidade da língua nesse contexto, pois ela se constrói a partir das sociointerações, da história das pessoas e das comunidades.

Logo, entender como (falsas) histórias são construídas em textos de desinformação mostra-se um grande desafio, pois elas, por motivos que ainda precisam ser mais bem fundamentados, estão socialmente legitimadas e empoderadas para serem viralizadas nas redes sociais e construir uma realidade paralela que tem oferecido riscos reais às instituições democráticas (Bentes; Souza-Santos, 2023).

No caso específico deste projeto, nossa pretensão foi investigar, por meio de oficinas com os estudantes da ECIT Antônio Gomes, o funcionamento das *fake news* em contextos reais de uso linguístico, o que implica também compreender os processos socio-cognitivos envolvidos nessas situações. Essa perspectiva se alinha à visão enunciativo-discursiva de linguagem, cuja centralidade é o texto como unidade de análise, aos moldes da proposta da BNCC (BRASIL, 2017) para o ensino de Língua Portuguesa.

Pelo tratamento dado à estrutura linguística como derivada de processos de domínio geral, ou seja, “aqueles que se podem mostrar operantes em outras áreas da cognição humana que não a da linguagem” (BYBEE, 2016, p. 18), a Linguística Cognitiva se alinha a essa investigação. Desse modo, ao se analisar a língua em uso nas *fake news*, buscamos princípios como categorização, organização conceptual, processamento linguístico, e, principalmente, a “experiência humana no contexto de suas atividades individuais, sociointeracionais e culturais” (FURTADO DA CUNHA; BISPO; SILVA, 2013, p. 14). Em outras palavras, de acordo com a Linguística Cognitiva, a língua nos fornece pistas sobre os processos cognitivos de domínio geral, que são fundamentais para interagirmos socialmente com o mundo.

Em suma, a Linguística Cognitiva considera que a linguagem constrói pelas narrativas a percepção que os seres humanos têm do mundo. Nesse sentido, narrar não se restringe apenas a um relato afastado dos fatos, como muitas vezes nos é ensinado na escola. Narrar pressupõe, pois, persuadir e influenciar o modo como os

seres humanos tomam suas decisões (ABREU, 2020), uma vez que, conforme nos ensina Turner (1996), é por meio das narrativas que ideologias, valores, conceitos etc. circulam socialmente e são moldados cognitivamente, em especial nos textos de desinformação.

No projeto, com a devida adequação didática para o trabalho nas oficinas, exploramos, nos textos de desinformação, a constituição de frames, iconicidade, marcação, metáforas e metonímias. Contudo, devido às limitações deste artigo, vamos apresentar apenas a oficina que explorou o conceito de frames em textos de desinformação sobre ciência, o que passamos a fazer na seção seguinte.

3 OFICINA DE TEXTOS DE DESINFORMAÇÃO SOBRE CIÊNCIA: O PAPEL DOS FRAMES

Para elaborarmos essa oficina, primeiramente fizemos uma entrevista com os alunos sobre temas com os quais eles mais se identificavam. Nessa entrevista, os alunos, quase em uníssono, responderam que temas relacionados à ciência e à cultura pop estavam entre os favoritos. Assim, fizemos um levantamento de textos de desinformação que tratavam desses temas e notamos o quanto o conceito de frame poderia ser útil para chamar a atenção dos alunos para a desinformação.

Segundo Lakoff (2000), o conhecimento de mundo é afetado pela estrutura linguística, ao mesmo tempo em que estruturas linguísticas são moldadas para construir o mundo. É a partir dessa correlação língua-conhecimento de mundo que inserimos o conceito de frame - a relação língua-conhecimento de mundo se dá, pelo menos, por duas formas: de um lado, a estrutura linguística afeta o modo como percebemos a realidade; de outro, o conhecimento prévio do mundo nos permite utilizar determinadas formas linguísticas. Por essa correspondência língua-conhecimento de mundo, se forma o conceito de frame, “que constituem estruturas de conhecimento culturalmente compartilhadas e armazenadas na memória de longo prazo” (Ferrari, 2023, p. 66).

O conceito, cunhado por Charles Fillmore (1982), compreende que os sentidos são construídos em nossa estrutura cognitiva com base no funcionamento das instituições sociais e nas estruturas de experiência pressupostas por elas. O frame abarca, pois, um sistema de conhecimentos complexos, os quais estão armazenados em nossa memória de longo prazo. Para compreender um frame, é preciso analisar não apenas o enunciado linguístico, mas o todo no qual ele se estrutura e é armazenado.

Ferrari (2011) considera que nesse todo estão presentes elementos e entidades que remontam a cenas da experiência humana, calcadas em bases físicas e culturais. Ao tratarmos de “cenas da experiência humana”, compreendemos a importância das narrativas para a construção/ativação de frames, pois pareamos em nossa memória – eminentemente narrativa – situações pregressas com o momento presente e, assim, tomamos decisões. Segundo Abreu (2020), as narrativas têm o poder de habilitar ou desabilitar elementos do frame, com base na intenção comunicativa do enunciador (emocionar, justificar, criar suspense etc.). No caso das *fake news*, distorce-se a correlação dos fatos narrados para se apagar as informações indesejadas e, ao mesmo tempo, se produzir um mundo desejado, de maneira muitas vezes abusiva e perversa.

Os frames apresentam relativa estabilidade e, do ponto de vista estrutural, ativam o nosso conhecimento da realidade por meio do contexto conversacional, associado a itens lexicais específicos (Dacyngier, 2012). No frame do consumo de drogas, por exemplo, no qual se envolvem elementos como prazer, dependência química, problemas familiares, falta de políticas públicas e morte por overdose, o traço do frame a ser ativado dependerá do modo como o narrador e o ouvinte/leitor da história mapeiam cenários, circunstâncias, causas, agentividade, volitividade dos personagens da narrativa. Compete, portanto, aos interactantes do texto, com base em suas pretensões comunicativas, decidir qual/quais deles será/serão ativados no decorrer da história.

Para Dancygier (2012), o acesso à íntegra do frame é possível apenas a partir de um aspecto dele. A autora remete ao exemplo clássico de Fillmore para ilustrar como esse acesso acontece: em uma

transação comercial – por exemplo, a compra de um carro novo –, não há a necessidade de se fazer referência a todos os traços do frame, como as condições de venda, a transferência, o objeto transferido etc. Embora essas informações estejam no nosso imaginário no momento da compra do carro, o que efetivamente estará na cena são os participantes que julgamos mais importantes. No caso das *fake news*, o que temos é uma remodelação do frame, com conexões que não condizem com a realidade – por exemplo, associar um determinado grupo político opositor com uma quadrilha de ladrões.

Os frames nos remetem, portanto, ao controle social feito a partir de textos, uma vez que, de acordo com Lakoff (2000), a ação de ativar e desabilitar elementos do frame está diretamente atrelada à produção de sentidos e de discursos proposta nos textos. Rodrigues (2021, p. 9) acrescenta que “já que boa parte de nossa capacidade cognitiva é ativada por meio da linguagem – em especial de narrativas –, controlá-la, ou seja, determinar o que as palavras, e seus respectivos frames, evocam, quem pode usá-las para produzir certos sentidos – tudo isso é sinônimo de poder”. Ainda segundo Rodrigues (2021), moldar e criar parte significativa da realidade está atrelado a uma batalha de narrativas.

Nessa discussão, as *fakes news* se apresentam como terreno fértil para a criação/manutenção/adulteração de frames. Ao operar sobre a ruptura e ou a manutenção de expectativas sobre a atuação dos participantes, as *fakes news* procuram ativar frames a partir de títulos sedutores, enganosos e/ou violentos, cuja finalidade é anteciper, num primeiro momento, a emoção negativa que se quer provocar para, na sequência, convidar o leitor a agir sob um sentimento de raiva (DA EMPOLI, 2020).

Na oficina do projeto, a discussão sobre frames recaiu em notícias falsas ou distorcidas. A intenção era fomentar com os alunos a discussão de que certos termos e expressões eram escolhidos estrategicamente para capturar a atenção do leitor, a partir da ativação de conhecimentos prévios, e como esse padrão é recorrente em textos desinformação. Apresentamos a seguir exemplos dos textos de desinformação que foram utilizados na oficina:

Figura 1 – Destaque de elementos linguísticos em prints de manchetes sensacionalistas



Fonte: Adaptação do link: <https://youtu.be/4A2GEfxlFHE?si=f-VQLoKL5azqshLC>

Chamamos a atenção para termos que fazem menção a ideias de acontecimentos “sobrenaturais”, como o prefixo *super* e adjetivos como “gigante” e “raro” em histórias relacionadas à ciência – como isso se mostrava paradoxal com a própria ideia de ciência. Os frames acionados pela palavra “sobrenatural”, por exemplo, trazem uma noção mística, transcendental, com um quê de inexplicável, o que vai de encontro aos métodos da ciência em encarar fenômenos como algo possível de compreensão. Destacamos ainda os frames que poderiam ser ativados a partir dos adjetivos “rara” e “gigante”, que, inseridos nas construções linguísticas de manchete, capturam o leitor pela associação a algo fora do comum, certamente grandioso frente aos fatos conhecidos popularmente.

No caso do adjetivo “raro”, inserido numa história de furto e morte de um cisne negro no Rio de Janeiro, a manchete induziu os alunos a considerarem que esse animal estava ameaçado de extinção, frame ativado a partir do conhecimento prévio dos discentes sobre o tema. Contudo, ao lermos detalhadamente a história, vimos que a raridade era, na verdade, em relação à presença do cisne no local onde o crime aconteceu – ou seja, não é comum que cisnes negros sejam vistos no Rio de Janeiro, mas a manchete estrategicamente distorceu esse fato para atribuir-lhe contornos mais dramáticos sobre a gravidade do crime.

Fizemos a mesma discussão com o prefixo *super-*, que, no caso de “Superlua” (exemplo dado verbalmente em sala, não incluído nos slides), evocava uma percepção extraordinária de um acontecimento que se trata apenas do momento em que a Lua está no ponto mais próximo da Terra em sua órbita, o chamado perigeu. Nesse caso, a história contada induz a conclusões inverídicas, tendo em vista que, como elemento mórfico, *super-* pode indicar “além de”, “acima de” ou mesmo a ideia de abundância e excesso, como aponta o dicionário eletrônico Houaiss.

A partir dessas observações, foi proposta uma discussão com os discentes acerca do impacto dessas narrativas falsas na vida dos indivíduos e na sociedade como um todo. Por meio das próprias declarações dos alunos, como as de que consumiam esses conteúdos e posteriormente se depararam com aulas de ciência que desmentiram tais “fatos”, ficou claro para nós como a propagação de desinformação pode afetar a percepção das pessoas e até mesmo prejudicar a aquisição de conhecimento – e como a escola desempenha um papel essencial para frear esse processo. O debate girou em torno de como as construções linguísticas são essenciais na produção e propagação de *fake news* justamente porque utilizam de concepções comuns ao falante/leitor. No caso dos frames, por exemplo, a escolha de determinados termos leva em conta as sensações e a bagagem cultural e social do público que receberá esses textos — por isso se torna tão importante o conhecimento significativo e crítico da língua para discernir entre o que é real ou não.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de extensão “*Na minha escola fakenews não se cria - e a Linguística Cognitiva explica o porquê*”: oficinas de identificação, análise e desconstrução de notícias falsas para estudantes da ECIT Professor Antônio Gomes - Bayeux-PB, dedicado ao combate da desinformação em escola pública e periférica, revelou-se não apenas relevante, mas fundamental para conscientizar os alunos da escola sobre o seu papel cidadão no processo de identificação, análise e desconstrução de textos que veiculam desinformação. Ao longo da

oficina, e do projeto como um todo, foi possível observar como o ensino de língua portuguesa, em especial no eixo da análise linguística, pode desempenhar um papel crucial no combate à desinformação.

A Linguística Cognitiva, nesse cenário, emergiu como uma poderosa aliada, fornecendo a base teórica para compreender como as *fake news* são construídas e como apelam para as estruturas de significado na cognição, compreendida não individualmente, mas como agir social, coletivo no mundo (Pelosi, 2014). Como apontado por Bentes e Souza-Santos (2023, p. 13), “as disputas estabelecidas e reforçadas pelas *fake news* têm impactos não apenas sobre sistemas de valores e crenças dos atores sociais, mas também sobre as possíveis mudanças de comportamentos e atitudes”.

Além de sustentar boa parte dos estudos desenvolvidos na elaboração da oficina, a Linguística Cognitiva também auxiliou na reflexão sobre a importância das histórias na forma como experienciamos o mundo, bem como na criação de ferramentas práticas para educar os alunos sobre os mecanismos persuasivos e manipulativos frequentemente presentes em textos narrativos que visam enganar e/ou distorcer os fatos, sendo o principal na oficina apresentada neste artigo a ativação estratégica de frames.

Destaca-se, por fim, o êxito da oficina. A participação ativa dos alunos e o interesse demonstrado foram um excelente motivador para a continuação do projeto e para pensar outras estratégias de trabalho com o tema. Ademais, notou-se como, gradativamente, é possível criar um ambiente de conscientização, com a adoção de uma postura mais crítica em relação às informações que consomem e compartilham.

Compreende-se, assim, que iniciativas educacionais que integram análise linguística, ensino de língua portuguesa e fundamentos da Linguística Cognitiva são essenciais para preparar os alunos para os desafios da era digital. Encorajamos a continuidade desses esforços, visando não apenas informar, mas capacitar os estudantes a serem cidadãos responsáveis e discernidores diante da vastidão de informações disponíveis on-line.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. Criatividade: uma visão cognitiva e cultural para o século 21. São Paulo: Giostri, 2020.

ALVES, M. A. de S.; MACIEL, E. R. H. O fenômeno das *fake news*: definição, combate e contexto. *Internet&Sociedade*, São Paulo, v. 1, n. 01, 2020, p. 144-171. Disponível em: <https://revista.internetlab.org.br/o-phenomeno-das-fake-news-definicao-combate-e-contexto/>. Acesso em 19 ago. 2024.

BENTES, A. C.; SOUZA-SANTOS, J. E. de. *Fake news* como produção textual disruptiva: os abalos nos campos sociais. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 65, n. 00, p. 023014, 2023. DOI: 10.20396/cel.v65i00.8673341. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8673341>. Acesso em: 10 jun. 2024.

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

BRUNER, J. Fabricando histórias: direito, literatura, vida. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

DA EMPOLI, G. Os engenheiros do caos: como as *fake news*, as teorias da conspiração e os algoritmos estão sendo utilizados para disseminar ódio, medo e influenciar eleições. Trad. Arnaldo Bloch. São Paulo: Vestígio, 2020.

DANCYGIER, B. *The language of stories: a cognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

EVANS, V.; GREEN, M. *Cognitive Linguistics: an introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

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

_____. Linguística cognitiva. In: Othero, G. A.; Flores, V. N. (orgs.). *A linguística hoje: múltiplos domínios*. São Paulo: Contexto, 2023. p. 65-72.

FILLMORE, C. Frame semantics. In: KOREA, L. S. (orgs.). *Linguistics in the morning calm*. Seoul: Hanshin Publishing, 1982. p. 111–137.

FREITAS, L. A. O; SILVA, L. A. Um estudo cognitivo sobre a categoria mentira e sua realização por meio de *fake News* relativas ao novo coronavírus. *Estudos Linguísticos e Literários*. Nº 69, NÚM. ESP.|2020, Salvador: pp. 178-203.

FURTADO DA CUNHA, M.; BISPO, E. B.; SILVA, J. R. Linguística funcional centrada no uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: CEZARIO, M. M.; FURTADO DA CUNHA, M. A. (orgs.). *Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2013. p. 13–40.

HAN, B. *A crise da narração*. Tradução de Daniel Guilhermino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

HOUAISS, A. *Grande dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br>. Acesso em: 29 ago. 2024.

LAKOFF, R. T. *The language war*. Berkeley e Los Angeles: University of California Press, 2000.

MARCUSCHI, L. A. *Cognição, linguagem e prática interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

PELOSI, A. C. Cognição e Linguística. In: PELOSI, A. C.; FELTES, H. P. M.; FARIAS, E. M. P. (orgs.). *Cognição e linguística [recurso eletrônico]: explorando territórios, mapeamentos e percursos organizadores* – 2. ed., rev. e atual. - Caxias do Sul, RS: Educs, 2014. p. 8-28.

RODRIGUES, T. A. Frames em narrativa de boletim de ocorrência: uma análise a partir da Linguística Cognitiva. *Revista Tabuleiro de Letras*, v. 15, n. 02, p. 7-19, jul./dez. 2021.

_____. Análise da transitividade em narrativas de habeas corpus sob o olhar da linguística cognitivo-funcional: estratégias para não devolver a liberdade a pessoas em situação de rua. 2017. 266 f., il. Tese (Doutorado em Linguística)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

TURNER, M. *The literary mind*. Nova Iorque: Oxford University Press, 1996.

LA OBLIGATORIEDAD DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LAS IMPLICACIONES DE LA LEY N.º 13.146/2015 – ESTATUTO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD – EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Nichole Karoliny Barros da Silva
Cassius Guimarães Chai

INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes desafíos del Sistema Educativo Brasileño, que no logra acoger a todos los estudiantes potenciales con una educación de calidad, es la inclusión. Incluir a todos los alumnos, sin distinción, que tengan las más diversas peculiaridades, es un objetivo existente, pero que, sin embargo, no se había logrado. En concreto, la inclusión de las personas con discapacidad es una parte importante de esta problemática.

La indispensabilidad de transformar el sistema escolar ordinario en un sistema más inclusivo es un movimiento mundial, un ejemplo de ello son publicaciones como la *Declaración Mundial de Educación para Todos y las Directrices de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*⁶, también conocidas como el Movimiento de Educación para Todos y la *Declaración de Salamanca, Principios, Políticas y Prácticas en* ⁷*Necesidades Educativas Especiales*. Ambos movimientos buscaron fomentar la discusión en torno al desarrollo del entorno escolar con

6 Jomtien, Tailandia, 1990.

7 Salamanca, 1994.

miras a fortalecer la relación entre la enseñanza, el aprendizaje y la diversidad humana.

A pesar del debate sobre las proporciones globales, Brasil aún está lejos de ser una sociedad inclusiva por excelencia, o al menos de tener una red de escuelas inclusivas. La realidad es otra, es de negligencia en todos los ámbitos y por parte de todos los involucrados, es decir, hay negligencia por parte del poder público en promover acciones que posibiliten la inclusión, también hay negligencia por parte de las escuelas en el involucramiento sistematizado de su equipo de trabajo y también, hay negligencia por parte de la sociedad misma que no tiene la sensibilidad de la integración, como vector ético de la práctica social. La situación actual, por tanto, demuestra lo esencial que es el debate y las acciones en el ámbito de la educación especial inclusiva.

El Estatuto de las Personas con Discapacidad consolida, en el ámbito legislativo, una gama creciente de logros y, al englobar los derechos fundamentales en un mismo diploma jurídico, suma esfuerzos para aplicar la ley a casos concretos.

Además de garantizar y reafirmar derechos ya aprehendidos, el Estatuto también innova al tratar, dentro del listado educativo, la educación especial inclusiva obligatoria en las escuelas privadas. El párrafo 1 del artículo 28 es exhaustivo al determinar que las escuelas privadas deben adoptar medidas para la integración de las personas con discapacidad sin costo adicional.

El cambio es significativo, tanto que generó la Acción de Inconstitucionalidad 5357 MC/DF bajo el alegato de que el Estatuto de las Personas con Discapacidad viola los artículos 5, caput, incisos XXII, XXIII, LIV, 170, incisos II y III, 205, 206, caput, incisos II y III, 208, caput, inciso III, 209, 227, caput, § 1, inciso II, toda la Constitución de la República.

La pertinencia de los cambios introducidos por la promulgación de la Ley N° 13.146/2015 corrobora que los personajes involucrados en el tema de la educación inclusiva se posicionen y busquen el mejoramiento de la red educativa, con la intención común de hacerla más inclusiva.

El presente trabajo se nutrió de la labor del Ministerio Público del Estado, más concretamente de la Fiscalía en Defensa de la Educación, que recibe varios casos en el ámbito de la educación especial inclusiva, cada uno con sus matices, pero todos planteados con el objetivo de ver cumplidos los derechos de las personas con discapacidad a una educación de calidad, con el fin de estimular el potencial del alumno con necesidades educativas especiales.

Se observa, a través de las exigencias de la Fiscalía Especializada en Educación, que el marco actual de la Educación Inclusiva es deficiente, y este déficit se presenta de las más diversas formas, estructurales y/o pedagógicas, por ejemplo. Por lo tanto, es fundamental contar con una legislación eficaz, que se cumpla y se inspeccione.

1 LEY NO. 13.146/2015 – ESTATUTO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

La Ley 13.146/2015, en adelante el Estatuto de las Personas con Discapacidad, instituyó la Ley Brasileña para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, destinada a promover y garantizar los derechos y garantías fundamentales de las personas con discapacidad, con igualdad e inclusión en todos sus aspectos.

La Ley 13.146/2015 surge como un punto de referencia, como una guía para que las personas con discapacidad conozcan sus derechos, así como para que los destinatarios, que tienen el deber de garantizar dichos derechos, puedan aprehender sus responsabilidades, observándolas.

En el ámbito educativo, la Ley establece el derecho a un Sistema Educativo Inclusivo, en todos los niveles y a lo largo de toda la vida, para que este sistema desarrolle, al máximo nivel, todas las habilidades y talentos de las personas con discapacidad. Establece, en el mismo sentido, a quienes se encargan de velar por estos derechos, con el fin de hacer que la sociedad sea cada vez más inclusiva.

La pertinencia de la nueva legislación, sobre todo luego del análisis del “proceso” legislativo de la educación especial, es evidente, de igual manera, son notorios los retos a enfrentar en la

aplicación de la ley para resultados posteriores por parte de todos los involucrados en el proceso educativo. Sin embargo, el Estatuto inaugura, en el ámbito educativo, como se verá en el curso de este trabajo, frentes de acción que permiten vislumbrar esperanza, una red de educación regular inclusiva, que valore la diversidad y desarrolle las potencialidades de los estudiantes, para la formación de ciudadanos de hoy y de mañana.

2 CONCEPTOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

El término inclusión, casi siempre cuando se utiliza, se maneja de tal manera que se refiere casi exclusivamente a la inserción de los estudiantes con discapacidad en la sociedad. A pesar del objetivo del trabajo en curso, es decir, analizar aspectos de la educación especial inclusiva, es preponderante señalar que el concepto de inclusión, en este contexto, va más allá de la integración de los estudiantes con discapacidad en la educación regular, es sinónimo de celebración de la diversidad que existe dentro de la sociedad, así como de las diferencias individuales que posibilitan dicha heterogeneidad. En este sentido, el Índice⁸ de Inclusión (CSEI, 2000) conceptualiza: *“[la inclusión educativa] implica un proceso que aumenta la participación de los estudiantes [en las actividades y en la vida escolar] y reduce su exclusión de la cultura, el currículo y las comunidades escolares locales”*.

Por otro lado, es inconcebible hablar de una sociedad inclusiva si no hay integración de los estudiantes con discapacidad en el sistema escolar regular, el cual está adaptado para recibir a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Mientras tanto, no se puede olvidar que la adaptabilidad no se trata solo de cosas, sino de la mentalidad y la actitud de las personas que rodean a la persona con discapacidad.

Siguiendo con el alcance del término inclusión, éste debe **incluirse** no solo a los niños con discapacidad, sino que denota la

8 Disponible en www.inclusion.uwe.ac.uk

integración de todos los niños, jóvenes y adultos, que, por diversas razones, se encuentran excluidos educativamente.

Además de expresarse en diferentes frentes, la inclusión presupone la formación de un profesorado que utilice estrategias pedagógicas que ensalcen la diversidad y utilice estímulos diversos y dinámicos para el desarrollo educativo de los estudiantes. Presupone una escuela estructurada para atender a los estudiantes más diversos, ya sean estudiantes con o sin discapacidad. Presupone una interacción mutua entre la escuela, la comunidad y la familia, con el fin de buscar y mantener una educación de calidad, incluso frente a los constantes cambios sociales. Incluso una mentalidad mediadora de las diferencias sociales contingentes.

En este sentido, cabe destacar algunas definiciones de educación inclusiva, Windyz B. Ferreira ⁹(2005, pág. 44), por ejemplo, en el texto “*Educación inclusiva: ¿Estoy a favor o en contra de una escuela de calidad para todos?*”, publicado en el Journal of Special Education, cita la definición presentada por el Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva¹⁰, que establece lo siguiente:

[...] Una filosofía que valora la diversidad de fuerzas, habilidades y necesidades como algo natural y deseable, brindando a cada comunidad la oportunidad de responder de una manera que conduzca al aprendizaje y crecimiento de la comunidad en su conjunto, y dando a cada miembro de esta comunidad un papel valioso. (CSEI, s.f.: p 1)

En general, las definiciones de educación inclusiva expresan la búsqueda de la realización del derecho básico a la educación sobre la base del concepto de igualdad y señalan la preponderancia del papel de la escuela, la comunidad y la familia en el logro de una educación especial inclusiva.

9 FERREIRA, Windyz B. Educación inclusiva: ¿Estoy a favor o en contra de una escuela de calidad para todos? Revista de Educación Especial - Oct/2005, N° 40.

10 Disponible en www.inclusion.uwe.ac.uk

2.1 EL CONCEPTO JURÍDICO DE INCLUSIÓN, EXPRESIONES IMPORTANTES E INTERPRETACIONES ESENCIALES

El artículo 3, inciso IV, de la Constitución Federal, como uno de los objetivos fundamentales de la República Federativa del Brasil, aclara la promoción del *bien de todos, sin perjuicio de origen, raza, sexo, color, edad y cualquier otra forma de discriminación*.

La Constitución también se basa en la ciudadanía y la dignidad de la persona humana (artículos 1, II y II) y afirma que la educación es un instrumento indispensable para la formación del ciudadano, que vive con dignidad e igualdad (artículo 5). Para ello, enfatiza el rol del Estado en garantizar las condiciones de acceso y permanencia en la escuela (artículo 206, I), garantía que también es entendida como un principio para la educación. Asimismo, en su artículo 208, III, la Constitución garantiza a las personas con discapacidad un servicio educativo especializado, preferentemente en el sistema escolar regular.

Del análisis general de los fundamentos y objetivos, así como del análisis específico del capítulo dedicado a la educación, artículo 206 y siguientes, se desprende el carácter inclusivo de la Constitución Federal. Principios como la Universalidad (Artículo 24, II); de Igualdad de Condiciones (Artículo 206, II) y de Pluralismo de la Educación, ejemplifican el modelo educativo deseado por la Asamblea Constituyente.

Para la comprensión e implementación de la educación inclusiva, sin embargo, es necesario explicar algunas expresiones y conceptos utilizados por la Constitución y la legislación infraconstitucional relacionada y que serán esenciales para una interpretación legislativa acorde con la Constitución, especialmente frente a las transformaciones sociales y a las que la ley necesita adaptarse para ser, de hecho, el instrumento de organización social para el cual fue creada.

En este sentido, se destaca la conceptualización del Servicio Educativo Especializado (SES), entendido como el ofrecimiento de

todos los instrumentos necesarios para la inclusión de *estudiantes con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas capacidades o superdotación*, los cuales deben permear la disponibilidad de todos los elementos necesarios para que se superen las barreras y se estimule la máxima capacidad de cada estudiante. Este servicio educativo especializado debe estar presente en todas las instituciones escolares, sean públicas o privadas, abarcando todos los niveles, etapas y modalidades de la educación escolar que se brinda, de acuerdo con la Ley N° 9.394/06, Ley de Directrices y Bases de Educación Nacional (LDBEN).

En el campo de las expresiones e interpretaciones, el artículo 58, § 2, de la Ley N° 9.394/96, se encuentra entre los principales puntos controvertidos de aplicación de los derechos de los estudiantes con discapacidad, esto se debe al uso del término “preferentemente” por parte del legislador, término presente en la Constitución brasileña, que termina dando lugar a interpretaciones erróneas que van en contra del movimiento inclusivo.

El principal concepto erróneo que plantea el término se refiere al servicio educativo especializado, ¿sería este complementario a la educación regular? ¿Sería posible sustituir la educación regular por este servicio? A la vista del proceso ya presentado hasta ahora, la respuesta es clara. El servicio educativo especializado es complementario en relación con la educación regular, en clases de enseñanza “comunes”.

La interpretación de acuerdo con la Constitución y las Convenciones que tratan de los Derechos de las Personas con Discapacidad es única y conduce a garantizar que los estudiantes con discapacidad tengan una educación inclusiva y de calidad, donde el complemento de un servicio educativo especializado da lugar a una planificación pedagógica que se adapta a la dificultad de cada estudiante, la cual se aplica ya sea que el estudiante sea discapacitado o no. considerando que cada alumno tiene su individualidad. El objetivo de la escuela, analizado de manera simplista, es el cumplimiento efectivo del currículo en el desarrollo de la ciudadanía de cada estudiante, la planificación pedagógica, en este aspecto, es fundamental.

También cabe destacar otros conceptos básicos, como “¿Quién es la persona con discapacidad?”, objeto de este trabajo y a quién se refiere la legislación cuando menciona a la persona con trastornos globales del desarrollo y altas capacidades/hacinamiento?

Según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: *Las personas con discapacidad son aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden obstaculizar su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con otras personas.* En relación a los estudiantes con discapacidad, estas barreras, que impiden su desarrollo pleno, se encuentran en el ámbito escolar.

La convención, además de ocuparse de la definición de persona con discapacidad, se ha convertido en un referente en lo que respecta a la designación de las personas con discapacidad, un tema que, aunque aparentemente no suscita gran controversia, tiene una marcada relevancia y ha ido adquiriendo diferentes configuraciones, a medida que las transformaciones sociales lo requieren.

Romeu Kazumi Sassaki, consultor de Educación Inclusiva, en su texto “¿Cómo llamar a las personas con discapacidad?”,¹¹ discute brillantemente el tema, enfatizando que no existe un término correcto, “*definitivamente válido en todo tiempo y espacio, es decir, latitudinal y longitudinalmente*”. A través de la trayectoria de los términos utilizados, el autor enumera el tiempo, los términos y significados y el valor de la persona y presenta la denominación actual, enfatizando el apoyo de la elección.

La autora también observa que la tendencia es a suprimir la expresión “portador”, lo que va en contra del movimiento de inclusión, que, entre otros puntos, ensalza la diversidad, que intuyó la aceptación de las personas con discapacidad no solo por parte de la sociedad, sino también y sobre todo por parte de la propia persona con discapacidad.

11 SASSAKI, Romeu Kazumi. ¿Cómo llamar a las personas con discapacidad? Revista de la Sociedad Brasileña de Pacientes Ostomizados, año I, n. 1, 1ª semana. 2003, p.8-11. [Texto actualizado en 2009]

A pesar de la importancia de los conceptos más científicos de los términos Trastornos Globales y Altas Capacidades/Superdotación, en el presente trabajo se analizarán conceptos más simplistas, para una mejor comprensión de las referencias legislativas que se hacen a los mismos. En las disposiciones legales existe una diferencia en el uso de estos términos para las personas con discapacidad, por lo que es imprescindible, aunque no tan elaborado, conocer cada una de estas terminologías.

Las definiciones y distinciones conceptuales son pertinentes frente a, principalmente, el servicio educativo especializado, dirigido precisamente a la diferencia de capacidades de cada estudiante y sus limitaciones.

3 LAS IMPLICACIONES DEL ESTATUTO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Pasamos ahora al análisis del Capítulo IV de la Ley de Inclusión, dedicado al Derecho a la Educación. El artículo 27 de la Ley establece que *la educación es un derecho de la persona con discapacidad en el que se debe garantizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles y el aprendizaje a lo largo de toda la vida de la persona con discapacidad, a fin de lograr el máximo desarrollo posible de sus talentos y capacidades físicas, sensoriales, intelectuales y sociales. de acuerdo a sus características, intereses y necesidades de aprendizaje.*

El párrafo único expresa el deber conjunto del Estado, la sociedad, la familia y la comunidad escolar de garantizar una educación inclusiva de calidad, salvaguardando a las personas con discapacidad de toda forma de violencia, negligencia y discriminación.

Los artículos 28 y 30 establecen los lineamientos que deben observarse, tanto las escuelas públicas como las privadas, para lograr la inclusión de las personas con discapacidad a través de servicios educativos especializados.

En concreto, el artículo 28 se refiere a los deberes del Gobierno en la constitución de sistemas educativos inclusivos. Se destaca la

necesidad de mejora constante de estos sistemas, lo que demuestra que la inclusión es un proceso continuo, que necesita una mejora constante frente a las dinámicas sociales naturales. El Gobierno también es responsable de *garantizar, crear, desarrollar, implementar, impulsar, monitorear y evaluar* un proyecto pedagógico que institucionalice el servicio educativo especializado, punto esencial en la búsqueda de resultados frente a la diversidad del estudiante, incluyendo la diversidad de discapacidades.

Otras funciones son: la impartición de educación bilingüe, en Lengua de Señas Brasileña (Libras) a estudiantes sordos; investigación encaminada al desarrollo de nuevos métodos y técnicas pedagógicas; la participación de los estudiantes con discapacidad y sus familias en las diversas instancias de acción de la comunidad escolar; el acceso a la educación superior y a la educación profesional y tecnológica en igualdad de oportunidades y condiciones con las demás personas; Oferta de profesionales de apoyo escolar, que difieren de un maestro. De hecho, dicho profesional es un tipo de cuidador, que realizará diversas actividades como higiene, cambio de pañales, locomoción, alimentación y otras.

En el párrafo 1 del artículo 28 se especifican las determinaciones que también debe observar el sistema escolar privado.

Las disposiciones de la Ley de Inclusión brasileña, en el campo de la educación, específicamente en sus artículos 28 (§1) y 30 (caput) fueron objeto de discusiones, incluyendo la presentación de una Acción Directa de Inconstitucionalidad por parte de la Confederación Nacional de Establecimientos Educacionales – CONFENEN, ADI 5357, desestimada por el STF en 2016.

Los artículos citados tratan, en síntesis, de la inclusión obligatoria, por parte de la red privada, de los estudiantes con discapacidad y de las adaptaciones necesarias para su educación efectiva sin costos adicionales a la matrícula, anualidades y/o matrículas.

La ADI interpuesta por CONFENEN cuestionó la constitucionalidad de estos artículos en relación, principalmente, con el artículo 208, inciso III, de la Constitución, que trata del deber del Estado en el servicio educativo a los discapacitados, *in verbis*: Art. 208. El

deber del Estado con la educación se cumplirá a través de la garantía de: III - Asistencia educativa especializada a los discapacitados, preferentemente en el sistema escolar regular.

Además, las escuelas privadas, representadas por la Confederación, alegan que el cumplimiento de lo establecido en la ley resultará en altos costos para las escuelas, costos que pueden llevar a algunas instituciones a cerrar sus actividades.

Presentada el 08/04/2015, la Acción Directa de Inconstitucionalidad 5.357 solicitó, como medida cautelar, la suspensión de la vigencia del párrafo 1 del artículo 28, y caput del artículo 30 de la Ley N° 13.146/2015.

En la Decisión Monocromática del 18/11/2015, el Juez Edson Fachin, relator de la ADI, se basó en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que tiene *un rango* equivalente a la enmienda constitucional, para pronunciar:

[...], las disposiciones de rango constitucional establecen el objetivo de la plena inclusión, al tiempo que prohíben la exclusión de las personas con discapacidad del sistema educativo general con el pretexto de su discapacidad.

Si bien es cierto que se prevé como deber del Estado facilitar la participación plena e igualitaria de las personas con discapacidad en el sistema educativo y en la vida comunitaria, así como, por otro lado, la necesaria provisión de educación primaria gratuita y obligatoria, no es menos cierto que no existe limitación de la educación de las personas con discapacidad a los establecimientos públicos o privados que prestan servicios educativos públicos. (ADI 5357 MC/DF, rel. Edson Fachin, sentencia del 18-11-2015, pág. 08)

El relator señala que, a partir del análisis de la Ley en cuestión, y sólo, en un primer momento, este examen, Brasil cumple con el compromiso constitucional e internacional con la protección y la disponibilidad progresiva de los derechos de las personas con discapacidad.

También observa que, si bien el servicio público de educación es gratuito para la iniciativa privada, es decir, el ejercicio de este

servicio, por parte de las escuelas privadas, no depende de concesión o permiso, debe hacerse con responsabilidad y debe respetar los límites impuestos por el Poder Público, como una forma de seguir los estándares establecidos.

El servicio educativo que presta la red privada está sujeto a una evaluación de calidad por parte del Gobierno, incluyendo el cumplimiento de las normas establecidas que se encuentran vigentes en la materia, enfatizando que la Constitución, obviamente, forma parte de esta lista.

La Ley N° 13.146/2015, en este sentido, presenta el compromiso que debe tener el sistema educativo, compromiso que se exige tanto a las escuelas públicas como a las privadas, con todas las disposiciones relacionadas con el derecho fundamental a la educación.

La Ley de Inclusión también se basa en estimular la expresión de la diversidad, una característica esencial en una sociedad y para la cual todos los estudiantes, potenciales ciudadanos, deben ser orientados y preparados para valorar.

Por lo tanto, afirma Fachin, la educación privada no puede privar a los estudiantes -con o sin discapacidad- de la posibilidad de participar, en el día a día, en la construcción de una sociedad más inclusiva y justa.

La expresión de la diversidad desencadena, a través del aparato legislativo, el derecho a la convivencia con la pluralidad, que más que un derecho de los diferentes, de las personas con discapacidad, es un derecho de toda la sociedad, que se desarrolla y se perfecciona a través de esta convivencia natural.

Al proceder a analizar el pedido de apercibimiento, el relator caracteriza de inmediato el *humo del buen derecho* y, en consecuencia, el *periculum in mora*, debido a que los establecimientos educativos privados no fueron “*sorprendidos por la normatividad inconstitucional establecida sobre el tema por la ley impugnada*”.

Señala que la educación inclusiva no es una novedad legislativa, por el contrario, está en el ordenamiento jurídico brasileño desde hace mucho tiempo, a través de la introducción de documentos

internacionales y consolidada por la propia Constitución. Cabe señalar que la legislación en cuestión estableció un plazo de 180 (ciento ochenta) días de vacancia para el inicio de su aplicación.

Al no reconocer la configuración de *fumus boni iuris*, ni la configuración de perjuicio para las partes, es decir, *periculum in mora*, el ponente rechazó la solicitud de medida cautelar, y pasó a la fase de juicio.

El 9 (nueve) de junio del año en curso se juzgó la Acción. La decisión señala la continuidad de la vigencia de la Ley Inclusiva brasileña en lo que respecta a la implementación de una Educación Inclusiva Obligatoria, por parte de las escuelas privadas, sin costo adicional a las “cuotas” ya pagadas por la familia del estudiante.

4 EL MINISTERIO PÚBLICO EN DEFENSA DE LA EDUCACIÓN: LINEAMIENTOS PARA LA ACCIÓN MINISTERIAL

En la Guía de Acción Ministerial ¹²“Acción Nacional en Defensa de los Derechos Fundamentales: *persona con discapacidad y derecho a la accesibilidad, atención prioritaria, acceso a la licitación pública, educación inclusiva, apoyo en curaduría*”, del Consejo Nacional del Ministerio Público, específicamente en el capítulo “Persona con Discapacidad y Derecho a la Educación Inclusiva”, se dan lineamientos para el desempeño de los Miembros del Ministerio Público, acciones basadas en situaciones individuales y colectivas.

En situaciones individuales, las sugerencias giran en torno al establecimiento de procedimientos dentro del propio órgano de aplicación (por ejemplo, investigación preparatoria y civil), seguidos de la recopilación de todos los datos pertinentes para el esclarecimiento del caso y el ejercicio del derecho a la educación.

12 Guía de actuación ministerial: personas con discapacidad y derecho a la accesibilidad, atención prioritaria, acceso a licitaciones públicas, educación inclusiva, apoyo en curaduría / Consejo Nacional del Ministerio Público. – Brasília: CNMP, 2014.

Con respecto a la recogida de dichos datos, la solicitud y/o petición de los Fiscales/Procuradores puede hacerse a los implicados en la denuncia, así como dirigirse a profesionales cuya Opinión sea imprescindible para el caso, además, por supuesto, de la posibilidad de solicitar/solicitar a los organismos responsables, como colegios, consejos de tutela y secretarías municipales.

Para los casos colectivos, la guía destaca la realización de audiencias públicas, la emisión de recomendaciones y la firma de Acuerdos de Ajuste de Conducta (TAC) como herramientas importantes en la discusión y promoción de la provisión de una educación inclusiva de calidad.

También destaca la posibilidad de abrir investigaciones y acciones civiles públicas.

4.1 MÉTODOS DE REUNIÓN Y RESOLUCIÓN DE DEMANDAS

Prima facie, es necesario señalar los canales a través de los cuales la demanda educativa puede llegar a la Fiscalía. La *Defensoría del Pueblo*, órgano auxiliar del Ministerio Público, además de contribuir a elevar los estándares de calidad del Ministerio Público, también asiste a la población en el servicio que prestan las Fiscalías u otro órgano de la Institución. La queja, denuncia, etc. es recibida y examinada por la Defensoría del Pueblo, y luego se dirige al sector donde puede ser resuelta.

Otro canal de recepción de demandas en la Fiscalía es el *Centro de Asistencia Social*, sector que trabaja con las Fiscalías, y más de cerca con el Ciudadano, ya que el servicio en este sector es personal.

También existe la posibilidad de atención directa con el Fiscal jefe de la Especialización, así como atención por parte del equipo de trabajo de la Fiscalía, que está compuesto por técnicos, Asesor y Equipo Pedagógico.

El Ministerio Público, además de trabajar para resolver realmente el problema, realiza una actividad de orientación. Muchas instituciones educativas y ciudadanos, padres de estudiantes, por

ejemplo, buscan que la agencia solicite una “receta” sobre cómo comportarse en una situación educativa.

A continuación, se registran las demandas y en cumplimiento de lo establecido por el Consejo Nacional del Ministerio Público, estas se registran como Noticia de Hecho, sin embargo, el Fiscal puede, desde el primer momento, presentar la denuncia, si así lo desea, como otro tipo de Procedimiento Administrativo del MPE, como, por ejemplo, Procedimiento Preparatorio, Procedimiento Administrativo e Investigación.

Por razones didácticas y estratégicas, en el presente trabajo se destacarán las Noticias de Hecho, procedimientos en mayor volumen en el Especializado.

Cada Noticia de Hecho, además de tener la numeración única del Sistema Integrado del Ministerio Público – SIMP, cuenta con una numeración de control propio de la Fiscalía.

A partir de este registro, el proceso continúa con la recogida de datos, punto esencial para la resolución de las demandas. En esta etapa, en muchos casos, se ejerce el procedimiento contradictorio, ya que el demandado está facultado para tomar posición sobre los hechos “denunciados”. O, aun así, es en esta etapa cuando se busca información o se solicita la adopción de medidas a fin de resolver el conflicto existente, lo que suele ocurrir cuando el polo pasivo es uno de los Departamentos de Educación (Estatual y Municipal).

Por ejemplo, en los casos en que la demanda es la inserción de un estudiante en una escuela de la red educativa municipal, el Ministerio Público, a través de la Fiscalía de Educación, puede solicitar a la Secretaría Municipal de Educación – SEMED, la inserción del estudiante en una escuela, de acuerdo con el Estatuto del Niño y del Adolescente¹³, cercana a su residencia, a fin de garantizar el derecho a la educación.

13 **Artículo 53.** Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la educación, tendiente al pleno desarrollo de su persona, a la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y a la aptitud para el trabajo, asegurándoles: V- Acceso a una escuela pública gratuita cerca de su residencia.

El contenido del proceso y el procedimiento contradictorio ejercido por el imputado determinarán los actos del proceso a partir de entonces, se observa que la resolución, en estos casos, se buscará a través de una Audiencia Extrajudicial, que se lleva a cabo en el ámbito de la Fiscalía, con la presencia de los interesados, el Fiscal de Justicia (órgano de ejecución), técnico o asesor y miembros del equipo pedagógico.

El enfoque utilizado es la Mediación, ya que se orienta a las partes, durante la audiencia, para construir una solución al conflicto. Se da la palabra a cada una de las partes del proceso, quejoso y demandado, además son orientados por el equipo pedagógico, cuando el asunto en cuestión así lo requiere.

Es importante destacar que, dependiendo del caso, el abordaje es requisito y determinante, de manera que se corrige la desviación practicada, ya sea por el polo pasivo o activo, cuando se encuentra una práctica inequívoca de abuso, indignidad contra un niño, niña y adolescente o ilegalidad flagrante. Por ejemplo, del análisis de los procesos de la Fiscalía, se desprende que son comunes los casos en los que el colegio denunciado se comportó ilegalmente, un ejemplo de ello son los colegios que se niegan a emitir el Expediente Académico del alumno con el alegato de que los padres están en mora con el colegio, lo que contradice la Ley N° 9.870/99, que en su artículo 6 establece: *“Queda prohibida la suspensión de las pruebas escolares, la retención de documentos escolares o la aplicación de cualquier otra sanción pedagógica por incumplimiento”*.

En estos casos, la actuación del Ministerio Público, a través de la Fiscalía Especializada, es la orientación para que el colegio emita el Expediente Académico del alumno y se adapte a lo establecido por la legislación vigente, en este caso, fueron comunes las *Recomendaciones Ministeriales* emitidas a los colegios reclamados, con el fin de que realizaran las adaptaciones necesarias. Siempre orientativo, la Fiscalía informa al colegio demandado, que también vive un conflicto “fuera” del ámbito educativo, de la posibilidad de adopción por parte del interesado en las posibles medidas legales que le sean solicitadas, con apoyo en la normativa contractual y en el Código de Defensa del Consumidor. Esta doble orientación

es indispensable y debe ser inherente al desempeño del Ministerio Público, que es el inspector del ordenamiento jurídico por excelencia y un pilar constitucional.

En el mismo sentido, existen situaciones donde los padres de familia de los estudiantes descuidan que se configura el deber de cuidado en relación a la educación de sus hijos, situaciones como esta también requieren de una acción más incisiva por parte de la Fiscalía, para que los padres brinden el cuidado necesario durante el proceso educativo de los estudiantes, en este contexto, se observó un trabajo conjunto de la Fiscalía, principalmente el Equipo Pedagógico, con el Centro Psicosocial, compuesto por el Centro de Asistencia Social y el Centro de Psicología. A través de visitas domiciliarias y entrevistas focalizadas, estos profesionales emiten informes que apoyarán el trabajo de la Fiscalía Especializada en Justicia.

Se observa, a partir del procedimiento utilizado por la Fiscalía Especializada, un predominio de métodos alternativos de resolución de conflictos, especialmente la conciliación y la mediación, incluso en problemas que involucran a organismos públicos en el área de la educación, como las Secretarías de Educación, por ejemplo. El uso de medios alternativos es una tendencia actual creciente, especialmente en vista del marco actual del Poder Judicial brasileño, marcado por largas resoluciones y el creciente aumento de los litigios, cuyo aparato burocrático hace imposible una rápida convergencia y coetáneo con la eficacia y la resolución que requiere la protección de la dignidad.

También se destaca un doble rol, ya que el Ministerio Público, representado por la Fiscalía Especializada, actúa en la resolución del conflicto en foco, sin olvidar las instrucciones necesarias para que no se vuelvan a producir otras situaciones de la misma naturaleza.

CONCLUSIÓN

El presente trabajo aborda el tema de la educación en su modalidad especial, precisando el camino que ha tomado esta

educación dirigida a las personas con discapacidad para ser entendida como necesariamente inclusiva.

Los cambios sociales son los factores directos, que contribuyeron a las nuevas concepciones y en consecuencia a la nueva visión que se tiene de la persona con discapacidad, que desde una condición estrictamente genética y sin perspectivas de adaptaciones y cambios, pasó a ser entendida como una persona con limitaciones y derechos, igual a todos en su diferencia. En este entendimiento, la sociedad necesita ser modificada para incluir, ya que debe afirmar su característica de diversidad, empezando por recibir a quienes forman parte de ella, para que cada uno pueda ejercer sus derechos y deberes.

La legislación, en este contexto, juega un papel fundamental, pues al actuar en organización social a través de sus regulaciones, institucionaliza y orienta el comportamiento que requiere de los ciudadanos a los que está destinada. Esta legislación también reflejó las etapas por las que pasó la educación especial, hasta llegar a ser inclusiva, destacando la Constitución Federal, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que tiene *rango constitucional*, y el reciente y largamente esperado Estatuto de las Personas con Discapacidad.

El Estatuto es un punto fundamental en el curso de la consolidación de los derechos de las personas con discapacidad, al tratar los diversos aspectos de la vida del ciudadano, aplicados a la persona ciudadana con discapacidad, el Estatuto se presenta como un parámetro, un recurso en la aplicabilidad de la Ley y en el ejercicio de los derechos.

En relación con la educación, el Estatuto agrupa derechos ya conocidos, como el derecho al Servicio Educativo Especializado y la inserción del estudiante en una clase regular, teniendo ese servicio especializado un carácter complementario. De esta manera, el Estatuto innovó al traer expresamente el rol de las Escuelas Privadas, que también deben llevar a cabo la inclusión, sin embargo, sin gravar la matrícula u otras tasas proporcionadas por el servicio especializado disponible.

En el campo de la aplicabilidad, una condición de objetividad semántica es esencial para el sintagma Educación Inclusiva. Como se ha visto, presenta una conceptualización porosa y amplia, sujeta a interpretaciones restrictivas, que son consideradas en la presente hipótesis discursiva como incompatibles con las prácticas democráticas y socialmente inclusivas. Por lo tanto, un consenso sobre el alcance objetivo de la norma especial es fundamental en la búsqueda de la efectividad de la propia norma protectora, para que la Ley de Inclusión brasileña sea efectiva.

La complejidad del tema ya se ha hecho evidente; un escenario fáctico en el que se dan varios “actores”: padres de alumnos, estudiantes, escuelas, instituciones interesadas, organismos públicos, etc. Son muchos los que aportan a las discusiones que apuntan a construir un sistema educativo democrático e inclusivo, en este escenario la radicación de la ADI 5357 representa otro de estos momentos de tensión, donde la Confederación Nacional de Establecimientos Educativos juzga la mencionada acción con el argumento de inconstitucionalidad inherente, además de presentar el argumento de carácter económico, que sería el impacto que tendrá la inclusión obligatoria sin cargos adicionales en la administración de las escuelas, especialmente de las instituciones pequeñas.

A pesar de los contrapuntos de la Red de Educación Privada, el juicio de la ADI fue a favor de la constitucionalidad de las disposiciones de la Ley y de la continuidad de la oferta, por parte de los colegios privados, de atención educativa especializada para personas con discapacidad sin cargo adicional.

En la inteligencia de la estructura normativa del artículo 170 de la Constitución Federal vigente, no cabe duda de que una sociedad sólo puede afirmarse constitucionalmente democrática si es propensa, en la defensa de lo colectivo, a comprender y asumir los acuciantes desafíos en la tensión de las libertades y la igualdad, representada en la firme convicción de que al mismo tiempo que se asegura la propiedad privada, Para ello se requiere una función social; al mismo tiempo que se asegura la libre empresa, se exige el respeto al consumidor, y al mismo tiempo que se erige el orden económico valorado en la libre empresa, surge contemporáneamente

la valorización del trabajo, la existencia digna para el logro de la Justicia Social.

En particular, la investigación apunta a una escuela privada que no logra incluir, de inmediato, en la receptividad. Al dar cuenta de todas las quejas sobre la denegación de la matrícula, las escuelas privadas terminan constituyendo verdaderos “embudos”, que eligen a los estudiantes que se insertarán allí o incluso limitan el acceso de los estudiantes con discapacidad, quienes tienen toda la libertad de elegir dónde quieren estudiar. Como parte del sistema educativo, la idea de que las escuelas privadas tienen la alternativa de ser inclusivas o no está fuera de lugar. El sistema es único y debe presentar un “estándar”, si este estándar también es inclusivo, todas las escuelas de la red deben adaptarse, ya sean públicas o privadas.

En relación a lo observado en relación a las escuelas públicas, la inclusión choca con el aparato disponible dentro de las instituciones educativas para su efectividad. Existe la receptividad del estudiante, quien es referido a una clase regular, sin embargo, no siempre hay un docente con formación continua en inclusión educativa o incluso la complementación del servicio educativo especializado, que se puede llevar a cabo en salas de recursos, por ejemplo.

Todo lo que se ha presentado hasta ahora, las transformaciones sociales, las legislaciones que legitiman las nuevas ideas, los problemas y las soluciones necesarias, requieren, en conjunto, para una implementación efectiva del sistema educativo inclusivo, el factor humano, porque es necesario, para un cambio tan complejo, una verdadera alteración de las relaciones personales y sociales. Cada ciudadano debe ser consciente del papel que juega la diversidad en la sociedad, así como de que la formación a través de la educación basada en la diversidad tiene un papel único en las generaciones presentes y futuras, en todos los ámbitos sociales. Al fin y al cabo, ¡somos iguales porque somos diferentes!

A CATEGORIZAÇÃO EM PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVISTA: O CASO DO AFRICANISMO BUNDA¹⁴

A. Ariadne Domingues Almeida

O EXÓRDIO

Como observa Castro (2005), o tráfico transatlântico de humanos, entre os séculos XVI e XIX, fez chegar compulsoriamente às terras brasileiras, entre quatro e cinco milhões de pessoas que falavam línguas de duas regiões da África: as da região banto e as da sudanesa ou oeste-africana. Esse número é expressivo¹⁵ e, em princípio, não permitiria o silenciamento ou a presença ofuscada de vozes africanas no país. Mas, como destaca Barros (2006), indicar a chegada obrigatória, bem como a permanência forçada dessas milhões de pessoas ao/no Brasil não revela o estado atual da

14 Expresso os meus agradecimentos ao Prof. Dr. Gredson dos Santos (UFBA) que leu este capítulo e fez valiosas considerações.

15 Como salienta Castro (2005) “a densidade populacional estimada entre quatro a cinco milhões de africanos transplantados para substituir o trabalho escravo ameríndio no Brasil originou, durante três séculos seguidos, um contingente de negros e afro-descendentes superior ao número de portugueses e outros europeus, de acordo com as informações históricas disponíveis e as estimativas demográficas de época, a exemplo do censo de 1823, que apontava 75% de negros e mestiços no total da população brasileira”. Diante de números tão expressivos, no que concerne a questões linguísticas, particularmente, semântico-lexicais, deve-se pensar não apenas na incorporação de itens do léxico das línguas africanas no português do Brasil, mas, como esses itens foram adotados, bem como deve-se refletir sobre qual o lugar antro-po-geo-sócio-histórico-cultural dessas palavras, e, também, deve-se refletir sobre como foram e, ainda, são compreendidos os usos dessas palavras, entre outras questões.

arte, de modo que, ainda, como postula essa mesma autora, deve-se trazer para a cena o lugar social que elas ocupavam no espaço antro-po-geo-sócio-histórico-cultural-político-ideológico daquela época, ou seja, é preciso considerar a esfera da escravização, para compreender referências pejorativas, equívocos e preconceitos presentes nas conceptualizações e nas categorizações sobre o mundo africano no Brasil, feitas por brasileiros, em geral e, até mesmo especificamente, por acadêmicos.

No que concerne aos usos linguageiros, as palavras de étimo africano, incorporadas ao português, são categorizadas como africanismos; esses, ainda, são pouco conhecidos; os que se conhecem, não raramente, acham-se restritos à oralidade e, não poucas vezes, sem direito à escrita. Deixando de olhar para a rede geral dos africanismos e passando a mirar exclusivamente o nó dos itens léxicos da categoria *sexualidade* com origem, também, africana, verifica-se que seus membros, a exemplo de *binga*, *cabaço*, *chibata*, *fiofó*, *manjuba*, *quenga*, *siririca*, *tabaca*, *toba*, *xibiu*, *xibungo*, *xereca* e *xoxota*, foram e continuam a ser, em variados casos, categorizados como informais ou como tabuísmos ou como chulos ou, ainda, como pejorativos ou até mesmo como imorais. Esses elementos do léxico podem, também, participar de duas ou mais categorias, entre essas que, aqui, foram arroladas; ou podem ser compreendidos, unicamente, como membros da categoria mais geral dos *palavrões*.

O item léxico *bunda*, no entanto, sendo um africanismo¹⁶ da categoria *sexualidade*, não conhece, atualmente, interdições sofridas por seus vizinhos categoriais. No devir da sua história, ainda que tenha sido conceptualizado e categorizado como palavrão, foi, em alguns casos, reconceptualizado, e, em outros, parece oscilar entre aquela e outra categoria, de modo que se pode pensar que esse item do léxico passe por um processo de “desxingamento”¹⁷ e,

16 Segundo Castro (2005, p. 180), *bunda* é oriundo do kik./kimb. *mbunda*, nádegas, ânus.

17 Termo usado por Almeida (2016), com a finalidade de nomear o processo em que os categorizadores falantes e escreventes deixam de categorizar um determinado item do léxico como palavrão e passam a recategorizá-lo de outra maneira.

por isto, hoje, aparece usado, sem maiores pudores, por pessoas de qualquer idade, gênero e classe social, no Brasil, de forma a ser empregado em diferentes gêneros textuais; portanto, em domínios discursivos variados, embora pessoas possam jamais dizê-lo (e/ou escrevê-lo), mesmo que isto pareça ser bem difícil, por aqui.

Constata-se, então, que houve, em algum momento da história, itens do léxico oriundos de línguas africanas, incorporados ao português do Brasil, que tomaram espaço de outras palavras do fundo léxico patrimonial latino ou daquelas tomadas de empréstimo pelo próprio português lusitano, de tal sorte que, “em alguns casos, a palavra banto chega a substituir a palavra de sentido equivalente em português [...] bunda por nádegas [...]” (Castro, 2005, p. 7). Inclusive, esse item do léxico substituiu, também, no Brasil, os latinos *cu* e *rabo*, ainda, hoje, usados em Portugal; fenômeno raro, se for considerado o que acontece com os outros membros da categoria *sexualidade* e, ainda, mais raro, se se ativer que, do lado de cá do Atlântico, os dois últimos passaram a ser estigmatizados, sendo reconceptualizados e recategorizados como palavrões¹⁸, sofrendo preconceitos, tendo seus usos cerceados e limitados aos domínios discursivos e aos gêneros textuais atrelados ao erotismo, à pornografia, aos usos sociais desprestigiados e tidos como vulgares.

O item léxico *bunda* é, assim, um caso de africanismo que não ficou relegado à subalternação. Houve, portanto, influência africana, para além daquelas reservadas à intimidade, ao familiar, ao que só pode ser falado e não escrito. Houve, também, africanização do

18 Uma exceção para a palavra *rabo*, entre outras possíveis, é aquela que diz respeito à parte do corpo de outros animais diferentes da espécie humana ou, ainda, a locução *de cabo a rabo* que se traduz em *do início ao fim*. No blog */r/brasil*, um escrevente-conceitualizador-categorizador faz a seguinte observação a propósito da questão aqui em foco: “Cu só é considerado palavrão hoje em dia. Na época em que a palavra “cueca” se formou cu era uma palavra comum, significando simplesmente “nádegas”. Por isso que existe a dança africana chamada cuduro, “bunda dura”. No português brasileiro moderno é que “cu” significa “ânus”, mas também nádegas, como se sabe. Disponível em: https://m.reddit.com/r/brasil/comments/3g9ecm/hemf_hoje_eu_me_fdi_por_fazer_minha_tia_cat%C3%B3lica/ Acesso em: 20 jun. 2016.

português/do brasileiro, para além do aporuguesamento do africano. Nesse sentido, as palavras de Castro (1995, p. 24) são pontuais:

Explicar o avanço do componente africano nesse processo é uma questão que deve ser encarada sem as reações racistas e classistas que se lhe antepõem. Em outros termos, focalizando o negro como personagem atuante e verdadeiro no desenrolar dos acontecimentos que eventualmente lhe foram favoráveis, para exercer um tráfico de influência de interesses comuns e niveladores, através de um movimento implícito de africanização do português e, em sentido inverso, de aporuguesamento do africano.

Para buscar compreender o que aconteceu para que *bunda* tomasse espaços de outros elementos do léxico, como *cu*, *rabo*, *nádegas*, acredita-se que seja importante rememorar aspectos da história da escravização, da compreensão dos corpos das pessoas negras, submetidas ao cativeiro.

Antes propriamente de olhar para o passado, faz-se premente ver o presente e refletir acerca da existência de uma espécie de obsessão nacional no tocante à região glútea, particularmente, feminina. Como se sabe, no Brasil, há a cultura do bumbum; inclusive, há quem afirme sê-lo a preferência nacional¹⁹. O Google, por exemplo, revela como resultado pela procura por “*bunda preferência nacio-*

19 O seguinte texto de Maitê Proença é revelador de aspectos sócio-culturais-ideológicos concernentes à região glútea no Brasil: “- Qual é a diferença entre a bunda da Juliana Paes e a bunda do Gerald Thomas? – [...] Quando o Gerald fez aquele gesto mimoso no Municipal e seu traseiro correu o mundo figurando nos principais jornais da semana seguinte, precisava aquele alvoroço todo? E eu pergunto: será que a plateia teria ficado tão indignada se a bunda em questão fosse da Juliana Paes ou da Globeleza? Duvido! O arrebatamento ali veio acompanhado de falta grave, crescente a cada verão, que vem a ser a discriminação bundística. [...] Aquele rebuliço, as acusações de desacato só ocorreram porque o bumbum do Gerald é pálido e murcho, nitidamente um bumbum de fumante. [...] a bunda não é democrática! [...] Para nada! A bunda de hoje [...] tem de ser jovem, dura e, atenção, disponível! [...] Eu mesma já sofri na pele com a discriminação bundística. [...]”. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI-43287-15230,00-MAITE+PROENCA.html> Acesso em: 27 jun. 2016.

nal”, aproximadamente, 68.300 resultados em 0,34 segundos; esses números são significativos. À parte, o machismo, o sexismo e, até mesmo, a misoginia que podem se encontrar encobertos por detrás dessa conceptualização-categorização de tal região do corpo feminino e, inclusive, de questões atreladas à sujeição da mulher brasileira, vindo desde a sujeição, no passado, da mulher escravizada, pode-se considerar, com Castro (1995), que:

na inevitabilidade desse processo de influências culturais recíprocas e em resistência a ele, o negro terminou impondo, de forma mais ou menos subliminar, alguns dos mais significativos valores do seu patrimônio cultural na construção da sociedade nacional emergente no Brasil. Por sua vez, esses valores determinados foram absorvidos pela sociedade brasileira como símbolos de identidade nacional, mas sem considerar o desempenho conseqüente de seus verdadeiros autores na modelagem da cultura brasileira. (Castro, 1995, p. 26).

No caso da parte glútea do corpo das mulheres, de algum modo, os seres humanos negros escravizados deixaram a sua modelagem na cultura brasileira, através das interações geo-sócio-histórico-cultuais-ideológicas ocorridas, desde os primeiros contatos dos escravizadores com os escravizados e vice-versa. Mas isto aconteceu por meio de relações de poder estabelecidas, naqueles tempos

pretéritos, e nas quais as mulheres eram vítimas incontestes da exploração e das violências sexuais²⁰.

O corpo da mulher escravizada era desejado por homens de poder, por senhores, por feitores, enfim, por agentes da escravização e esses agentes acabavam por expor as suas partes mais íntimas e a explorá-las, de diferentes maneiras. O corpo da mulher escravizada era concebido, a partir do olhar do homem branco escravizador que, de modo estereotipado, o conceptualizava-categorizava²¹, dividindo, metonimicamente, as suas partes, de maneira tal que as suas nádegas eram compreendidas, por europeus, como anormais, como deformadas, como monstruosidade e, também, como sinal de hipersexualidade.

20 No site *O ponto*, mais particularmente, na postagem *Mil palavras*, assegura-se que: “[...] 1) Dizem que os americanos são admiradores de seios (peitos, no popular) grandes. Parece que os italianos também, ou não? Já os brasileiros são tidos como admiradores de bundas grandes. Isto é uma herança dos portugueses, que mais que admiradores, fica(va)m até hipnotizados. 2) Uns poucos doentes sabem que “bundo” é a denominação de uma etnia africana, das muitas que para cá vieram escravizadas. Esta etnia se caracteriza(va) por ter as nádegas muito, muito avantajadas. Muito mesmo! 3) Os portugueses ao comprar escravas, preferiam as bundas (mulheres da etnia bundo). No mercado de escravos e escravas, ao propor um negócio eles exclamavam: “Eu quero aquela bunda”! Nossa, como eles estavam sendo sinceros. 4) Diferentemente dos ingleses que não se misturavam com negros e habitantes locais (isto até hoje), os portugueses se miscigenaram fortemente com os negros e os índios aqui no Brasil [...]”. Essas afirmações expressam saberes constituídos por brasileiros sobre as violências sofridas pelas mulheres escravizadas africanas e afro-brasileiras. Disponível em: <http://www.ponto.altervista.org/Linguas/palavras/palavras.html> Acesso em: 14 jun. 2016.

21 Braga (2013) afirma, ademais, que “naquela ocasião, o comprador apalpa os seios de uma mulher negra oferecida à venda, como quem busca em seu corpo as razões para tal compra, numa clara alusão à compra de escravas destinadas, exclusivamente, ao trabalho na casa-grande e aos desejos patriarcais. Ali nasciam os estereótipos impingidos ao negro no que se refere à intoxicação sexual que se estendeu pelo país: sob os rótulos de escrava sexual e mucama hiperexcitada, era sobre a escrava caseira que recaíam os créditos pela iniciação dos nhonhês na vida sexual”. (Braga, 2013, p. 211 - grifos nossos).

Braga (2013, p. 73), a partir do estudo de jornais daqueles tempos de escravização, observa como se escrevia sobre a região glútea das pessoas escravizadas: “[...] em anúncios de jornais [...] é comum encontrar expressões que denunciam a esteatopigia dos escravos: *bundas grandes, nádegas salientes, empinadas para trás, nádegas gordas, traseiros arrebitados*, entre outras [...]” (Grifos nossos). Braga constata (2013, p.74), da mesma forma, que,

[...] no Brasil, o corpo hotentote²² estaria situado, então, entre sua valorização por parte de uma estética tribal – embora isso não fosse reconhecido pela postura colonial – e uma deformação atribuída por um padrão europeu. Ainda que o corpo não mude, mudam os sentidos depositados sobre ele [...]

Relativamente às mudanças de sentido, ou seja, às reconceitualizações-recategorizações do corpo africano, a mesma autora (Braga, 2013, p. 192) afirma que:

as nádegas da mulata em questão – e que se poderia estender a um contexto brasileiro mais amplo – recebem um sentido de beleza e volúpia, ao mesmo tempo. [...] Queremos mostrar as descontinuidades de uma história que se move na medida em que oferece novos olhos às mesmas práticas: para Saartjie Baartman, sua esteatopigia era signo de sua anomalia; para o Brasil oitocentista, a deformada ilustrava as páginas do jornal, enquanto a Impudica exalava sensualidade em suas curvas; por fim, a mulata da publicidade já não é deformada, mas representa a radicalização de uma sensualidade: pode chamar de gostosa [...] Trata-se de corpos que são iguais, mas são distintos: iguais na forma, distintos no modo como significam. Prova dessa resignificação – embalada pela movência da história – é o modo como, atualmente, a mídia brasileira reverbera sentidos acerca de tantos e tantos quadris.

-
- 22 Hotentote, segundo Houaiss (2016), é um “grupo de línguas *Khoisan* do sudoeste africano, relacionado com as línguas *boxímanes*, cujo conjunto forma, para muitos especialistas, o chamado grupo *Khoisan Central* ou *Khoi* [As mais importantes das línguas hotentotes são o *nama* e o *ko-rao*.]”. No Wikipédia (2016), informa-se, no verbete Saartjie Baartman, que “‘hotentote’ era o nome para o povo khoi, mas que hoje é considerado um termo ofensivo”.

Retomando o pensamento de Castro (1995), pode-se perceber que valores dos escravizados africanos, no caso, valores do seu corpo foram tomados pelas diferentes sociedades brasileiras como símbolos de identidade nacional, embora sem que fosse levada em consideração a mulher escravizada, vítima e, ao mesmo tempo, senhora, dessa modelagem da cultura brasileira.

No passar da história, o corpo da mulher africana passou por uma reconceptualização-recategorização, assim como o africanismo que aciona uma das partes do corpo brasileiro. Dessa maneira, se o item léxico *bunda* já foi conceptualizado-categorizado, em algum momento do passado, como palavrão, com o adentrar do tempo, foi reconceptualizado-recategorizado, de tal forma que passou a ser usado, frequentemente, no cotidiano dos brasileiros, como foi, aqui, antes pontuado. Este fato já foi percebido, da mesma forma, por Mendonça (2013), quando observou que:

algumas lexias negroafricanas, que muitas vezes sofreram estigmatização em certas épocas, embora fazendo parte do léxico na linguagem coloquial brasileira, são eleitas como aceitas e divulgadas pela mídia através de músicas ou em programas de televisão, em uma seleção de ordem sociocultural na sua competência. Exemplo de uma dessas lexias é *bunda*, de origem banto. Usada na linguagem popular brasileira para designar seu correlato português *rabo* ou *cuzinho*, que em épocas passadas era tido como uma expressão vulgar e imoral, hoje é aceito em alguns meios de comunicação e na fala do dia-a-dia. (Mendonça, 2013, p. 6).

Apenas, se se encarar máculas da escravização no Brasil, poder-se-ão compreender mudanças de significação como a que ocorre com *bunda*, bem como poder-se-ão saber, como imersos no mundo do cativo, da servidão, da destituição de direitos, puderam os africanos e os afrodescendentes modelar símbolos da identidade brasileira. Em face dessa constatação, este capítulo procura oferecer um pequeno contributo, nesse sentido, porque visa a buscar entender como o item léxico *bunda* acha-se conceptualizado-categorizado, na contemporaneidade, utilizando-se, como ferramenta para constituição do *corpus* do estudo, a internet, em particular, o

Google, devido à sua importância, quer para a elaboração de saberes, quer para que se conheçam usos linguísticos.

Ademais, este texto aponta possíveis caminhos para o desenvolvimento de uma pesquisa histórica que possa desvendar os caminhos condutores para as reconceptualizações-recategorizações de *bunda*, *cu*, *rabo* e *nádegas*, no espaço antro-po-geo-sócio-histórico-cultural-político-ideológico do Brasil. Obviamente, sobre essa última problemática, apenas, poder-se-ão apontar caminhos para futuros estudos, já que, em muito, ultrapassa os limites de um capítulo de uma coletânea.

As discussões propostas, aqui, serão subsidiadas pelo aparato teórico-metodológico²³ da Linguística Cognitiva. Para dar conta da tessitura textual apresentada, este texto constitui-se por duas seções: 1) Abordagem sociocognitivista do estudo do significado e 2) Considerações sobre o uso do item léxico *bunda* no Brasil, ambas com subseções. Essas partes do texto são antecedidas pelas Notas Iniciais – O Exórdio – e sucedidas pelas Observações Finais – O Epílogo – e pelas Referências. A seguir, essas seções serão, paulatinamente, expostas.

23 No que concerne ao desenho metodológico, o estudo realizado teve natureza qualitativa, hermenêutica e procurou, a partir de um *corpus* formado por postagens coletadas, ao longo do mês de junho de 2016, na rede mundial de computadores, feitas por diferentes usuários, compreender o comportamento do item léxico *bunda*. Depois de constituído esse *corpus*, organizaram-se as postagens em um arquivo do Word, visando à confecção do referido estudo. Na sequência, foram dados os seguintes passos: 1) organização dos exemplos conforme as categorias estudadas, por exemplo: usos sociais, dialetais, temporais; 2) uso de itálico para destacar as partes das postagens consideradas relevantes para a compreensão do fenômeno em pauta e 3) indicação, em nota de rodapé, do endereço eletrônico de onde se coletou a postagem e do período em que ocorreu o acesso. Além desses passos, para a elaboração do trabalho, decidiu-se conservar a ortografia das postagens, mesmo quando havia equívocos atinentes ao uso da escrita mais monitorada do português. Ademais, resolveu-se, atentando-se para a originalidade da postagem enfocada, manter a pontuação e a acentuação constantes do texto, bem como os espaçamentos atinentes às suas respectivas digitação e formatação.

1 ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVISTA DO ESTUDO DO SIGNIFICADO

O sociocognitivismo requer uma abordagem da conceptualização, isto é, da significação, situada geo-sócio-histórico-culturalmente, portanto a partir de usos efetivos da linguagem, realizados por pessoas conceptualizadoras-categorizadoras, criadoras dos variados sentidos, nas diferentes interações das quais participam em diversas situações cotidianas, com suas mentes corporificadas. Preleciona-se, assim, na perspectiva sociocognitivista, que os sentidos não são dados *a priori*, não são estáticos, mas antes são flexíveis e negociáveis, sendo construídos na simbiose entre corporificação sensorio-motora e situacionalidade geo-sócio-histórico-cultural. Assim sendo, no âmbito da Linguística Cognitiva, concebe-se uma cognição interacional e geo-sócio-histórico-culturalmente localizada, considerando como elemento basilar para a significação não só as estruturas linguísticas, mas também os usos da língua, portanto, levando em conta a pessoa conceptualizadora-categorizadora em seu ambiente.

Entre os fenômenos estudados pelos linguistas cognitivos, acham-se a conceptualização e a categorização, compreendidos como fenômenos cruciais da cognição humana, atentando-se para a multidimensionalidade dos sentidos. A perspectiva sociocognitivista, conforme pontua Silva (2015), aponta pelo menos para três possibilidades de desenvolvimento de estudos acerca da constituição do significado em variação: 1) tratamento da variação do significado; 2) abordagem da metodologia em relação à equivalência semântica e 3) enfoque do significado da variação ou da representação cognitiva.

Isto posto, a seguir, tecer-se-ão algumas considerações sobre a conceptualização e, na sequência, sobre a categorização, visando à elucidação da perspectiva teórica que norteou o estudo aqui apresentado.

1.1 ASPECTOS DO FENÔMENO DA CONCEPTUALIZAÇÃO HUMANA

A conceptualização é o processo que a espécie humana realiza para elaborar significação e resulta de uma perspetivação do mundo, das pessoas, dos demais seres vivos e não vivos, enfim, de tudo o que lhe circunda. Inclusive, dois seres humanos podem se encontrar diante de algo e procederem a conceptualizações, totalmente distintas, já que a conceptualização depende de uma série de elementos, como a percepção e a localização do(a) conceptualizador(a)-categorizador(a), além dos aspectos por ele(a) focalizados, no momento em que conceptualiza. Percebe-se, então, que uma parcela considerável do sentido advém do contexto, em todas as suas dimensões, não sendo, portanto, um produto de elementos, tão somente linguísticos, mas multidimensionais, sendo o sentido, ao mesmo tempo, mais e menos do que a mera soma de suas partes.

A significação é gerada *online*, na interação discursiva em que conceptualizadores-categorizadores se acham comprometidos com a compreensão, a partir de qualquer aspecto do seu conhecimento e de sua sensibilidade contextual (Langacker, 1997). Desse modo, há conceptualização, porque há conceptualizadores, não sendo, assim, esse um fenômeno autônomo, não existindo independentemente dos conceptualizadores, que, em última instância, são falantes-escreventes das mais diversas línguas e das suas variedades. O significar ocorre, portanto, na interação entre pessoas e o mundo.

Para a Linguística Cognitiva, então, conforme Langacker (2006), a significação e a conceptualização acham-se em equivalência, e as expressões linguísticas, pictóricas, musicais, tácteis, olfativas, entre outras, individualmente ou em interação umas com as outras, oferecem ao(à) conceptualizador(a)-categorizador(a) acesso a um conjunto aberto de conhecimentos que dependem do contexto e que são evocados de modo flexível. Dessa maneira, como postulou Fauconnier (1994), a linguagem dá pequenas pistas, embora suficientes, para geração de significação pelo(a) conceptualizador(a).

O sistema de conceptualização tem por base experiências da espécie humana, a qual dispõe de uma dada biologia. Trata-se,

portanto, da compreensão do corpo na mente, da hipótese da corporificação (Lakoff; Johnson, 1980; Lakoff, 1987; Johnson, 1987). Por conseguinte, a significação emerge de experiências corpóreas do ser humano em interação com o mundo, de tal modo que é motivada, achando-se interconectada à elaboração de conhecimento. O conhecimento decorre da conceptualização e também da categorização; é uma rede semântica fundamental à existência dos seres humanos – seres que vivem em um mundo que é fruto da ação cognitiva da sua espécie e não da identificação de uma realidade que é, por ela, diretamente, aprendida.

Ratifica-se, enfim, que a conceptualização ocorre na mente corporificada das pessoas, de forma que não se limita a processos mentais internos sem ligação com o mundo que lhes circunda. Além de ancorar-se e de interconectar-se aos mundos exterior e interior dos seres conceptualizadores interlocutores, a conceptualização é um processo fluido, dinâmico, intersubjetivo e negociada entre eles, na ação comunicativa, sendo que a interação humana atrela-se à conceptualização tanto do que se comunica quanto do contexto multidimensional e, ainda, à avaliação do conhecimento e às intenções das pessoas em interação (Lakoff; Johnson, 1999; Langacker, 2013).

1.2 ASPECTOS DO FENÔMENO DA CATEGORIZAÇÃO HUMANA

A categorização, assim como a conceptualização, é um processo fundamental da cognição humana; pode ser compreendida como a habilidade dos seres humanos para reunir distintas entidades como instâncias de uma espécie (Almeida, 2022; 2021; 2020; 2019; 2018; 2016). Logo, como já destacou Silva (2009), se trata de um processo mental da espécie que visa a identificar, a classificar e a nomear elementos compreendidos como parte de uma dada categoria.

No âmbito da Linguística Cognitiva, esse fenômeno é entendido, através da noção de protótipos e de efeitos prototípicos, não se fechando em uma compreensão dicotômica de pertencimento ou não de um elemento a dada categoria, como se dava, na tradição semântica de inspiração aristotélica. Assim, mesmo que os elementos

de uma dada categoria possuam o mesmo *status*, enquanto uns são considerados mais prototípicos outros são vistos como mais periféricos, de modo que há distintos graus de saliência nas categorias. De um modo geral, a categorização ocorre, considerando-se a existência de protótipos que podem ser entendidos como representações mentais de membros mais representativos, logo, de exemplares típicos de uma certa categoria (Almeida, 2022; 2021; 2020; 2019; 2018; 2016).

A categorização é resultado de experiências sensório-motoras e geo-sócio-histórico-culturais dos seres humanos (Lakoff, 1987). Assim, uma categoria não se configura a partir do estabelecimento de traços necessários e suficientes de seus membros. As categorias são domínios cognitivos que os humanos internalizam e estabilizam, parcialmente, segundo suas experiências e suas crenças. A humanidade categoriza eventos, ações, emoções, espaços, relacionamentos sociais, além de governos, doenças, entidades, tanto em teorias científicas, quanto populares (Lakoff, 1987).

A natureza de uma categoria e de seus atributos estão, simbioticamente, atrelados à interação humana, ecologicamente, situada, de forma que a estrutura de uma categoria resulta da ênfase subjetiva, de saberes disponíveis e partilhados por um grupo social e das estruturas do mundo. Ademais, as categorias não são fixas e uniformes, mas sim estruturas delimitadas por protótipos e semelhanças de famílias, segundo contextos e intenções comunicativas dos categorizadores. Uma categoria não existe *a priori* no mundo, como aceito pela visão tradicional da categorização. Assim, o exemplar mais prototípico de uma categoria depende do contexto, como já salientado. A categorização é, portanto, um fenômeno da experiência, da imaginação, acontecendo, através do contato do ser humano com o mundo, de forma a envolver percepção, atividades sensório-motora geo-sócio-histórico-culturalmente situadas, assim como metáfora, metonímia, imagens (Lakoff, 1987).

As categorias acham-se estruturadas por dimensões categoriais: 1) dimensão superordenada, seus membros possuem baixa informatividade e geram alta economia cognitiva; 2) dimensão básica, seus elementos geram mais economia cognitiva; trata-se

da dimensão mais saliente, mais acessada e aprendida, primeiramente, na aquisição da linguagem e 3) dimensão subordinada, seus itens são mais específicos, com maior informatividade e alto gasto cognitivo.

Colocadas as bases teóricas que subsidiaram o estudo feito, segue a exposição dos resultados que foram alcançados com a sua realização.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O USO DO ITEM LÉXICO *BUNDA* NO BRASIL

Pode-se afirmar que item léxico *bunda* circula, com liberdade, na internet, de tal modo que uma pesquisa feita por essa palavra ao *Google* revelou nada menos do que 22.500.000 resultados, em 0,36 segundos²⁴, demonstrando o seu uso copioso no espaço da virtualidade. Para além desse plano virtual, pode ser constatada a sua utilização nos mais variados domínios discursivos do cotidiano dos conceptualizadores-categorizadores brasileiros, sendo usado em textos de diferentes gêneros como músicas, poemas, matérias jornalísticas, registrando-se o seu emprego por jovens e por idosos, sejam mulheres e/ou homens e, inclusive, por crianças, furando, assim, o bloqueio do tabuísmo ao que foi submetido, no passado. Além disso, é aplicado por pessoas partícipes de variadas classes sociais. Em face dessa generalização, inicialmente, será comentada a sua presença em diferentes domínios discursivos da sociedade brasileira, procurando compreender como ocorre a sua conceptualização e a sua categorização e, na sequência, tecer-se-ão comentários sobre os seus outros usos sociais no espaço e no passar do tempo.

24 Consulta realizada no dia 13/06/2016.

2.1 O USO DO ITEM LÉXICO BUNDA NO DOMÍNIO DA POESIA

De início, destaca-se o fato de a região glútea ter sido tema do poema *A bunda, que engraçada*²⁵, de Carlos Drummond de Andrade, um dos maiores expoentes da literatura brasileira. Não apenas o poeta de Itabira dedicou-se a escrever sobre a região glútea, também, Felipe Leite compôs o seu poema dedicado a essa parte do corpo humano²⁶, assim como o fez João Maria Ludugero²⁷,

-
- 25 A bunda, que engraçada. /Está sempre sorrindo, nunca é trágica/ Não lhe importa o que vai/pela frente do corpo. A bunda basta-se./ Existe algo mais? Talvez os seios./Ora - murmura a bunda - esses garotos/ainda lhes falta muito que estudar./A bunda são duas luas gêmeas/em rotundo meneio. Anda por si/na cadência mimosa, no milagre/de ser duas em uma, plenamente./A bunda se diverte/por conta própria. E ama./Na cama agita-se. Montanhas/avolumam-se, descem. Ondas batendo/numa praia infinita./ Lá vai sorrindo a bunda. Vai feliz/na carícia de ser e balançar./Esferas harmoniosas sobre o caos.A bunda é a bunda,/redunda. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/3864/a-bunda-que-engracada> Acesso em: 13 jun. 2016.
- 26 “Uma bunda é uma bunda, é uma bunda./Quem nela seu olhar não fixa,/Sua alma entristecida de rancor/Tristeza e melancolia abunda./A bunda/Quando ela passa todo mundo espia/Não para cara embora ideal e formosa/Mas para a bunda, que bunda maravilhosa/ Que bunda, nunca vi tanta magia/Requebra, rebola, rodopia/Numa expressão maravilhosa,/Deve ser uma bunda cor de rosa/Da cor do sol quando desponta o dia./E ela que sabe que essa bunda é boa Vai pela rua rebolando à toa/Deixando a multidão maravilhosa/E eu, que a contemplo nesse silêncio mudo/Vou vendo aquilo que não vale nada/E ela com a arte fazendo valer tudo”. Disponível em: http://como-numaparada.blogspot.com.br/2010/03/poema-bunda_04.html Acesso em: 10 jun.2016.
- 27 Ou ainda o Poema à bunda: No seco ou no molhado,/Na sala ou na avenida,/Na subida do aclave/Na descida do morro,/Na alameda dando bandeira/Quando ela requebra as cadeiras,/O mundo se bandeia de todos os lados/De frente e verso,/Rebola à torta e à direita,/Podendo até ser feia de cara,/Mas uma bunda é uma bunda,/Tem lá sua suprema importância./É uma chama acesa em potência,/Que chama atenção redobrada [...]”. Disponível em: <http://ludugero.blogspot.com.br/2011/08/poema-bunda.html> Acesso em: 17 jun.2016.

entre outros poetas. No que concerne particularmente ao modernista, vale observar que essa sua criação poética girou em torno do item léxico *bunda* e não de outro, como *nádegas*²⁸; o que parece indicar que esse item não foi particularmente conceptualizado-categorizado por ele como uma palavra “feia”, um palavrão, mas especialmente como um membro da categoria *partes do corpo humano*.

2.2 O USO DO ITEM LÉXICO BUNDA NA MÚSICA

Também, o cancionário musical brasileiro documenta o item léxico *bunda*; por exemplo, foi empregada na composição *Pagú*, cantada por Rita Lee²⁹, e, na música *É*³⁰, interpretada por Gonzaguinha. Ademais, Caetano Veloso recorreu ao seu emprego, em *Eu sou neguinha*³¹, e Gabriel, o pensador, em *Nádegas a decla-*

28 Como observou o professor Gredson dos Santos, na sua leitura deste capítulo, pouco mais de três décadas separam o texto poético mais antigo dos poemas mais recentes. Isto pode indicar que há meio século a palavra já aparecia incorporada à poesia sem que causasse maiores escândalos (vale aqui observar que, apenas, um estudo amplo da recepção da obra de Drummond poderia nos conduzir a reflexões mais precisas sobre essa questão). Por outro lado, ainda conforme o referido professor, o poema em questão foi publicado no livro *O amor natural*; na época, considerado um livro erótico. Logo, é possível entender, também, que esse elemento do léxico poderia ser conceptualizado-categorizado como parte da categoria do erótico ou, até mesmo membro, de outras categorias (vale também ponderar que, tão-somente, um trabalho de maior fôlego poderia trazer novos achados sobre essas questões. Aqui, fica o convite aos pesquisadores interessados no tema para que as pesquisem, a fim de iluminarem tais aspectos ainda não conhecidos da história dessa palavra).

29 “[...] nem toda brasileira é/*bunda*/meu peito não é de silicone, sou mais macho que muito homem/nem toda feiticeira é corcunda, nem toda brasileira é *bunda* [...]” (Grifos nossos). Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/rita-lee/pagu.html> Acesso em :17 jun.2016.

30 “[...] a gente não está com a *bunda* exposta na janela pra passar a mão nela [...] *É*...” (Grifos nossos). Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/gonzaguinha/e.html> Acesso em :17 jun.2016.

31 “[...] Eu era o enigma, uma interrogação [...]/*Bunda* de mulata, muque de peão [...]” (Grifos nossos). Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/caetano-veloso/eu-sou-neguinha.html> Acesso em : 17 jun.2016.

*rar*³², além do grupo Mamomas Assassinas³³, em *Vira, vira*. Como é possível constatar, a utilização dessa palavra é recorrente, no cançãoeiro brasileiro, sendo os contextos de uso reveladores de críticas e sátiras sociais. Não se verifica, nos exemplos citados, uma inserção desse item na categoria dos *palavrões*, embora haja um uso que se pode conceptualizar-categorizar como mais popular, mais familiar - assim como parece acontecer no poema de Drummond - de tal modo que parece se tratar de uma escolha mais próxima do cotidiano de boa parte dos(as) brasileiros(as), sem maiores rodeios, para digam o que querem dizer. O seu uso, nesses casos, revela-o como membro subordinado da categoria metonímica *partes do corpo humano*, não sendo inserido, em um primeiro momento, ao que tudo indica, na categoria dos *palavrões*, como já dito, mas é preciso destacar que, a depender de quem ouça essas músicas, pode ocorrer essa conceptualização e categorização; por exemplo, uma pessoa de um grupo religioso mais conservador ou, ainda, uma pessoa mais velha pode ter essa compreensão, assim como uma criança pode entendê-la como uma palavra “feia”; isto ocorre, porque a categorização é fluída e contextual, como antes já observado.

32 “Ordem e progresso, sua *bunda* é um sucesso/Nádegas a declarar [...] /O que que você tem além da *bunda*? [...] /A sua *bunda* tá em cima, mas sua moral tá caída [...] /Sempre tem alguém pra ser a *bunda* da vez [...] Pensa com a *bunda* [...] /Porque agora *bunda* é arte, é cultura, é esporte/É até filosofia, quase uma religião [...] /*Bunda* conhecida, *bunda* milionária [...] /Pára pra pensar, bota a *bunda* no lugar/E a cabeça pra funcionar [...] (Grifos nossos).” Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/gabriel-pensador/nadegas-a-declarar.html> Acesso em: 17 jun.2016.

33 “[...] Me passaram a mão na *bunda* e ainda não comi ninguém/ [...] Neste raio de suruba, já me passaram a mão na *bunda* E ainda não comi ninguém! [...] (Grifos nossos). Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/mamomas-assassinas/vira-vira.html> Acesso em 17 jun.2016.

2.3 O USO SOCIAL DO ITEM LÉXICO BUNDA POR CRIANÇAS

Crianças podem falar a palavra *bunda* sem maiores reservas³⁴. O uso feito por elas e a compreensão dos adultos desse emprego revela que essa palavra, quando compreendida como membro da categoria *palavrão*, é tida como uma unidade periférica, como é possível constatar, a partir da leitura de diferentes postagens feitas a internet, a exemplo do post feito no blog como *Meu filho fala palavrão*³⁵?. Os usos na infância reforçam o entendimento concernente à

34 “Théo, com 3 anos e pouco, dia desses surpreendeu sua mãe dizendo:/– BUNDA!/ Depois de uma leve repressão, ele se defendeu:/– Mamãe, mas BUNDA é um palavrão simples./– Como assim, filho? Quem te falou essa história de “palavrão simples”- quis saber sua mãe.– Eu, mamãe, porque tem outros palavrões que não são simples e são MUUUUITO feios. Com medo da resposta, ainda assim sua mãe perguntou:/– Quais por exemplo, Théo?/E ele prontamente respondeu:/– CALABOCA. *Calaboca* é um palavrão não-simples!!. Disponível em: <http://www.conversasdegentegrande.com.br/2013/09/palavrao.html> Acesso em: 21 jun.2016.

35 Um exemplo é o que se segue: “uma observação importante [...] é perceber em que situação a criança fala o palavrão, e desta forma saber como e com quem ela aprendeu. “Por exemplo, se a criança começa a falar ‘bunda’ em qualquer contexto, é sinal de que ela aprendeu com um amigo e nem sabe ao certo o significado e em que contexto usar. Porém se ela fala um palavrão mais carregado e com a entonação e colocação corretas, é sinal que ela aprendeu com um adulto”. Disponível em: <http://orientandopaiseducandofilhos.blogspot.com.br/2011/08/meu-filho-fala-palavrao.html> Acesso em: 21 jun.2016.

existência do processo de seu “desxingamento”, já comentado aqui³⁶. Diferentes postagens reforçam tal compreensão de *bunda* como um elemento periférico da categoria *palavrões*, uma vez que, por mais que adultos apresentem resistência ao uso de palavrões pelas crianças, não a conceptualizam-categorizam negativamente como sendo uma palavra tão “feia”.

2.4 O USO DO ITEM LÉXICO BUNDA NA ESCOLA

No plano acadêmico, Mendonça (2011) acredita que:

algumas palavras são muitas vezes estigmatizadas na educação formal, porque alguns profissionais da educação as consideram “menores”, de pouco valor ou por serem ofensivas, principalmente aquelas que representam as partes de órgãos sexuais ou do corpo que são utilizadas no exercício da sexualidade e são de origem africana como o lexema de origem bantu “bunda”, que é tido como vulgar, intolerado, enquanto que o correlato de origem portuguesa, “nádegas”, é aceito e tido como forma polida. Convém ressaltar que a palavra “bunda” é a mais usada pelas camadas populares baianas. Esta já ocupou definitivamente o lugar da palavra portuguesa “nádegas”. Este significante faz parte do cotidiano do/a aluno/a de escola pública e possui um significado em sua comunidade, embora ainda alguns profissionais da educação defendam a ideia preconceituosa que não seja

36 No blog *Tosco pai, mais um exemplo*: – Puta merda, isso tá muito bom. – Isso é palavrão. – O Fábio é adulto, Alice. – Ah, tá. Mas porque eu não posso? – Já disse que tu pode, só não fica legal. Tu pode falar palavrões de dublagem, em vez de “popô”, “pops”, tu pode falar traseiro.– Traseiro? O que é traseiro?– Bunda! – Hahahahahahahahahahaha! Bunda! Hahahahaha! Posso falar bunda? – Pode! – Hahahahahahaha, bunda. Realmente, bunda é uma palavra engraçada. Ela riu tanto e gargalha toda vez que fala. Ontem voltando da escola, ela lembrou da palavra e riu novamente. As palavras, as palavrinhas e os palavrões também. São bem-vindos. O importante é pegar todas elas, juntar uma a uma e usar sempre quando for a hora. Comunicar e se fazer entender é o mais importante. Te digo, minha filha, tuas palavras miúdas dizem muito mais aos corações do que os palavrões. Por hora, você não precisa deles. (Grifos nossos). Disponível em: <http://www.nmagazine.com.br/colunas/tosco-pai-palavras-palavrinhas-palavroes/> Acesso em: 21 jun.2016.

esta uma palavra apropriada para ser dita em sala de aula por denotar “um palavrão”. (MENDONÇA, 2011, p. 3-4).

Mendonça (2011) problematiza a estigmatização que sofrem os conteúdos da sexualidade, no espaço escolar, logo, também, o seu vocabulário e lista *bunda* como parte desse mesmo vocabulário estigmatizado que, ainda, segundo o mesmo pesquisador, é considerado vulgar, inapropriado e não tolerado, por ser um membro da categoria *palavrão*, ainda que essa palavra faça parte do dia a dia das crianças e dos adolescentes, alunos das mais diferentes instituições de ensino. Talvez, um estudo mais detalhado revele que a situação não é, exatamente, a descrita por esse pesquisador, uma vez que a sociedade brasileira é, extremamente, complexa e há distintas culturas escolares que constituem a rede da cultura educacional no país, de modo que é possível que haja uma maior liberdade do que a por ele apontada.

A observação feita por Mendonça (2011), entretanto, é, em parte, ratificada, ao mesmo tempo em que o uso de palavrões, na escola, é problematizado, na matéria “A Pedagogia do Palavrão”, constante da *Revista Educação*³⁷ (2013). Sobre esse texto, é interessante observar que, embora o autor afirme que determinada professora não permitia que uma criança pronunciasse o item léxico *bunda*, ele discute a necessidade de a escola trabalhar com os alunos as palavras de calão ao tempo em que não conceptualiza/categoriza *bunda* como, propriamente, parte da categoria *palavrão*. Logo, compreen-

37 Neste texto, pode-se ler: [...] o palavrão também terá seu lugar no mundo da escola. Proibi-lo é impedir que encontremos a função que exerce ou pode exercer na comunicação cotidiana. O palavrão só se torna um problema... quando não sabemos valorizar sua pertinência. *Uma criança de 6 anos perguntou à mãe, ao voltar da escola para casa: ‘Mãe, por que é que eu posso falar ‘perna’ mas a professora não quer que eu fale ‘bunda’?’* A rigor, ‘bunda’ nem chega a ser palavrão, mas os professores podem achar que essa palavra não soa bem dentro de uma sala de aula. No entanto, a escola e a família são os ambientes ideais para que ampliemos o nosso vocabulário! Quanto mais palavras, palavrinhas e palavrões soubermos, mais fácil será compreender o mundo, a sociedade e a nós mesmos. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/191/artigo278753-1.asp> Acesso em: 13 jun.2016.

de-se que, nessa categoria, esse item seria um membro periférico, não sendo, inclusive, sempre, categorizado como tal.

2.5 O USO DO ITEM LÉXICO BUNDA³⁸ NO DOMÍNIO JORNALÍSTICO

Na revista *Superinteressante*, no título de matéria do dia 06/11/2015 (“Limpar a *bunda*: você está fazendo isso errado “)³⁹, usa-se a palavra *bunda*. É pertinente, sobre o exemplo em tela, observar que não é usado, no texto, o termo científico, da anatomia, ânus, preferindo-se, em seu lugar, *bunda* que, por não ser uma simples soma de partes, significa limpar o ânus e não, propriamente, a *bunda* como um todo, sendo, por um processo metonímico, então, mais e menos do que a soma de suas partes constituintes. O jornalista optou por essa expressão, em detrimento de uma unidade terminológica que se pode afirmar mais apropriada, talvez, procurando uma maior aproximação com o seu leitor que a emprega, no seu cotidiano, ou, até mesmo, optou por ela, devido à conceptualização irônica feita daqueles que, simplesmente, não sabem limpar aquela região do próprio corpo. No plano desse uso, esse item léxico aparece documentado, também, como membro da categoria *partes do corpo humano*; uso esse registrado em diferentes outras matérias, a

38 Vale informar que houve uma revista cujo onomato era *Bundas*. Disponível em: <http://marcelotodeschini.blogspot.com.br/2009/10/revista-bundas.html> Acesso em: 20 jun.2016.

Disponível em: <https://www.facebook.com/RevistaBundas/?fref=ts> Acesso em: 20 jun.2016.

Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u1274.shtml> Acesso em: 20 jun.2016.

Disponível em: <http://amantedosversos.blogspot.com.br/2010/06/revista-bundas.html> Acesso em: 20 jun.2016.

39 “**Limpar a *bunda*: você está fazendo isso errado/** A gente faz isso todo santo dia, mas não é a prática que leva à perfeição. Saiba como se limpar corretamente - pelo bem da sua saúde e do seu *bumbum*.*Inspirado pelo momento em que mais recorro a seus ensinamentos, oh, reto Oráculo, tenho uma pergunta que cala fundo em toda a espécie humana: Como limpar bem a bunda? [...]* (Grifos do autor).” Disponível em: <http://super.abril.com.br/comportamento/jeito-certo-de-limpar-a-bunda> Acesso em: 20 jun.2016.

exemplo do texto intitulado *Justin Bieber leva tombo e cai “de bunda” durante show*⁴⁰.

2.6 O USO DO ITEM LÉXICO BUNDA EM BLOGS

No blog *Bolsa de Mulher*, também, esse item léxico é utilizado sem qualquer pudor, no *post Namorada de famoso é criticada por “falta de bunda”⁴¹ e dá resposta incrível*. Aqui, sobressai-se o emprego desse item como membro subordinado da categoria *partes do corpo humano*, não sendo compreendido como uma “palavra feia ou chula”, portanto, sem ter recebido a marca do tabuísmo. Já em outro *blog*, em que se versa sobre questões políticas, acha-se o *post A água bateu na bunda do PT. Gilberto Carvalho está com medo do povo*⁴², de modo a demonstrar que o uso desse item do léxico acha-se bem

40 Disponível em: http://revista.cifras.com.br/noticia/justin-bieber-le-va-tombo-e-cai-de-bunda-durante-show;-assista_11541 Acesso em: 21 jun.2016.

41 “[...] muitas pessoas na internet comentando sobre sua bunda. Ou, como ela mesma disse, sobre a “não-bunda”. Depois disso, ela fez um post em seu Facebook, dando uma resposta incrível. [...] “Sou bem resolvida com a minha pequena bunda inexistente. Gosto dela assim do jeitinho que ela é. [...] A minha não-bundinha [...] em algum momento ficará mole e caída. Assim como todas as bundas de todos os seres humanos”, destacou. [...] “Daí você acorda na segunda-feira de cabeça-feita, depois de um feriado tranquilinho de surf com seu namorado e descobre uma foto sua estampada num site de costas de biquíni e as pessoas falando da sua bunda, ou melhor, para ser condizente com os comentários, da minha ‘não-bunda’. Bom, eu já sabia que eu não tinha bunda. [...] Diga-se de passagem, sou bem resolvida com a minha pequena bunda inexistente. Gosto dela assim do jeitinho que ela é. Inclusive, achei boa a piada que fizeram sobre o pé na bunda que eu supostamente teria tomado. Mas confesso que fiquei intrigada com inúmeras bundas maravilhosas sentadas na frente do computador comentando sobre as bundas alheias. [...] Uma saudação aos bunda-moles!” (Grifos do autor). Disponível em: <http://www.bolsademulher.com/famosas/namorada-de-famoso-e-criticada-por-falta-de-bunda-e-da-resposta-incrive-l-leia-o-post> Acesso em: 21 jun.2016.

42 Disponível em: <http://coturnonoturno.blogspot.com.br/2014/06/a-a-gua-bateu-na-bunda-do-pt-gilberto.html> Acesso em: 21 jun.2016.

generalizado no Brasil, não conhecendo maiores restrições, a propósito do seu emprego.

2.7 O USO DO ITEM LÉXICO BUNDA NO PASSAR DO TEMPO

Mendonça (2013) informa, com base em Araripe (1999), que, no período oitocentista, o uso da palavra *bunda* era compreendido como pejorativo e aponta para uma mudança a seu respeito no entendimento das pessoas, de sorte que, no final dos novecentos, essa palavra foi deixando de sofrer maiores estigmas e passando a ser reconceptualizada-recategorizada como popular e/ou familiar, e/ou informal, por conseguinte, passando a ser aceita e usada no dia a dia dos brasileiros, sem que houvesse maiores constrangimentos ao utilizá-la. Hoje, inclusive, conceptualizadores-categorizadores-escreventes têm noção da mudança semântica que tomou conta desse item⁴³.

Se, por um lado, os conceptualizadores-categorizadores demonstram ter algum conhecimento sobre mutações semânticas⁴⁴, por outro, relativamente ao entendimento histórico desse item léxico, a tradição lexicográfica, inicialmente, não oferece contribuição,

43 Em um comentário feito para postagem do blog */r/brasil*, o(a) conceptualizador(a)-categorizador(a)-escrevente demonstra plena consciência do processo de mutação de sentidos (“Parte superior do formulário [...] os termos vão mudando de conotação, e aceitação também [...]). Disponível em: https://www.reddit.com/r/brasil/comments/3g9ecm/hemf_hoje_eu_me_fdi_por_fazer_minha_tia_catolica/ Acesso em: 22 jun.2016.

44 Vale ponderar que nem todos os conceptualizadores-categorizadores têm essa consciência. Ainda, se sabe muito pouco sobre esse tipo de consciência no âmbito dos usos languageiros. Também, aqui, deixo o convite para que jovens pesquisadores busquem produzir conhecimentos científicos acerca da avaliação dos usos da linguagem sob a ótica do sociocognitivismo.

pois nem o Bluteau (1755-1825)⁴⁵, nem o Veloso⁴⁶ (1742-1811) concederam-lhe um verbete; até mesmo, o Moraes (1789)⁴⁷ não o documentou, assim como não o fez o Silva Pinto (1832); talvez, esse silenciamento seja revelador de uma conceptualização-categorização negativa desse africanismo ou, até mesmo, de um desconhecimento do seu uso, mas essas são lucubrações e não podem passar de conjecturas, pois os fios condutores da história se perderam. Sobre a tradição dicionarística, entretanto, vale citar a nota etimológica do Houaiss (2016)⁴⁸, pois pode ser considerada reveladora de parte da história desse item do léxico, uma vez que a sua equipe lexicográfica fez um apanhado da sua documentação em diferentes obras que descrevem o saber léxico em suas interfaces.

Saindo do plano da lexicografia e passando para esferas concernentes a outros saberes, uma ponderação de Millôr Fernandes merece destaque (“Deus do Céu, eu sou do tempo em que bunda era palavrão⁴⁹”), dado que, a partir do seu testemunho, constata-se que, com a passagem dos anos, esse item léxico passou por um

45 Disponível em: <http://dicionarios.bbm.usp.br/pt-br/dicionario/edicao/1> Acesso em 30 jun.2016.

46 Neste caso pela própria característica da obra, não se esperava que documentasse essa palavra, o que já se revela no seu próprio título: *Dicionário português, e brasileiro, obra necessaria aos ministros do altar, que emprehenderem a conversão de tandos milhares de Almas que ainda se achão dispersas pelos vastos certões do Brasil, sem o lume da Fé, e Baptismo*. Disponível em: <http://dicionarios.bbm.usp.br/pt-br/dicionario/3/bunda> Acesso em: 30 jun.2016.

47 Disponível em: <http://dicionarios.bbm.usp.br/pt-br/dicionario/2/bunda> Acesso em: 30 jun.2016.

48 “A pal. está registrada no *Novo Dicionário da Língua Portuguesa* (1836), de Constâncio, como um angolismo, e no *Grande Dicionário Português*, de frei Domingos Vieira (1871), na acep. de ‘nádegas de gente alcatreira, vale dizer, ‘nadeguda’; em Portugal, entre os usuários atuais da língua, tal voc. não é desconhecido, mas não é empregado. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=bunda> Acesso em: 22 jun.2016.

49 Disponível em: <http://blogosfero.cc/faconti/tumblr-um-pouquim-da-net/deus-do-ceu-eu-sou-do-tempo-em-que-bunda-era-palavrao> Acesso em: 22 jun.2016.

processo de “desxingamento”⁵⁰. Ademais, observando que Millôr Fernandes nasceu em 1923, e que o Pasquim, onde ele se meteu em polêmica ao fazer um comentário pouco delicado sobre as nádegas de Jackie Kennedy, foi editado, entre 1969 e 1991, pode-se pensar que, entre os anos 1920 e 1990, estava ocorrendo esse processo de “desxingamento”⁵¹.

Enfim, sobre o conhecimento histórico compartilhado pelas pessoas na rede mundial de computadores, há algumas postagens,

50 Na matéria *Flip: amigos lembram censura a Millôr por piada com bunda de Jackie Kennedy*, afirma-se: “Era perigoso, eu sou do tempo que a palavra ‘bunda’ era palavrão, e o Pasquim sempre vinha com asterisco e você sabia exatamente qual era a palavra naquele lugar. O bicho era muito corajoso. A turma ia presa mesmo, não sei como ele nunca foi preso”, completou o caricaturista. [...]”. Disponível em: <http://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2014/08/01/flip-amigos-lembram-censura-a-millor-por-piada-com-bunda-de-jackie-kennedy.htm> Acesso em: 22 jun.2016.

51 Nesse sentido, o seguinte comentário feito sobre uma postagem do */r/brasil* favorece pensar em algumas hipóteses: “Minha vó (falecida ano passado aos 90 anos) odiava a palavra “bunda”. Dizia ela que nos tempos de juventude dela bunda era palavrão e inaceitável para qualquer um dizer assim em público, que dirá ~uma moça como eu~. Toda vez que via na TV alguém falando de bunda (basicamente o tempo todo, bunda é a obsessão diária do brasileiro) ficava indignada. “Bunda”? Isso é palavrão! Tá tudo virado de cabeça pra baixo mesmo ultimamente. “Bunda” agora é liberado, é? A palavra “bunda” sim, vó. (٩٠٩) Nem sei se existia mesmo essa restrição pra falar “bunda” ou se era coisa dela apenas. hehehe”. Esse comentário feito foi postado, em agosto de 2015, e, conforme se pode concluir, a avó - quem categorizava *bunda* como um palavrão - desse(a) conceptualizador(a) nasceu em 1924 (Como a postagem foi feita em 2015 e a avó do(a) escrevente-conceptualizador(a)-categorizador(a) faleceu um ano antes dessa postagem, aos noventa anos, subtraiu-se 90 de 2014 e concluiu-se que ela nasceu em 1924), período muito próximo do nascimento de Millôr Fernandes (1923), e faleceu na época, também, próxima ao fim da edição do Pasquim, logo, se pode hipotetizar que esse processo de mudança teve início mais ou menos no início do século XX, achando-se em vias de se concretizar, naquele mesmo século, isto porque pode-se dizer que essa mudança não se encontra completamente implementada, mesmo estando bastante generalizada, como se pode constatar, ao longo da leitura deste artigo. Disponível em: https://www.reddit.com/r/brasil/comments/3g9ecm/hemf_hoje_eu_me_fdi_por_fazer_minha_tia_cat%C3%B3lica/ Acesso em: 22 jun.2016.

na internet, apresentando a origem e a trajetória dessa palavra no devir do tempo, o que é feito, por exemplo, no blog do Vicente Alencar⁵² ou na página do Facebook *Origem da palavra bunda (curiosidades)*⁵³. Mas não se pode ratificar, inicialmente, a validade científica de informações que se propagam, na virtualidade, o que se pode assegurar é que pessoas possuem interesse em conhecer a história de palavras e que os seus saberes não devem ser descartados, quando se almeja conhecer crenças, estereótipos, conceptualizações, categorizações, enfim, sentidos humanos. Cabe aos cientistas da linguagem validarem ou não cientificamente essas informações que circulam na internet.

2.8 O USO DO ITEM LÉXICO *BUNDA* EM VARIEDADES DO PORTUGUÊS

Quanto aos usos da palavra *bunda* em diferentes variedades do português, o Houaiss (2016) demonstra que, em Portugal, não se desconhece esse africanismo. Além do mais, Petter (2008) observa que esse item do léxico é identificado, no português africano e no brasileiro, tendo o mesmo emprego nesses dois espaços linguísticos e apresentando, no primeiro, também, a variante *mbunda*.

No cotidiano, não necessariamente acadêmico, brasileiros refletem sobre o seu uso; assim sendo, ainda a respeito dos usos

52 Disponível em: <http://vicentealencar.blogspot.com.br/2014/01/a-origem-da-palavra-bunda-e-africana.html> Acesso em: 22 jun.2016.

53 Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/notes/arnaldo-ferreira/origem-da-palavra-bunda-curiosidades/354197884623033/> Acesso em: 22 jun.2016.

lusitanos, no blog *Crônicas semanais e colunas de etimologia*⁵⁴, tecem-se comentários elucidativos acerca de usos dialetais. Segundo a postagem, *cu* é categorizado, no Brasil, como palavrão, diferentemente do que acontece do lado de lá do Atlântico, onde a categorização é distinta, conforme esse blog. E ainda, a propósito do uso feito em outras variedades do português, algumas observações são realizadas em comentários feitos no espaço virtual⁵⁵, de maneira tal que se pode saber por meio de uma postagem no blog */r/brasil* que, em terras angolanas, *bunda* não se trata, simplesmente, de qualquer palavrão, mas de uma palavra compreendida e classificada como, extremamente, ofensiva. Não é possível, porém, atestar cientificamente aqui a validade destas informações, de modo que cabe a realização de estudos a respeito desta palavra nessa região da África. Por fim, vale ainda observar que há vários outros blogs em que se comentam usos da palavra *bunda*, em outras variedades da língua portuguesa⁵⁶, a exemplo do blog *A língua portuguesa e assuntos linguísticos*.

54 “[...] Algumas palavras do futebol e da academia oferecem variantes curiosas no Português de Portugal. Aqui usamos arquibancada, mas lá é mais comum bancada apenas. “Cu”, um palavrão aqui, embora presente recuar, cueca etc, não o é em Portugal, onde em vez de “deu-lhe uns tapas nas nádegas ou na bunda” (palavrão em Portugal), é dito “deu-lhe uns bate-cus”. No Brasil, a pessoa cai de bunda ou de nádegas, mas em Portugal cai de bate-cu, assim definido no Dicionário da Língua Portuguesa (Porto Editora): “queda que resulta em bater com as nádegas no chão” e “pancada nas nádegas com a mão”. (Grifos nossos).”Disponível em: <http://deonisio.blogspot.com.br/2013/07/bate-cus-propinas-e-tapas-na-bunda.html> Acesso em: 21 jun.2016.

55 Em post do */r/brasil*, lê-se: *Meu pai viveu em Angola por algum tempo e me contou que lá não era apenas palavrão, era um termo racista./A palavra bunda é derivada do feminino de M'Bundu (ou Ovibumdos) o maior grupo étnico em Angola./Esteatopigia (trazeiro grande) é uma característica comum e atributo estético da maioria dos povos do sul da África. (Os grifos em itálico são nossos e os sublinhados são do autor)./Disponível em: https://www.reddit.com/r/brasil/comments/3g9ecm/hemf_hoje_eu_me_fdi_por_fazer_minha_tia_católica/ Acesso em: 21 jun.2016.*

56 Disponível em: <http://linguaportuguesabyrogeriomarques.blogspot.com.br/2008/05/palavra-bunda-s-existe-no-brasil.html> Acesso em: 21 jun.2016.

2.9 O QUE PENSAM OS ESCRIVENTES SOBRE O ITEM LÉXICO BUNDA

Se, por um lado, antropólogos, como Barros (2006), demonstram como palavras de etimologia africana das categorias *sexualidade* e/ou *partes do corpo humano* são estigmatizadas, afirmando, como faz a própria Barros (2006, p.4), que “nomeiam as expressões mais informais para a denominação [...] [da] “[...] sexualidade nas suas formas mais “chulas” (bimba, bunda, cabaço, cacete, xereca, xibiu, xota, xoxota, fiofó, siririca)”, por outro, o dia a dia dos brasileiros oferece testemunhos relevantes sobre como são conceptualizadas-categorizadas palavras advindas de línguas africanas e, particularmente, o item léxico *bunda*. Os blogs, por exemplo, deixam entrever que esse item perfurou o bloqueio dos usos sociais “condenados”, de forma a sair do lugar social de censura, de repreensão ao qual um dia foi lançado, liberando-se dos entraves sobre os quais trata Barros (2006).

No blog *Tateando Amarras em que ciência, política, literatura, história e poesia se misturam em doses aleatórias*⁵⁷, avalia-se a categorização desse item, considerando que não há consenso em relação à categorização do mesmo como uma palavra grosseira ou obscena; logo, não há conformidade relativamente à sua categoriza-

57 “Esclareço! A questão foi posta, a discussão se estendeu, perscrutou-se a gramática e a etimologia, e chegou-se à conclusão democrática de que *bunda* não é palavrão. Digo democrática porque esse entendimento não foi unânime. Houve quem discordasse. Argumentei que o ilustre, respeitado e tímido poeta mineiro, Carlos Drummond de Andrade havia publicado um poema inteirinho dedicado a ela, a bunda. Portanto, não deve ser palavrão. Houve dúvidas, justificáveis, sobre a existência do tal poema. Apresentei então o dito cujo, assinado por Sua Excelência, o Poeta. Muito embora o livro, onde o poema se encontra, por solicitação do próprio Drummond, tenha sido publicado após sua morte. [...] Mas o fato é que não se chegou a um consenso definitivo sobre a palavra *bunda*. Se ela é ou não é um palavrão. Há quem continue considerando que sim, um pouco mais leve, mais ainda assim um palavrão. Não daqueles cabeludos, embora o objeto bunda tenha pelos e apelos. [...] Enfim, tirem suas próprias conclusões, pois ainda não chegamos a um consenso definitivo sobre a matéria”.

ção como *palavrão*. O autor do post acaba por revelar que a compreensão de *bunda* como palavrão não é, portanto, unânime, pois há conceptualizadores que o viam como membro dessa categoria, mas outros não. Interessante que ele percebe que essa categorização é fluida e que cabe a cada um(a), como parte de um grupo social, categorizá-lo ou não como não como elemento da categoria das palavras ofensivas. Aqui, também, o(a) categorizador(a)-escrevente demonstra saber que há membros dessa categoria que são mais prototípicos do que outros mais periféricos, como é *bunda*.

Já, no site *Yahoo*, pergunta-se: *Por que bunda não é palavrão, se é feio falar?* Com essa pergunta, expressa-se a dúvida do(a) conceptualizador(a)-categorizador(a) que não compreende como pode ser entendido como feio o que não é palavrão; logo, para ele(a), essa palavra não pertence a categoria do palavreado chulo. Para essa questão, foram dadas duas respostas: na primeira e considerada pelos próprios internautas como a melhor, afirma-se: “Não sei mais bunda e uma parte do corpo e não acho feio bunda e bunda não acho palavrão bom essa e minha opinião vote em mim por favor BJ”, enquanto a segunda resposta foi: “por que vc não da a bunda vc da é o C...”. Em ambos os casos, o que se constata é o uso do item léxico *bunda* como um merônimo, por conseguinte, como uma relação metonímica, tipo PARTE TODO, além de verificar que se trata de um membro subordinado da categoria *partes do corpo humano*. No caso da primeira pergunta, quem responde não categoriza *bunda* como um palavrão, mas também como uma parte do ser humano. No segundo, é pertinente destacar a variação sinonímica entre as locuções *dá a bunda* e *dá o cu*; veja-se que, mesmo não sendo polido, em seu comentário, o(a) escrevente-conceptualizador(a)-categorizador(a) usa reticências, esquivando-se de escrever a já curta palavra *cu*⁵⁸, o que demonstra ser esse item léxico visto, talvez, como mais chulo ou vulgar, sofrendo, assim, uma interdição por parte da pessoa que deu essa resposta à pergunta feita.

58 Talvez, este uso seja uma estratégia de escrita usada pelo internauta para evitar a censura do site.

Ainda no próprio site *Yahoo*, outra pessoa indaga: *Eu fui advertido porque usei a palavra bunda. Bunda é palavrão?*⁵⁹. Essa questão demonstra haver escreventes-conceptualizadores-categorizadores que têm dúvidas quanto à categoria desse item. As respostas para essa pergunta foram variadas. Mais uma vez, constata-se que os conceptualizadores-categorizadores-escreventes sabem que a categorização é dinâmica e contextual (“Depende da expressão onde tal palavra foi inserida [...] Depende do contexto, amigo. [...]”; “depende de como vc usou a bunda”); inclusive, a questão do entorno é pontuada, recorrentemente, destacando-se os variados usos são sociais (“se vc usou no meio de pessoas reacionárias, idosas, falsa moral”), recobrando-se, variadas vezes, ecologia dos usos (“Depende do

-
- 59 “(01) **Melhor resposta:** Depende da expressão onde tal palavra foi inserida, é assim que funciona para os moderadores. Rabo também não é palavrão... mas se você manda alguém tomar.... ou diz que evangélicos dão ao pastor e tal... passa a ser insulto a outros participantes, provocação, etc. Depende do contexto, amigo. Aposto que hoje você não vai ser penalizado e usou a mesma palavra... quer dizer, eu acho que não foi nada demais como você usou tal palavra agora. (02) depende de como vc usou a bunda. Se vc usou no meio da galera..ai vale tudo com a bunda, mas se vc usou no meio de pessoas reacionárias, idosas, falsa moral...coisas assim...ai vc usou mal a bunda e com certeza foi bem advertido. Por isso, agora pense bem antes de usar a sua bunda. rrsrrs (03) Não é não. Por que você deve achar que é nome próprio e achar que por acaso é seu nome ! Mas não adianta não eu descobri seu nome verdadeiro sua besta é mais conhecido como B A B A C A B U N D Ã O ! (04) Não sei! Mas quando for gorda, feia e cheia de estrias é ofensa. (05) Depende do contexto, e use substitutos melhores para se referir a partes do corpo humano. (06) Com certeza. O termo correto é nádegas. (07) Não, a palavra bunda não é palavrão, está devidamente registrada nos dicionários e é um substantivo feminino popular usado para designar o conjunto composto pelas nádegas e o ânus. Quem achou que era palavrão, no mínimo, era burro e sem sensibilidade, a maioria dos lingüistas considera a palavra bunda como uma das mais sonoras, melódicas, da língua portuguesa. (08) Abaixo a censura!!!a-nistia já!! (09) Não « Bunda » não é palavrão, mas dependendo da situação em vc colocou a palavra pode ter confundido a pessoa que te advertiu. (10) Nossa....só por isso? E o conteúdo pornográfico e sujo que vemos em certas perguntas e respostas? Tem algumas que fico indignada”. Disponível em: <https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20060920060015AAazitz> Acesso em 16 jun.2016.

contexto, e use substitutos melhores para se referir”). Há, também, quem afirme, categoricamente, que não se trata de um membro da categoria *palavrões* (“Não é não”; “Não, a palavra bunda não é palavrão, está devidamente registrada nos dicionários”; “Não “Bunda” não é palavrão [...]”), assim como há quem assegure não saber mais sobre o assunto (“Não sei!”), e há, ademais, quem assevere que se trata de um palavrão, prescrevendo-se até o que é considerado certo (“Com certeza. O termo correto é nádegas”).

2.10 O ITEM LÉXICO *BUNDA* NA TRADIÇÃO LEXICOGRÁFICA

A questão da restrição dos usos apontada pelos(as) internautas (“Não é não”; “Não, a palavra bunda não é palavrão, está devidamente registrada nos dicionários”; “Não “Bunda” não é palavrão [...]”) conduzem à reflexão sobre a prescrição, à normatização dos usos desta palavra, por isto, considerou-se importante a consulta de dicionários contemporâneos.

A busca feita às obras lexicográficas possibilitou observar inicialmente que o dicionário Aulete (2016)⁶⁰, apenas, coloca a terceira acepção (“ânus; cu”) oferecida para *bunda* na categoria dos *tabuísmos*. Houaiss (2016)⁶¹, por sua vez, insere a segunda acepção (“conjunto das nádegas e do ânus”), na categoria *informal*, por outro lado, põe uma extensão dessa acepção (“ânus”), assim como faz

60 “**bunda**¹ (*bun.da*)/sf./1. A parte traseira do corpo, entre as costas e as pernas; região glútea, o par de nádegas./2. Conjunto das nádegas e do ânus./ 3. Tabu. O ânus; CU: Arriscou, e tomou na *bunda* [...]”. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/bunda> Acesso em: 18 jun..2016.

61 “**bunda**/substantivo feminino (*a1789*)/1 região glútea; as nádegas/2 p. ext. infm. conjunto das nádegas e do ânus/ < limpar a b. >/2.1 p. ext. B tab. o ânus/< aplicou-lhe um clister na b. >/3 ANG cintura, anca ou nádega [...]”. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=bunda> Acesso em: 18 jun..2016.

o Aulete (2016), na categoria *tabuísmo*. Já o Michaëlis⁶² (2016) categoriza a acepção “nádegas” como parte da categoria *chulismo*, compreensão essa que não se verificou nem no Aulete (2016) nem no Houaiss (2016), que não colocam qualquer marca de uso, quando oferecem a paráfrase para esse sentido. As equipes lexicográficas, então, não incluem a expressão *bunda*, quando o seu uso atualiza o sentido “região glútea”, na categoria *palavrão*, o que, apenas em parte, acontece, de fato, no uso cotidiano dessa palavra, já que alguns concebem-na como elemento dessa categoria. Enfim, o estudo das marcas de uso constantes dos verbetes acessados possibilitou constatar que a dicionarística evidencia a variação dos usos categoriais que concernem ao item léxico *bunda*.

UM EPÍLOGO

Como visto ao longo das páginas deste capítulo, o item léxico *bunda* varia em sua categorização e pode ser compreendido basicamente como membro de duas categorias distintas: a categoria *partes do corpo humano* e *palavrão*, ainda que possa, aqui e ali, flutuar, em outros grupos categoriais, como os das *palavras informais*, *familiares* etc.

Como a categorização é um fenômeno dinâmico e contextual, situado geo-sócio-histórico-cultural-política-ideologicamente, a variação categorial dependerá dos usos dos conceptualizadores-categorizadores nas diversas situações de interação. No caso em tela, quando eles compreendem o item léxico *bunda* como parte da categoria *palavrão*, ele é um membro periférico dessa categoria, não sendo percebido como um *palavrão* propriamente dito.

Além disto, sendo um africanismo e, em particular, sendo um elemento da categoria *sexualidade*, o seu uso é bem generalizado,

62 “*bunda*² [...] *sf* (*quimbundo mbunda*) *ch* Nádegas. *aum*: *bundaça*, *bundana*, *bundão*. *B.-de-mulata*, *Bot*: o mesmo que *amarelinha*.” Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=bunda> Acesso em: 18 jun..2016.

no português do Brasil, e ele acabou, no passar do tempo, a ocupar um o lugar mais central na categoria *parte do corpo humano*, de tal modo que outros elementos dessa categoria, a exemplo de *cu*, foram reconceptualizados-recategorizados como *tabuísmos*, entre outras possibilidades categoriais.

Ainda será necessário proceder a outros estudos. Por exemplo, cabe, entre outras possibilidades, a realização de uma pesquisa que vise a compreender como esse item do léxico substituiu na referida categoria o lugar de outras palavras, como *nádegas*, no cotidiano dos conceptualizadores-categorizadores brasileiros.

REFERÊNCIAS

[ALMEIDA, A. Ariadne Domingues](#). A categorização à luz da sociolinguística cognitiva: diferentes organizações de mundos possíveis. In: ATAIDE, C. A.; SOUSA, V. V. (Org.). *Língua, texto e ensino: descrições e aplicações*. 1ed. Recife: Pipa Comunicação, 2018, v. 1, p. 269-284.

[ALMEIDA, A. Ariadne Domingues](#). A categorização em perspectiva sociocognitiva de um africanismo do português do Brasil: o item léxico *xereca*. *DIADORIM (RIO DE JANEIRO)*, v. 22, p. 386-408, 2020.

[ALMEIDA, A. Ariadne Domingues](#). Histórias sobre as redes de significação do item léxico *foda* à luz do sociocognitivismo. In: A. Ariadne Domingues Almeida; Elisângela Santana dos Santos. (Org.). *Linguagens e cognição*. 1ed. Salvador: EDUFBA, 2016, v. , p. 13-46.

[ALMEIDA, A. Ariadne Domingues](#). O que é caralho? É um palavrão? É uma parte do corpo humano? Estudo sociolinguístico-cognitivo sobre a variação categorial de um item léxico. *A COR DAS LETRAS (UEFS)*, v. 22, p. 199-222, 2021.

[ALMEIDA, A. Ariadne Domingues](#). Porra, um palavrão? Às vezes, sim; às vezes, não: um estudo sobre categorização à luz da Linguística Cognitiva. In: SANTOS, Elisângela Santana; ALMEIDA, A. Ariadne

Domingues; SIMÕES NETO, Natival Almeida. (Org.). *Dez leituras sobre o léxico*. 1ed.Salvador: EDUNEB, 2019, v. 1, p. 21-60.

ALMEIDA, A. Ariadne Domingues. Puta é palavrão? Sim e não: um estudo sobre a variação categorial à luz da Sociolinguística Cognitiva. In: ALMEIDA, A. A. D.. (Org.). *A categorização em Linguística Cognitiva: organizando conhecimentos*. 1ed.Salvador/Bahia: EDUFBA, 2022, v. 1, p. 117-156.

ARARIPE, M.(1999). *Linguagem sobre sexo no Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna.

BARROS, R. R. de A. (2006). *O lugar social das palavras africanas no português do Brasil*. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Lingua_Portuguesa/artigo/rachel.pdf Acesso em: 10 jun. 2016.

BRAGA, A. (2013). *Retratos em branco e preto: discursos, corpos e imagens em uma história da beleza negra no Brasil*. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/wp-content/uploads/2013/06/images_AmandaBraga.pdf Acesso em: 16 jun. 2016.

CASTRO, Y. P. de. (1983). *Das línguas africanas ao português brasileiro*. Disponível em: http://www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia_n14_p81.pdf Acesso em: 20 jun.2016.

CASTRO, Y. P. de. (1983). *Das línguas africanas ao português do Brasil*. *Revista Afroasia*. N. 14. Salvador: EDUFBA.

CASTRO, Y. P. de. (1995). *Dimensão dos Aportes Africanos no Brasil*. Afro-Asia (UFBA), Salvador, v. 16, p. 24-35.

CASTRO, Y. P. de. (2005). *A influência das línguas africanas no português brasileiro*

CASTRO, Yeda Pessoa de. *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro: ABL/Topbooks, 2005 [2001].

FAUCONNIER, G. (1994). *Mental spaces*. Cambridge: CUP.

LAKOFF, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things What Categories Reveal about the Mind*. Disponível em: <http://emilkirkegaard.dk/en/wp-content/uploads/George-Lakoff-Women-Fire-and-Dangerous-Things.pdf>. Acesso em: 10 jun.2016.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. Nueva York: Basic Books.

LANGACKER, R. (1997). The contextual basis of cognitive semantics. In: Jan Nuyts & Eric Pederson (eds.), *Language and Conceptualization*. Cambridge: Cambridge University Press, 229-252.

LANGACKER, R. (2006). Introduction to concept, image, and symbol. In: GEERAERTS, Dirk (Ed.). *Cognitive linguistics: basic readings*. Berlin: Mouton de Gruyter, p. 29-67.

LANGACKER, R. (2013). *W. Essentials of Cognitive Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

PETTER, M.(2008). *O léxico compartilhado pelo português angolano, brasileiro e moçambicano*. Disponível em: https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/34449/1/Veredas9_artigo5.pdf?ln=pt-pt Acesso em: 26 jun.2016.

SILVA, A. S. da. *A Linguística Cognitiva uma breve introdução a um novo paradigma em linguística*. Disponível em: http://www.inf.unioeste.br/_jorge/MESTRADOS/LETRAS%20-%20MECANISMOS%20DO%20FUNCIONAMENTO%20DA%20LINGUAGEM%20-%20PROCESSAMENTO%20DA%20LINGUAGEM%20NATURAL/ARTIGOS%20INTERESSANTES/Lingu%EDstica%20Cognitiva.pdf Acesso em: 15 jun.2016.

SILVA, A. S. da. (2009). *O cognitivo e o social nos estudos linguísticos: inimigos íntimos?* Disponível em: <http://www.apl.org.pt/docs/24-textos-selecionados/35-Silva.pdf> Acesso em: 10 jun.2016.

SILVA, A. S. da. (2010). *Palavras, significados e conceitos o significado lexical na mente, na cultura e na sociedade.* Disponível em: <http://www.uffbr/cadernosdeletrasuff/41/artigo1.pdf> Acesso em: 15 jun.2016.

SILVA, A. S. da. (2015). *Empréstimo lexical, conceptualização e variação.* Disponível em: <https://www.journals.uio.no/index.php/osla/article/viewFile/1461/1358> Acesso em: 17 jun.2016.

O TEXTO ESPECIALIZADO EM TERMINOLOGIA - CONSIDERAÇÕES SOBRE UM OBJETO DE ESTUDOS COMPLEXO

Luís Henrique Serra

INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios da Linguística ao longo de sua formação enquanto ciência é a definição de seus objetos de análise. Nesse sentido, muitas das definições que se apresentam nas diferentes áreas da Linguística sofrem inúmeras atualizações de modo que a própria ideia de como conceber um objeto de pesquisa muda constantemente nas diferentes áreas, graças ao fenômeno da evolução científica. A ideia de evolução científica está atrelada, de acordo com Kuhn (2013), à própria ideia de mudança, contestação e inovação de paradigmas.

Ainda sobre a evolução da ciência, é necessário pensar que os fatos são o estopim para mudança e evolução teórica, tendo em vista que, na Linguística, a mudança dos usos e da importância social é fundamental para a concepção de um objeto teórico. No caso do objeto língua, essa mudança é recorrente e força a Linguística a pensar e repensar os seus pressupostos teóricos, o que oxigena e amplia os horizontes da área como um todo.

Sobre isso, é importante lembrar que a Terminologia de base linguística se caracteriza por inovações de uma teoria clássica, que foi considerada, pelos estudos terminológicos modernos, como insuficiente frente às diferentes necessidades comunicativas reais no mundo da ciência. Na abordagem clássica dos estudos terminológicos, o texto não é objeto de estudos e, por isso, nem entra

nas discussões para a construção de um método e para a aplicação de um modelo de comunicação infalível, como pretendiam os seus pensadores. Wüster (1998) não operava com textos, mas sim com listas de palavras, que se tornaram fonte de um modelo que se pretendia universal.

Na esteira dessas discussões, cumpre pensar no texto enquanto um objeto dos estudos terminológicos, tendo em vista que a Terminologia tem sido entendida no Brasil enquanto uma disciplina do léxico, muito embora, mundo afora, são fartos os estudos no texto especializado. As pesquisas realizadas com textos terminológicos são realizadas considerando o texto especializado como o lugar em que a comunicação especializada acontece e, por isso, tem papel fundamental para que se compreenda uma unidade terminológica – ou uma unidade lexical com significado especializado – como uma forma linguística do contexto científico ou técnico.

Ancorado nessas ideias, este texto parte do pressuposto de que a comunicação na ciência é complexa, assim como a própria prática científica. Considerando que são muitos os caminhos, modos e linguagens que a comunicação científica se realiza, assim como as demais áreas da Linguística, a Terminologia deve assumir que a comunicação especializada também tem sua complexidade, também tem suas muitas facetas e manifestações. Uma disciplina que busque estudar um objeto tão complexo quanto a linguagem científica precisa observar as suas muitas manifestações e camadas. Abandonar a ideia de que a comunicação na ciência é monolítica é fundamental nesse sentido.

A partir disso, este estudo é uma reflexão que toma como base os muitos dizeres dentro da Terminologia sobre o texto especializado e uma apresentação de uma proposta que busca observar a Terminologia como uma disciplina da Linguística que estuda um objeto complexo, que é a linguagem da ciência, no que se inclui o texto. Partindo de uma concepção de TEXTO que está em constante elaboração na Linguística do Texto, o presente trabalho também busca apoio nos estudos sobre o objeto texto na Terminologia e promove um diálogo entre a Linguística do Texto e a Terminologia para que se possa pensar em uma proposta de Texto Especializado

real e mais ancorada nas distintas possibilidades de interação nos universos discursivos especializados.

Na busca desse objetivo, o presente texto se organiza em dois momentos: o primeiro, em que são apresentados diferentes perspectivas de texto tanto na Linguística do Texto quanto na Terminologia e o segundo momento, em que são apresentadas algumas questões e uma proposta de um contínuo do texto especializado, em que são situados os diferentes textos especializados de acordo com os diferentes contextos comunicativos, em que é possível observar a complexidade das muitas manifestações do discurso especializado.

TEXTO NA LINGUÍSTICA E TEXTO NA TERMINOLOGIA: PERSPECTIVAS O TEXTO NA LINGUÍSTICA DO TEXTO

Como um campo dos estudos linguísticos, não são poucas as propostas de definir o que é um texto na Linguística do Texto. Koch, Bentes e Cavalcante (2012) mostram que essa definição passou por diversas mudanças ao longo da formação da área da Linguística do Texto, apresentando diversas concepções, que vão desde o texto enquanto uma unidade formal constituída por frases até a ideia de o texto ser uma ação social que se concretiza no diálogo. Essas concepções mostram que muitas são as formas que os estudiosos da Linguística do Texto olham para esse objeto múltiplo e complexo.

Nas discussões da Linguística do Texto, uma das principais fontes das concepções é a própria noção de Textualidade, que seria a característica que uma unidade ou um conjunto de unidades linguística possam ser consideradas texto. Esse conceito é um dos que merecem atenção, tendo em vista que é a partir desse conceito que se pode definir um texto, inclusive, o especializado.

Para Beaugrande e Dressler (1997), o texto é um acontecimento que se concretiza a partir da textualidade. Os autores entendem a textualidade como um conjunto de elementos que dão a um conjunto de palavras uma unidade de sentido e que fazem dessa unidade um lugar de interação entre um leitor/ouvinte e um escritor/

falante. Nesse sentido, o texto é uma unidade de comunicação, no sentido de que, por meio dele, são transmitidas informações, mensagens, sentimentos e pensamentos. Desse modo, o texto torna-se um elemento fundamental tanto da cultura quanto da identidade de um povo.

Para além dessas considerações sobre o texto, cumpre mencionar a imagem do texto enquanto um elemento semiótico complexo, multissemiótico e multissistêmico, tendo em vista que sua unidade também se dá a partir de um conjunto de sistemas que reunidos resultam em uma unidade linguística e de sentido. A multissemiose, apesar de ser muito mais frequente e denotada no texto digital, também está presente em textos impressos e há muito tempo faz parte da história da escrita humana e, por isso, torna-se em algo fundamental nos estudos do texto.

Cavalcante e Paiva Brito (2023), por seu turno, focalizam o texto como um evento, em que estão correlacionados elementos linguísticos e não linguísticos, como as palavras, os participantes, os fatos que ocorrem subjacentes ao texto e que complementam ele. As autoras situam o texto como um acontecimento (um evento) em que indivíduos agem a partir da linguagem. As autoras comentam, nesse sentido, que

O acontecimento do texto comporta todo o contexto social (e histórico, portanto), necessário para que os participantes envolvidos na interação recortem o que lhes parece relevante para negociar sentidos entre eles e se comunicar, até darem por encerrada aquela unidade de sentido em contexto. (Cavalcante; Paiva Brito, 2023, p.17)

Como é possível observar, não é nova a concepção na Linguística do Texto de que o texto é muito mais do que um artefato constituído de palavras, mas sim, uma ação, uma atividade por meio do qual os indivíduos participantes criam sentidos na interação. Desse modo, muito mais do que características linguísticas, o conceito de texto na Linguística é bastante amplo e abarca um conjunto infinito de elementos que se complementam e produzem um conceito complexo e amplo. O conceito reúne desde elementos

constituídos de frases até eventos sociais agregados a um contexto, mostrando o quando é ampla a discussão em torno desse objeto fundamental da comunicação humana.

O alargamento do conceito de texto traz novos elementos para a textualidade e amplia aqueles que estão relacionados com a prática, que já têm espaço amplo nos elementos da textualidade de Beaugrande e Dressler (1997). No entanto, a questão social e pragmática ganha mais força argumental, sobretudo porque a resposta para a pergunta “para que serve um texto?” fundamenta-se quase que exclusivamente a partir de um conjunto de práticas interativas, reforçando a ideia de texto enquanto prática e evento social.

O TEXTO NA TERMINOLOGIA: UM PERCURSO NAS CONCEPÇÕES

Condomines e Picton (2022) situam a década de 90 como o princípio de uma perspectiva textual da Terminologia. Essas autoras apontam para o desenvolvimento da Linguística Computacional e, mais especificamente, dos estudos do Processamento de Linguagem Natural, que tiveram início na época, como fator principal para o interesse da Terminologia pelo texto. No entanto, cumpre notar que esses autores e demais têm apontado para o fato de que a Terminologia considera o texto não como um objeto de estudos, mas sim como o lugar de acesso ao termo, a unidade terminológica. Nesse tipo de abordagem, não era ainda o espaço da comunicação especializada, como observamos atualmente nas discussões sobre o texto especializado. Esse tipo de perspectiva, talvez, tenha prosperado na época por conta da Teoria Comunicativa da Terminologia, que postula que o termo é uma unidade lexical em condições de termo, ou seja, o texto ou o discurso é quem caracteriza uma unidade léxica como especializada ou não.

É inegável que a TGT foi uma mola propulsora para a discussão da importância do texto no discurso especializado, mas não foi pela Linguística Computacional que a Terminologia abraçou a questão do texto especializado enquanto um objeto de estudos, sim a partir das discussões da Linguística Textual no início da década

de 90. É importante destacar, antes, que existiam algumas discussões sobre o texto na Terminologia antes da época do processamento da Linguagem Natural, com especial destaque aos trabalhos de Kocourek e Hoffmann, como veremos a seguir.

Kocourek (1991) situava o termo a partir do texto especializado e via o texto como uma importante fonte de dados para a pesquisa terminológica. Para ele, “Textos especializados capturam e expressam conteúdos especializados cujas unidades semânticas são termos. O termo é uma unidade lexical - ou seu significado - definida em textos acadêmicos onde suas ocorrências aparecem integradas à estrutura do texto⁶³”. O autor afirma ainda que o texto, muito mais do que um sistema de unidades, é a ocorrência da língua, é o modo mais evidente da concretização de um sistema linguístico e, por isso, a sua importância para os estudos da linguagem de um modo geral. Nesse sentido, os estudos do texto seriam um complemento para os estudos terminológicos, que não podiam, na visão do autor, se restringir apenas às unidades do léxico.

Hoffmann (2004), por seu turno, explica que antes mesmo da década de 80, a Linguística da Linguagem Especializada – o que se tornou, mais a frente, a Terminologia Descritivista - estudava diversos aspectos da linguagem especializada, que vão desde o léxico até o texto especializado. O estudo da Linguística da Linguagem Especializada se centrava na descrição da comunicação especializada, considerando, sobretudo, os aspectos linguísticos, como o léxico, a sintaxe e a organização textual dos textos especializados. Esses estudos tinham como principal foco explicar, a partir das características linguísticas, de que forma a linguagem especializada se diferenciava da linguagem do dia a dia.

Considerando esses últimos estudos, Hoffmann (2015) apresenta uma Linguística do Texto Especializado, em que o autor enumera um conjunto de características formais que um texto especializado

63 les textes savants saisissent et expriment le contenu savant dont les unités sémantiques sont les termes. Le terme est une unité lexicale - ou son acception - définie dans les textes savants où apparaissent ses occurrences intégrées dans le tissu de texte

apresenta. O autor explica de que forma esses estudos atuam para buscarem uma definição ampla sobre o texto especializado.

Como a Linguística Textual, a Linguística do Texto Especializado atua em três níveis: 1) pragmático, 2) semântico e 3) sintático. O primeiro nível é descrito no âmbito comunicativo do texto (autor, receptor, situação, referência etc.), e nossas observações se aproximam da exigência mínima, deixando a exigência máxima a uma distância maior. Essa reserva também se deve ao espaço, pois trataremos predominantemente de manifestações que estão na superfície textual. A estrutura profunda deixamos temporariamente para a Teoria do Texto (Hoffmann, 2015, p. 111)

Mesmo com notória preocupação com aspectos formais e padrões dos textos especializados, é possível observar, mesmo na citação anterior, alguma preocupação com elementos extra textuais, contextuais, e que não estão explícitas na materialidade do texto especializado. Em outro momento do mesmo texto (Hoffmann, 2015), o autor comenta que um dos desafios da Linguística do Texto Especializado seria definir, em termos metodológicos, “os fatores que atuam no âmbito comunicativo dos textos precisam ser mais bem diferenciados e especificados. É imprescindível aqui uma associação mais estreita com a Sociolinguística.” (Hoffmann, 2015, p. 119). Mesmo com essa preocupação, ainda é um desafio, naquele momento, o estudo dos fatores extralinguísticos na concepção do texto especializado.

É importante destacar a influência de uma primeira fase da Linguística do Texto na Terminologia, época em que aspectos mais formais eram mais evidentes no estudo do texto. Buscar como se concretiza a unidade textual e quais eram os elementos responsáveis por isso era a tônica dos estudos do texto à época e, por isso, a influência desses estudos demarcam também a Linguística do Texto Especializado e os estudos do texto especializado como um todo consequentemente. Não restam dúvidas de que esses estudos foram muito importantes para a consolidação de uma discussão acerca do texto especializado mais a frente, principalmente porque eles já abordam o texto especializado como um elemento que

funciona ou resulta da interação, elementos que vão ganhar maior força mais tarde.

Como afirmamos anteriormente, a Teoria Comunicativa da Terminologia tem grande parte nos lucros de uma Terminologia descritivista do texto especializado, em que os aspectos pragmáticos da comunicação no universo especializado ganham visibilidade. Quando a teoria promulga que a unidade terminológica deve ser definida dentro de um contexto, que é muitas vezes entendido como o texto, isso faz com que o texto ganhe visibilidade e passe a ser a principal fonte dos dados analisados nas pesquisas terminológicas.

Nesse sentido, Cabré (2019, p.546) comenta que

Se alocarmos a terminologia no âmbito da comunicação especializada e estarmos cientes de que esta comunicação é percebida em diferentes modalidades, a observação de unidades pode ocorrer tão somente no discurso produzido em tais situações. Discursos de especialistas, orais ou escritos, direcionados diretamente, ou por meio de alguma mediação, a grupos específicos de destinatários constitui o material no qual podemos observar as unidades terminológicas. Um corpus diversificado será uma amostra representativa de discurso especializado em todas as suas formas.

A TCT aposta fortemente no aspecto pragmático e discursivo (que, neste caso, pode facilmente ser entendido como textual) para definir a unidade de estudos da Terminologia, que seriam as unidades do léxico especializado. Cabré postula a TCT em cima de uma base eminentemente pragmática, em que o contexto, os indivíduos e o próprio texto terminológico reúnem os elementos que tornam uma unidade lexical em terminológica.

(...) postulamos que uma unidade lexical não é por si só nem terminológica nem geral, porém é geral a priori e adquire significado especial ou terminológico quando ativada por características pragmáticas do discurso. Este significado não é um pacote de informações predefinido e padronizado, mas sim uma seleção específica de traços semânticos conforme as condições de cada ato de fala (Cabré, 2019, p. 547)

Nesse sentido, cumpre acrescentar que a TCT é uma teoria lexicalista com elementos de outras teorias pragmáticas, uma teoria do léxico que é mais ampla do que as tradicionais, que se sustentam em uma forte influência cognitivista, apresentando pouco de aspectos pragmáticos, o que é um ganho e uma inovação entre as teorias lexicais. É por conta desse aspecto, de a TCT ser uma teoria do léxico não do texto, que podemos pensar em uma Terminologia que se ocupa mais exclusivamente do texto especializado e que ficou conhecida como Terminologia Textual (TT). A TT tem, na figura de Ciapuscio (2003), uma importante reflexão.

A autora parte do pressuposto de que o texto é um objeto complexo e que se organiza a partir de múltiplos níveis. Nas palavras de Ciapuscio, “Los textos son objetos lingüístico-comunicativos complejos, que incluyen distintos niveles de análisis: básicamente, el nivel funcional, el nivel situacional, el nivel temático, el nivel de estructuración lingüística y el nivel de formulación. “(Ciapuscio, 1998, p. 2). Como se observa, a perspectiva adotada por Ciapuscio é muito mais alinhada com as modernas discussões sobre o texto que a Linguística do Texto tem engendrado. Agora, para além da forma que o texto especializado tem, aspectos do funcionamento são dimensionados e compõem a própria concepção do texto. Ciapuscio (1998, 2003) afirma que suas reflexões têm a Linguística do Texto Especializado, a Teoria Comunicativa da Terminologia e a Lexicologia Vertical fontes de reflexão importantes.

Ciapuscio também entende que a pesquisa terminológica deve ser realizada dentro do texto e que qualquer pesquisa terminológica que tenha a finalidade descritivista deve partir dessa premissa. A autora comenta, nessa perspectiva, que “A natureza linguística e comunicativa dos termos torna a sua descrição e explicação incontornáveis nos seus contextos naturais de utilização: os textos⁶⁴.” (Ciapuscio, 1998, p.3).

64 La naturaleza lingüística y comunicativa de los términos hace insoslayable su descripción y explicación en sus contextos naturales de empleo: los textos

A autora tem proposto uma proposta que considera o texto especializado não apenas como um lar, um lugar das terminologias, mas como um objeto de análise da pesquisa terminológica. Nessa perspectiva, a autora tem sugerido um conjunto de características linguísticas e não linguísticas do texto especializado que se realizam no ato comunicativo no universo das ciências e de diferentes áreas do conhecimento humano. Desse modo, a autora postula uma concepção de texto especializado funcionalista, ampla e multinível, em que estão envolvidos os diferentes elementos do funcionamento do texto. Ciapuscio e colaboradores comentam que:

Os textos são entendidos como “atividades comunicativas” destinadas a atingir determinados objetivos; Ao contrário das abordagens pragmático-acionais, que partem de atos de fala individuais, os modelos baseados no conceito de “atividade” tomam como ponto de partida a totalidade textual (a perspectiva é de cima para baixo) e a sua inclusão em quadros de atividades superiores; Por outro lado, tentam dar conta de que os textos são sempre utilizados em determinados contextos sociais e, portanto, desempenham não apenas funções comunicativas, mas também sociais⁶⁵. (Ciapuscio, Aldeinstein e Gallardo, 2010, p. 319)

Nessa perspectiva, as autoras entendem que os textos (especializados também) podem ser classificados em 4 níveis principais: funcional, situacional, conteúdo semântico e estrutural e de formas linguísticas. Esses quatro grandes níveis reúnem um conjunto de elementos linguísticos que compõem os textos e a comunicação, seja ela especializada ou não. Desse modo, desde a função de um texto (comunicar, expressar etc) até estilo e particularidades linguísticas

65 Los textos son comprendidos como «actividades comunicativas» destinadas al logro de determinados objetivos; a diferencia de los enfoque pragmatico-accionales, que parten de los actos de habla individuales, los modelos fundados en el concepto de «actividad» toman como punto de partida la totalidad textual (la perspectiva es top-down) y su inclusion en marcos de actividades superiores; por otra parte, tratan de dar cuenta de hecho de que los textos siempre son empleados en determinados contextos sociales y, por tan to, desempeñan no solo funciones comunicativas, sino tambien sociales.

têm lugar no modelo no sentido de tentar abarcar a complexidade da comunicação realizada a partir dos textos.

Ciapuscio também entende que, a partir desse modelo de texto, é possível abarcar a complexidade da comunicação especializada que se materializa a partir de diferentes textos e de gêneros textuais especializados. Desse modo, pode-se observar, a partir dessa proposta os diferentes textos especializados, sejam eles endereçados a leitores/ouvintes especialistas ou não.

Com esse breve percurso em algumas das principais ideias sobre o texto terminológico no campo da Terminologia, é possível observar que o campo acompanha de perto as discussões sobre o texto que são realizadas pela Linguística do Texto. Nesse sentido, a Terminologia vem ampliando seus horizontes e apresentando diferentes perspectivas e problemáticas relacionadas ao texto. Nessa perspectiva, a Terminologia Textual tem sido o centro de uma discussão sobre o papel dos estudos Terminológicos para a divulgação científica, o que tem dado novos ares para o campo de estudos e apresentando questões que são importantes para o estudo do texto.

No presente texto, desenvolvemos uma questão que tem sido um problema que a Terminologia, com as suas reflexões sobre o texto especializado pode contribuir, que é a Divulgação Científica, mais especificamente, o texto da divulgação científica. Uma primeira proposta seria entender o que é o texto de divulgação científica, quais elementos que caracterizam o texto especializado e, em seguida, poderíamos pensar em uma proposta de um continuum do texto especializado, em que se observa a complexidade da comunicação especializada, que não é realizada unicamente entre especialistas, mas especialista e demais interessados no conhecimento especializado.

Terminologia Textual e o texto na ciência: problemáticas

O olhar para o texto não apenas como um lugar das terminologias, mas como um objeto de estudos, fez aparecerem algumas problemáticas no campo da Terminologia sobre o uso do texto nos universos especializados. Também ganha destaque nessa discussão a Divulgação Científica como uma das modalidades de ação do especialista e como um dos espaços da ciência. Hoffmann e Ciapuscio

são destaques dessa temática, tendo em vista que o primeiro trabalha com os níveis de especialização dos textos e a segunda com as diferentes formas da variação terminológica em diferentes textos especializados utilizados em diferentes espaços da ciência, seja no discurso científico prototípico, seja no discurso de divulgação. (Hoffman, 2004, Ciapuscio, 1998, 2003).

Partindo dessa problemática, algumas questões da Terminologia Textual ganham destaque nas reflexões que temos desenvolvido no Grupo de Estudos em Terminologia, Texto e Discurso Especializado, da Universidade Federal do Maranhão, campus Bacabal. Uma das grandes questões que se colocam nas reuniões, reflexões e trabalhos do Grupo é o que é o texto especializado, quais as características que um texto precisa ter para ser considerado um texto especializado. A questão se impõe porque quando se observa o texto de divulgação científica e outros textos, espaços, gêneros textuais em que se observa a temática científica uma camada muito grande de textos aparecem o que nos faz pensar e observar textos que são prototipicamente científicos/especializados e outros que nem seriam considerados especializados.

Por exemplo, uma tese é inegavelmente um texto científico. Um relatório técnico é inegavelmente um texto científico. Um artigo é, inegavelmente, um texto científico. E textos cuja temática é científica e que não circulam no meio acadêmico? Como classificaremos atividades especializadas que são televisionadas (como *reality shows* de competições culinárias)? Nesse sentido, de que modo ou em que lugar colocaríamos o texto jornalístico que divulga uma descoberta ou uma prática científica? Como enxergar os programas de televisão em que os especialistas estão em atividade e conversando sobre temáticas especializadas, como os programas de disputa culinária e/ou outras competições em que profissionais apresentam seus conhecimentos especializados sobre determinada temática? Como definir os textos endereçados a grande população e que são para orientações de saúde, serviços públicos e descobertas científicas? Como se observa, são muitas as questões que se impõem e que alargam o âmbito da prática científica, sobretudo na era da informação, em que a temática científica e acadêmica não é de exclusividade dos cientistas ou pesquisadores, mas de toda uma sociedade.

Nessa direção, destacamos o comentário de Krieger (2009) sobre as diferenças entre o texto científico e o texto de divulgação científica:

De modo especial, se quer lembrar que nem o que se considera texto científico, nem tampouco o que se chama de divulgação científica constituem blocos monolíticos, isentos de heterogeneidades. Ao contrário, cada um desses segmentos comporta uma tipologia interna como é o caso do enquadramento de teses, dissertações, livros técnicos, capítulos de livros e artigos científicos na categoria do texto científico. (...) O universo da divulgação científica é também conformado por uma diversidade de manifestações. Tradicionalmente, ele é composto por artigos sobre temas de ciência e tecnologia veiculados na mídia escrita, em geral, cobertos pelo chamado jornalismo científico que costuma aparecer sob a forma de cadernos semanais de grandes jornais. (Krieger, 2009, p. 2)

Mais a frente, a autora lembra que essas são manifestações prototípicas, mas não são as únicas manifestações dos textos de divulgação científica. Nessa direção, é importante mencionar que o que se conhece como divulgação científica é um conjunto ilimitado de práticas sociais que envolvem textos que fazem circular o conhecimento científico para além dos limites das universidades ou grandes centros de pesquisa. É importante salientar, nessa direção, que o interesse público pela ciência alimenta a própria prática científica, que, muitas das vezes, é financiada pelo poder público, com anuência da sociedade. Além disso, o acesso ao conhecimento científico pela população também é um direito tanto pela informação especializada quanto pelos benefícios que esse acesso proporciona, tendo em vista que é a partir desse acesso que os indivíduos têm o conhecimento do mundo e podem ter modos de cuidar da própria saúde e preservar os direitos sociais, entre outros benefícios. Nesse sentido, Marshaal (2006, p. 17) comenta que

A comunidade científica compreendeu bem o interesse e o que está em jogo: trata-se, em particular, de satisfazer a curiosidade do público em geral, de informar sobre questões científicas com consequências econômicas, sociais ou políticas (alterações climáticas, nuclear, organismos geneticamente modificados, etc.),

para justificar aos cidadãos a atividade pela qual são remunerados os cientistas das organizações públicas⁶⁶.

Entendendo que toda prática comunicativa humana se dá a partir de textos e gêneros textuais e assumindo que a prática de produção e divulgação científica é tão complexa quanto a comunicação humana, é necessário admitir também as diferentes formas da comunicação da ciência, sejam elas prototípicas ou não.

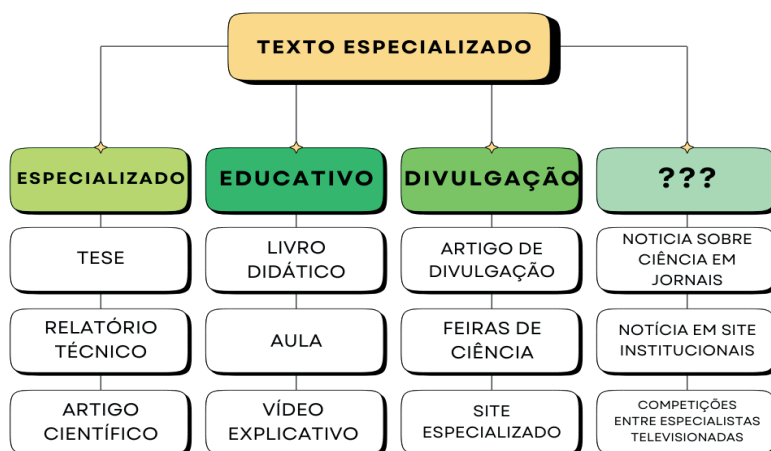
Com essas ideias é que, em Serra (2024), analisamos um conjunto de textos retirados de sites de instituições de ensino e de pesquisa no Maranhão para observar a presença de termos nessas notícias. A ideia da Acessibilidade Textual e Terminológica (Finatto; Paraguassu, 2022) foi uma importante base para essa discussão, tendo em vista que elas problematizam o acesso à informação científica por indivíduos não escolarizados e que são leigos em um conhecimento especializado. Na análise, observamos que esses textos apresentam termos das áreas de onde a pesquisa foi feita. Como conclusão, a questão que fazemos é que será se esses textos cumprem a função da divulgação, para a sociedade das práticas acadêmicas e informam sobre o trabalho dos pesquisadores.

Essa e outras pesquisas realizadas pelos membros do grupo de Estudos em Terminologia, Texto e Discurso Especializado nos leva a pensar a natureza dos textos em que temos realizado investigação: seriam esses textos (notícias em sites institucionais) textos especializados? A notícia sobre a ciência é um texto especializado, entendendo toda a problemática apresentada anteriormente.

Uma resposta provisória seria pensar que esses são textos especializados, muito embora não cumpram todos os requisitos do texto típico especializado. Nesse sentido, é preciso admitir que o que entendemos como texto especializado é um conjunto de práticas

66 la communauté scientifique en a bien compris l'intérêt et l'enjeu : il s'agit notamment de satisfaire à la curiosité du grand public, d'informer sur des questions scientifiques à conséquences économiques, sociales ou politiques (le changement climatique, le nucléaire, les organismes génétiquement modifiés, etc.), de justifier vis-à-vis des citoyens l'activité pour laquelle les scientifiques des organismes publics sont payés.

amplo, que está atrelado às diferentes práticas da comunicação especializada. Nesse sentido, concordamos com Krieger (2009) e demais autores quando afirmam que a prática da comunicação científica é complexa e não-monolítica, e que não ocorre apenas entre cientistas e/ou aprendizes, mas como a sociedade. Desse modo, é necessário pensar nos textos especializados a partir de sua função dentro das diferentes práticas de divulgação da ciência, seja ela interna ou externa. No infográfico a seguir, são apresentados diferentes textos especializados, que se realizam em diferentes níveis de linguagem científico-acadêmica.



Fonte: autor

Na esteira das reflexões aqui apresentadas, cumpre retomar o que comentam Krieger e Finatto (2016), quando as autoras explicam que, a Terminologia Textual assume o texto terminológico como um objeto de estudos e que identificar esse objeto passa a ser uma das tarefas da área. As autoras também comentam que os textos terminológicos não se diferenciam tanto de outros textos, salvo por dois aspectos linguísticos e pragmáticos e que estão relacionados à comunicação no ambiente especializado. Nas palavras das autoras,

(...) os pesquisadores que se voltam para a problemática da comunicação especializados compartilham do ponto de vista de que o texto representa a materialização desse tipo de comunicação que, a despeito de algumas propriedades particulares, não se distingue de outros textos informativos, considerando propriedades textuais genéricas. De modo particular, são reiterados como fatores determinantes de feição que assume um texto especializado, a temática e os participantes do ato comunicativo, conjugando-se, portanto, um critério temático e o outro pragmático como esses dois elementos são variáveis, o texto especializado obrigatoriamente comporta tipologias. (Krieger e Finatto, 2016, p. 114)

Nesse sentido, para que haja uma classificação de um texto especializado, é necessário que o texto apresente características fundamentais, como o tema (especializado) e os interactantes (especialistas, aprendizes e leigos) e isso nos provoca a pensar nesses outros textos que não são prototipicamente científico/especializados. Com isso em mente, podemos pensar em uma gama muito grande de textos especializados, em que se apresentam textos prototípicos e textos que, muitas vezes, não são considerados especializados. Desse modo, um alargamento do próprio conceito de texto especializado alcançaria a complexidade das práticas comunicativas da ciência e daria conta das diversas atividades comunicativas que a ciência tem hoje na sociedade. Nesse sentido, retomando Krieger e Finatto (2016), quando a Terminologia assume a possibilidade de entender o texto especializado como um objeto de estudos, amplia-se mais uma vez seu escopo e seus interesses. As autoras comentam, nessa direção,

O avanço da área está muito diretamente relacionado à compreensão de que a investigação sobre os termos não pode desconsiderar seus contextos de ocorrência, nem tampouco ficar restrita à análise formal de componentes morfossintáticos. Agregar o sistêmico e o textual, configurando um paradigma linguístico-textual é uma complementaridade que vem se revelando necessária para o aprofundamento do conhecimento terminológico. (Krieger; Finatto, 2016, p. 119)

Desse modo, a pesquisa terminológica, quando considera essa ampliação, entende os diferentes lugares e empregos das unidades terminológicas, que, até onde é possível observar, não se restringe a textos prototipicamente especializados, mas podem ser observados em diferentes contextos especializados. Os textos que o grupo de Estudos em Terminologia, texto e discurso especializado tem investigado também são um dos âmbitos em que os termos especializados circulam e, por isso, também podem ser um âmbito em que a Terminologia pode e deve atuar. O quarto conjunto de textos apresentados no esquema de texto que apresentamos anteriormente mostra que alguns textos que têm sido negligenciados pela pesquisa terminológica, mas que também cabem no espectro da comunicação especializada, tendo em vista que, nesses textos, é possível ver tanto o uso de terminologias quanto a ação de especialistas tratando do seu conhecimento especializado. De qualquer modo, a proposta aqui apresentada é inicial e que merece atenção dos estudos na comunicação especializada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando a Terminologia assume o texto como um dos seus objetos de estudo, a disciplina amplia seu escopo e caminha em direção a uma perspectiva funcionalista da linguagem, que se inicia na Teoria Comunicativa da Terminologia e vem se aprofundando ainda mais recentemente.

Seguindo nessa direção, a nossa proposta é observar o texto na sua complexidade de usos, ampliando a mentalidade para uma perspectiva em que não apenas textos considerados prototipicamente especializados como objetos de estudos. Essa proposta olha para a própria natureza da ciência, que não se restringe às universidades ou centros de pesquisa, mas à população como um todo, uma das principais beneficiadas pela pesquisa científica. Nessa direção, a popularização da ciência conclama para essa questão. A temática da acessibilidade textual e terminológica também é de suma importância na proposição de que o texto terminológico ou o texto analisado pela Terminologia não é apenas aquele que é padrão, mas em todos

os textos em que a temática e o diálogo seja entre a ciência e a população, uma das camadas da comunicação científica.

REFERÊNCIAS

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. Introducción a la Lingüística del texto. Barcelona: Uriel, 1997.

CABRÉ, Maria Teresa. Teoria da Terminologia: descrição, prescrição e explicação. In. Cadernos de Tradução, [S. l.], v. 39, n. 3, p. 507–558. Trad. Diego Napoleão Viana Azevedo.

CAVALCANTE, Monica Magalhães; PAIVA BRITO, Mariza Angélica. Linguística do Texto: conceitos e aplicações. Campinas: Pontes Editores, 2023.

CIAPUSCIO, Giomar E. Textos Especializados y Terminologia. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, 2003.

CIAPUSCIO, Giomar. E. La terminología desde el punto de vista textual: selección, tratamiento y variación. Organon, v. 12, n. 26, p. 43-65, 1998.

CIAPUSCIO, Giomar; ALDEINSTEIN, Adreina; GALLARDO, Susana. El texto especializado: Propuesta teórica y práctica de capacitación académica y profesional en Argentina. In. Parodi, Giovana (ed.) Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas. Santiago: Ariel, 2010, p. 317-346.

CONDAMINES, Anne; PICTON, Aurélie. Textual Terminology: Origins, Principles and New Challenges. In. Marie-Claude L'Homme, Pamela Faber. Theoretical Approaches to Terminology, John Benjamins, pp.219-236, 2022.

FINATTO Maria José Bocorny; PARAGUASSU, Liana Braga. Acessibilidade textual e terminológica. Uberlândia : EDUFU, 2022.

HOFFMANN, Lothar. Textos e termos por Lothar Hoffmann. Tradução. Maria José Bocorny Finatto, Leonardo Zilio. – Porto Alegre: Palotti, 2015.

HOFFMANN, Lothar. Conceitos básicos da Linguística das Linguagens Especializadas. *Cadernos de Tradução*, n 17, p.79-90, 2004.

KOCK, Ingedore Villaça; BENTES, Ana Cristina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2012.

KOCOUREK, Rostislav. Textes et termes. *Meta*, v. 36, n. 1, mars 1991, p. 71–76.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, M. José. *Introdução à Terminologia*. São Paulo: Contexto, 2016.

KRIEGER, Maria da Graça. Divulgação científica e terminologia. In: V Simpósio Internacional de Estudo de Gêneros Textuais, 2009, Caxias do Sul. *Anais ... SIGET*. Caxias do Sul: Edcs, 2009.

MARSHAAL, Maurice. Chercheurs et vulgarisation. *Reflets de la physique*, n. 01, 2006.

SERRA, Luís Henrique. Termos técnicos em textos de divulgação da ciência: uma análise nos textos dos sites de notícias de instituições de ensino superior e pesquisa do Maranhão. In. CURVELO, Heloísa. Reis; LIMA, Paulo Silva.; NERIS, Wheriston Silva. (ors) *Linguagem, Cultura e Discurso*. V. 7. São Paulo: Pé de Palavra, 2024, p. 30-42.

WÜSTER, Eugen. *Introducción a la teoría general de la terminología y a la lexicografía terminológica*. Tradução de Anne-Cécile Nokerman. Barcelona: IULA, 1998.

SENTIDOS E MATERIALIDADE DISCURSIVA: A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM FEMININA NO SERTANEJO UNIVERSITÁRIO

*Alex de Castro da Costa
Paulo da Silva Lima*

INTRODUÇÃO

O sertanejo universitário, como gênero musical, teve suas raízes firmadas no Brasil no final dos anos 1990. Surgiu como um movimento que combinava elementos do sertanejo tradicional com influências do pop e do rock, resultando em uma sonoridade cativante e contemporânea. O termo “universitário” foi adotado para se referir ao público jovem, em especial estudantes universitários, que abraçaram o estilo e contribuíram para sua disseminação e popularização. Esse novo segmento do sertanejo trouxe uma linguagem mais jovial, letras que abordavam o cotidiano e as experiências amorosas dos jovens, bem como a incorporação de instrumentos e arranjos modernos.

No decorrer dos anos, esse gênero musical evoluiu e conquistou um lugar de destaque na indústria musical brasileira. Com artistas e duplas renomadas, como João Bosco e Vinícius, Luan Santana, Jorge e Mateus, Marília Mendonça, entre outros, o gênero consolidou-se como um dos estilos mais populares do país. Suas canções abrangem uma variedade de temas, explorando tanto as emoções intensas do amor romântico quanto as decepções amorosas, as festas e a vida noturna. Essa diversidade de temáticas reflete a pluralidade de experiências vividas pelos artistas e pelo público, estabelecendo uma conexão emocional e cultural entre eles.

Em vista disso, um aspecto que merece considerável atenção é a forma como a mulher é retratada nas canções desse estilo musical, uma vez que a figura feminina é bem representativa nas letras desse gênero, e sua presença se manifesta de forma ambivalente. Por um lado, é comum encontrar representações em que ela figura como objeto de desejo, despertando paixões ou até mesmo sentimento de posse nos personagens das canções. Por outro lado, já podem ser observadas representações de uma mulher independente, que vive sua vida de forma autônoma e não depende necessariamente da figura masculina para se realizar, manifestando-se, portanto, como “empoderada”. Além desses sentidos, outros podem se manifestar nas letras desse estilo musical em relação à retratação da mulher.

Desse modo, essa dualidade na forma de representação feminina no gênero musical em questão suscita questionamentos sobre a construção de significados associados à figura feminina. Diante disso, neste estudo trazemos como pergunta: como ocorre a construção de sentidos sobre a mulher no gênero sertanejo universitário?

Assim, com o intuito de responder a essa indagação, o objetivo do presente estudo consiste em analisar o processo de construção de sentidos relacionados à mulher no sertanejo universitário, por meio da análise das materialidades discursivas presentes nas letras de músicas do referido gênero musical.

Assim sendo, adotar-se-á como metodologia o dispositivo teórico-analítico da Análise de Discurso de vertente francesa (doravante AD), em que se fará uma análise discursiva das letras das músicas escolhidas, as quais são “*Amante não tem lar*”, composta por Juliano Tchula e Marília Mendonça, e “*Chora, boy!*”, composta por Simone e Simaria. Para tanto, será realizada uma análise dos recursos linguísticos e discursivos presentes nessas canções, explorando como eles são empregados para gerar efeitos de sentidos sobre a mulher, considerando as diferentes formas de representação. Dessa forma, levar-se-á em consideração as condições de produção, as formações discursivas e ideológicas, os interdiscursos e esquecimentos presentes nessas músicas.

Para fundamentar a análise proposta em nossas discussões, serão utilizados como subsídios teóricos os pressupostos de autores

como Foucault (2008), Pêcheux (1997, 1995), Orlandi (2020, 2017, 2007), Maingueneau (2004), Charaudeau (2010), entre outros.

Ressalta-se que outras pesquisas a respeito dos efeitos de sentido sobre o feminino nesse gênero musical já foram realizadas, como um trabalho desenvolvido por Benevides (2020), no qual a autora pesquisa especificamente sobre as músicas da cantora Marília Mendonça. No entanto, este estudo busca trazer como novidade a investigação de músicas de outros artistas desse nicho musical, buscando perceber o que se mantém e o que se diferencia nas canções analisadas em relação à maneira como a mulher é significada e os sentidos são produzidos.

Portanto, neste capítulo, ao se explorar o modo como se dá a construção de sentidos sobre a mulher no gênero musical sertanejo universitário, espera-se contribuir para o debate e reflexões acerca da representação feminina não só nas letras de músicas, mas também na sociedade de forma geral. Ademais, pretende-se também oferecer subsídios que possam ser relevantes para pesquisas na área de AD que se interessem pelas discussões aqui empreitadas.

1 DO SERTANEJO RAIZ AO UNIVERSITÁRIO: O GÊNERO QUE CONQUISTOU O PÚBLICO

A origem do sertanejo universitário remonta às últimas décadas do século XX, sendo um fenômeno que ganhou destaque no Brasil a partir dos anos 1990. Esse estilo musical surgiu como uma evolução do sertanejo tradicional, também conhecido como sertanejo raiz, mas com uma abordagem mais moderna e influências da cultura universitária.

O surgimento desse gênero musical está intrinsecamente ligado ao contexto social e cultural da época. Nas décadas de 1980 e 1990, houve um aumento significativo do acesso à educação superior no país, com um número crescente de jovens frequentando universidades. Com isso, muitos estudantes começaram a deixar a vida no interior para estudar na capital. Conforme Rodrigues (2022), a maioria desses jovens eram filhos de agrônomos e fazendeiros, que

ao passar a residir na capital, traziam não apenas suas malas, mas também sua cultura rural.

Admiradores do sertanejo raiz, esses universitários na capital procuravam frequentar estabelecimentos onde tocavam músicas desse gênero. Esses locais, considerados como “guetos sertanejos”, passaram a atrair um público considerável e diversificado devido à presença desses acadêmicos, os quais muitas vezes estavam trajando roupas típicas do ambiente rural. Em razão disso, muitos iam movidos por curiosidade, pois não estavam acostumados a ver tantas pessoas usando chapéus e botas em um ambiente urbano, principalmente em baladas e bares.

Nesse período, de acordo com Rodrigues (2022), esses jovens em busca de diversão e entretenimento organizavam “comitivas”, cujo objetivo era sair, beber e curtir a noite ao som de músicas de cantores sertanejos.

Assim, a interação entre artistas do sertanejo tradicional e estudantes universitários foi um fator chave para o surgimento do sertanejo universitário. Em festas universitárias, eventos culturais e bares frequentados por esse público, esses artistas começaram a se apresentar e a dialogar com esses estudantes, trazendo uma atmosfera de descontração e identificação. Esses encontros proporcionaram um ambiente propício para a fusão de estilos e influências musicais.

Foi nesse contexto, no início dos anos 2000, que surgiu a dupla João Bosco e Vinícius, considerada responsável pela renovação do sertanejo através da popularização do que veio a ser conhecido e consolidado como sertanejo universitário. Ambos eram estudantes dos cursos de Odontologia e Fisioterapia, respectivamente, na cidade de Campo Grande (MS). A dupla foi pioneira em trazer uma nova sonoridade ao sertanejo, mesclando elementos do gênero com influências do pop e do rock. Essa fusão de estilos proporcionou um som inovador e cativante, expandindo o alcance desse gênero musical e atraindo não apenas os fãs tradicionais, mas também um público mais jovem e diversificado. Dentre os grandes sucessos da dupla estão “Chora, Me Liga”, “Deixaria tudo” e “Magia e mistério”, que conquistaram o público na primeira década dos anos 2000.

Outrossim, a dupla César Menotti e Fabiano também teve um papel significativo na consolidação do gênero em questão. Com uma abordagem mais tradicional, eles trouxeram elementos do sertanejo raiz para o sertanejo universitário, preservando a essência da música sertaneja. Suas letras retratavam as histórias do cotidiano, do amor e das experiências vividas pelos jovens, o que gerou uma forte identificação com o público universitário.

Outros artistas também desempenharam um papel importante na consolidação do gênero, como a dupla Jorge e Mateus, que assim como os mencionados anteriormente, também eram estudantes universitários à época. Originários de Itumbiara, Goiás, eles trouxeram uma abordagem única para este estilo musical, mesclando letras românticas, arranjos modernos e uma pegada mais pop. Sua musicalidade envolvente e performances carismáticas conquistaram um amplo público, estabelecendo-os como referência neste gênero, especialmente a partir de 2007.

Em 2008, com a gravação do DVD “Ao vivo em Goiânia”, a dupla alcançou sucesso em todo o Brasil ao emplacar a música “De tanto te querer”, fazendo com que suas músicas fossem tocadas nas rádios do país inteiro.

Desse modo, com o sucesso dessas duplas, durante a década de 2010, o sertanejo universitário ganhou ainda mais visibilidade, alcançando um público cada vez maior. Por conseguinte, artistas como Luan Santana se destacaram nesse período, trazendo uma abordagem mais jovem e moderna para o gênero. Com seu carisma e talento, o cantor conquistou fãs em todo o país, emplacando sucessos como “Meteoro”, “Te esperando” e “Escreve aí”. Sua presença marcante no cenário musical ajudou a consolidar o sertanejo universitário como um dos estilos mais populares no Brasil.

Em relação às temáticas abordadas nas letras, além do amor romântico e das histórias de traição, o gênero também explora a temática da bebedeira, das festas e da vida noturna. As canções retratam as experiências vividas nas baladas, os momentos de descontração, a busca pelo prazer e a alegria compartilhada entre amigos.

Ademais, nos últimos anos, um conceito amplamente difundido nesse gênero tem sido a “sofrência”, expressão utilizada para descrever um estado emocional de tristeza e sofrimento causado por decepções amorosas. Esta abordagem trouxe uma maior visibilidade à figura feminina na interpretação das músicas deste estilo musical, em que duplas como Maiara e Maraísa, e cantoras como Naiara Azevedo e Marília Mendonça⁶⁷ se destacam, trazendo performances e letras que retratam as dores e as superações nas relações amorosas.

Portanto, ao longo dos anos, o sertanejo universitário consolidou-se como um gênero musical que dialoga com um público diversificado, transmitindo experiências, emoções e vivências por meio de melodias e letras. Dessa forma, com sua capacidade de se reinventar e acompanhar as transformações sociais, este estilo musical continua a desfrutar de uma enorme popularidade e a ganhar cada vez mais espaço, atraindo fãs de todas as idades.

2 ANÁLISE DE DISCURSO: DISPOSITIVO TEÓRICO-ANALÍTICO

Para Pêcheux, (1997) o discurso não se configura como algo necessariamente atrelado à transmissão de informação, do ponto de vista do esquema elementar da comunicação. Segundo o autor, discurso é efeito de sentidos entre interlocutores. Consequentemente, esses efeitos resultam, conforme Orlandi (2017, p. 17), “da relação de sujeitos simbólicos que participam do discurso, dentro de circunstâncias dadas.” Eles só são possíveis devido ao fato de esses sujeitos estarem imersos em determinadas circunstâncias e serem também afetados por memórias discursivas.

Em vista disso, a interpretação dos sentidos presentes no discurso requer a consideração de suas condições de produção, em que elementos do contexto histórico-social desempenham um papel relevante na produção e compressão de tais sentidos. Foucault (2008)

67 A cantora faleceu em decorrência de um acidente aéreo no ano de 2021. Entretanto, suas músicas continuam fazendo sucesso entre seus fãs, contribuindo para a popularização do sertanejo universitário.

ratifica essa visão ao afirmar que discurso não se reduz ao que é da ordem das palavras, nem à materialização do papel, mas ele se constrói pelo extralinguístico, ou seja, pelas condições históricas e sociais nas quais os sujeitos estejam inseridos.

Dessa maneira, é possível compreender o discurso como construções sociais que refletem e produzem significados dentro de um determinado contexto histórico, cultural e ideológico, e que ele não é apenas uma sequência de palavras ou um veículo neutro de transmissão de informações, mas uma prática discursiva que está enraizada em relações de poder, hierarquias sociais e ideologias. Assim, ao se analisar o discurso, se estará “inevitavelmente diante da questão de como ele se relaciona com a situação que o criou” (Gregolin, 1995, p. 17). Essa análise requer “colocar em relação o campo da língua (suscetível de ser estudada pela Linguística) e o campo da sociedade (apreendida pela história e pela ideologia)” (Gregolin, 1995, p. 17).

Na perspectiva da AD, a ideologia desempenha um papel fundamental na compreensão dos discursos. De acordo com Orlandi (2020, p. 44), ela “faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos.” Isso permite inferir, segundo a autora, que não existe discurso sem sujeito, e nem sujeito sem ideologia. Assim, a ideologia pode ser concebida como um conjunto de representações e valores que orientam as práticas sociais, permeiam as formações discursivas e influenciam a produção, circulação e recepção dos discursos. Além disso, “enquanto prática significativa, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história” (Orlandi, 2020, p. 46).

Nesta perspectiva, segundo Pêcheux (1995), todo sujeito é atravessado pela ideologia, no qual ela se manifesta na e através da língua. O autor destaca que “o funcionamento da ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas (e, especificamente, através do interdiscurso intrincado nesse complexo)” (Pêcheux, 1995, p. 162). Essa abordagem permite entender que a ideologia não é um fenômeno externo aos sujeitos, mas sim algo que os atravessa e se inscreve em suas práticas discursivas. Portanto, é possível empreender a concepção de que:

a ideologia é um conjunto de representações dominantes em uma determinada classe dentro da sociedade. Como existem várias classes, várias ideologias estão permanentemente em confronto na sociedade. A ideologia é, pois, a visão de mundo de determinada classe, a maneira como ela representa a ordem social (Gregolin, 1995, p. 17).

O funcionamento da ideologia é complexo e está intrinsecamente ligado às formações ideológicas presentes na sociedade. Essas formações são construídas historicamente e constituem “um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas com as outras” (Pêcheux; Fuchs, 1997, p. 166), e se formam no seio dos espaços sociais. As formações ideológicas refratam as ideologias presentes nos discursos, podendo estar ligadas a várias formações discursivas. Dessa maneira, pode-se dizer que as formações ideológicas corroboram para a produção de sentidos, definindo concepções que podem ser evidentes em relação a um determinado dado.

À vista disso, no que se refere às formações discursivas, estas podem ser definidas “como aquilo que numa *formação ideológica* dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (Orlandi, 2020, p. 41). Isso concebe a ideia de que a produção dos sentidos é dependente desses dizeres. O que leva a concluir que os sentidos/significados relacionam-se a pressupostos ideológicos, e determinam ideologicamente “o dito”, uma vez que aquilo que se diz “tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos” (Orlandi, 2020, p. 41).

Nesse ínterim, é importante também destacar a relevância do interdiscurso na compreensão dos discursos e na produção de sentidos. O interdiscurso refere-se às relações estabelecidas entre diferentes formações discursivas presentes na sociedade. De acordo com Pêcheux (1995), o discurso de um sujeito não é uma entidade autônoma e isolada, mas está sempre entrelaçado em uma rede de discursos pré-existentes. Essa interconexão entre os discursos é

mediada pelas formações ideológicas e pelo complexo jogo de relações de poder presentes na sociedade.

Por esse motivo, o interdiscurso torna-se um elemento crucial na compreensão dos processos discursivos, uma vez que cada discurso é construído a partir de fragmentos, citações e reorganizações de discursos já existentes. Essas influências interdiscursivas estão presentes tanto em termos lexicais e sintáticos, como em estruturas argumentativas, conceitos e formas de representação.

Charaudeau (2010) destaca que o interdiscurso não se limita apenas à citação direta de outros discursos, mas também engloba o uso de convenções discursivas, estereótipos, discursos institucionais, discursos midiáticos, entre outros elementos que são mobilizados e recontextualizados pelos sujeitos discursivos. O interdiscurso, dessa maneira, atua como um espaço de interação e negociação discursiva, possibilitando a construção de significados por meio da interação entre diferentes discursos.

Assim sendo, o interdiscurso pode ser concebido como tudo o que já foi dito e esquecido, e que se retoma a partir da memória discursiva. Em outras palavras, quando um sujeito profere seus dizeres a partir de uma determinada situação discursiva, traz à tona dizeres que já foram ditos em outro lugar e em outro momento por alguém. Isso acontece porque “o dizer não é propriedade nossa. As palavras não são nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa em ‘nossas’ palavras” (Orlandi, 2020, p. 30).

Por esse modo, o interdiscurso revela a interdependência entre os discursos e a impossibilidade de um discurso ser produzido de forma isolada, pois ele está enraizado em um conjunto de discursos anteriores que moldam seus significados. O interdiscurso, juntamente com o silenciamento, o dito e o não-dito, desempenha um papel fundamental na constituição dos sentidos e na influência das formações ideológicas presentes no contexto discursivo.

O silenciamento, nesse contexto, “é contínuo, ambíguo, e sempre haverá sentidos a dizer” (Couto; Alvarez, 2017), haja vista que é no silêncio que estão as possibilidades dos dizeres, dos sentidos e

da própria linguagem. O não dizer não significa ausência de algo a ser dito. Isso mesmo porque o silêncio não fala, mas ele é e significa (Orlandi, 2007). Por conseguinte, o silêncio não é vazio, e significa tanto quanto o dizer.

Desse modo, ao reconhecer que o dizer não é apenas uma propriedade individual, mas é moldado pela história, pela língua e pelos discursos pré-existentes, compreende-se que o silêncio também é um componente essencial na constituição desse dizer. O que é silenciado traz consigo um potencial de significação, uma carga semântica que se manifesta no contexto discursivo.

Outrossim, atreladas ao interdiscurso estão ainda as condições de produção, as quais como já mencionado preliminarmente, desempenham um papel fundamental na compreensão dos discursos, pois elas são elementos que influenciam diretamente a forma como os enunciados são construídos. Consoante Orlandi (2017), essas condições incluem os sujeitos e a situação.

a situação, por sua vez, pode ser pensada em seu sentido estrito e em sentido lato. Em sentido estrito ela compreende as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato. No sentido lato, a situação compreende o contexto sócio-histórico, ideológico, mais amplo (Orlandi, 2017, p. 17).

Em seu trabalho de análise, o analista deve se atentar para essas condições, bem como também para os conceitos apresentados anteriormente, pois eles ajudam a compreender o que é dito em uma determinada instância discursiva. Esse trabalho proposto pelo analista consiste na construção de sítios de significação, buscando tornar possíveis os gestos de interpretação, os quais possibilitam “compreender o processo de produção de sentidos instalado por uma materialidade discursiva” (Orlandi, 2017, p. 30).

Portanto, mediante as discussões realizadas até aqui, a seguir buscar-se-á realizar esse trabalho de análise nos arquivos selecionados, procurando entender como os sentidos são construídos e estão embutidos nesses objetos simbólicos.

3 ANÁLISE DO ARQUIVO

Tomando a AD como dispositivo teórico-analítico, nesta seção se estará realizando a análise das músicas selecionadas. As canções são “Amante não tem lar”, composta por Juliano Tchula e Marília Mendonça, e “Chora, boy!”, composta por Simone e Simaria. Primeiramente, serão fornecidas as letras, e em seguida proceder-se-á com a análise a partir de recortes que se optará por chamá-los de Sequências Discursivas (doravante SD).

QUADRO 1 – Canção “Amante não tem lar”

Só vim me desculpar
Eu não vou demorar
Não vou tentar ser sua amiga
Pois sei que não dá

Você vai me odiar
Mas eu vim te contar
Que faz um tempo
Eu me meti no meio do seu lar

Sua família é tão bonita
Eu nunca tive isso na vida
E se eu continuar assim
Eu sei que não vou ter

Ele te ama de verdade
E a culpa foi minha
Minha responsabilidade eu vou resolver
Não quero atrapalhar você

E o preço que eu pago
É nunca ser amada de verdade
Ninguém me respeita nessa cidade
Amante não tem lar
Amante nunca vai casar

E o preço que eu pago
É nunca ser amada de verdade
Ninguém me respeita nessa cidade
Amante não vai ser fiel
Amante não usa aliança e véu

Um primeiro aspecto que chama atenção nesta música é o termo “lar” presente logo no título. Este termo possui significados ambivalentes e, no contexto em análise, emergem sentidos que merecem reflexão sobre o que está sendo dito e não dito na sua utilização (Orlandi, 2020). Diante disso, surge um questionamento bastante contundente: quais os possíveis sentidos que tal termo produz neste contexto?

A partir de uma interpretação parafrástica, o termo “lar” pode remeter, primeiramente, à ideia de um espaço físico, um ambiente doméstico associado à família, à estabilidade e ao acolhimento. No entanto, por outro lado, no contexto da canção, ao ser retomado, ele pode apresentar sentidos diferentes, como sugerir que a relação extraconjugal não tem um lugar fixo, uma residência onde os amantes possam viver juntos de forma legítima, enfatizando, assim, a clandestinidade e a transgressão das normas sociais estabelecidas.

Desse modo, compreender os efeitos de sentido gerados pelo uso desse termo é fundamental para uma análise mais aprofundada da canção e dos sentidos que ela constrói. Ao observar e refletir sobre tais nuances, torna-se possível ampliar a compreensão dos discursos presentes na música e dos elementos simbólicos que permeiam sua mensagem.

Dessa forma, observa-se que a letra desta música retrata uma mulher que se identifica como “amante” e assume a responsabilidade por ter se envolvido com um homem supostamente comprometido. Essa identificação da mulher como amante e a sua consciência das ações são exemplos de como a letra constrói efeitos de sentido sobre a mulher nessa posição. Baseando-se nos pressupostos de Pêcheux (1997) e Foucault (2008), pode-se compreender que essa construção discursiva é influenciada por formações ideológicas e discursivas que moldam a compreensão social.

Pêcheux (1997, p. 161) destaca que “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhe são correspondentes.” Por esse modo, ao analisar a sequência discursiva “*Você vai me odiar, mas eu vim te contar / Que faz um tempo eu me meti no meio do seu lar*”, observa-se a

antecipação de uma reação negativa por parte do receptor da mensagem, revelando a consciência da mulher em relação à sua ação de se envolver com alguém comprometido. Essa antecipação de ódio está relacionada a uma *formação ideológica* que associa a figura da amante a algo negativo, como transgressão e quebra das normas sociais estabelecidas. Isso permite interpretar, na sequência discursiva em questão, que a mulher como amante na sociedade carrega consigo um estigma social. Essa estigmatização está enraizada em formações ideológicas que estabelecem padrões morais e normativos em torno da monogamia e da fidelidade nos relacionamentos. A figura da amante é associada a uma transgressão dessas normas, sendo vista como alguém que se envolve com um homem comprometido, interferindo no espaço do lar e rompendo com a ideia de um relacionamento exclusivo.

Essa estigmatização é reforçada tanto por formações discursivas presentes na sociedade quanto por discursos veiculados pela mídia, pela religião e por outras instituições. A mulher amante é frequentemente retratada como uma pessoa imoral, sedutora, que não respeita os laços afetivos estabelecidos. Esses estereótipos e preconceitos alimentam a visão de que a mulher na posição de amante é responsável pela destruição de relacionamentos estáveis e pelo sofrimento das pessoas envolvidas. Está presente, portanto, nesta sequência, uma relação interdiscursiva com esses discursos predominantes na sociedade (Orlandi, 2020).

Ademais, na sequência discursiva “*Sua família é tão bonita / Eu nunca tive isso na vida / E se eu continuar assim / Eu sei que não vou ter*”, é possível identificar a manifestação de um sentimento de exclusão e desvalorização por parte da mulher retratada na canção. A referência à família “bonita” que ela nunca teve revela uma lacuna em sua experiência afetiva e familiar, um não-dito que se torna significativo neste contexto discursivo.

Orlandi (2020) destaca a questão do não-dito como algo que permeia os discursos, sendo resultado das formações discursivas e dos esquecimentos que moldam a maneira como o sujeito se enuncia. Nesse sentido, a protagonista revela a ausência de uma família idealizada, uma experiência que se encontra silenciada e que não se

enquadra nos padrões vivenciados por ela no caso extraconjugal estabelecido. Esse silenciamento pode estar relacionado à marginalização da protagonista enquanto amante, à exclusão de sua vivência familiar e ao estigma social associado a essa condição.

Além disso, a referida sequência também aponta para a reprodução de normas e valores internalizados pela protagonista, que expressa a crença de que, se continuar assim, não terá uma família “bonita”. Essa internalização reflete a influência das formações ideológicas presentes na sociedade, que estabelecem modelos ideais de família e impõem expectativas normativas sobre as relações afetivas. Dessa forma, a protagonista reproduz o discurso dominante, que reforça a importância da conformidade com esses padrões e perpetua o estigma daqueles que não se enquadram nesses ideais.

Por sua vez, a sequência discursiva “*E o preço que eu pago é nunca ser amada de verdade / Ninguém me respeita nessa cidade / Amante não tem lar / Amante nunca vai casar*” revela a influência de outros discursos já proferidos na sociedade em relação à figura da mulher amante. Essa interação com discursos anteriores, a interdiscursividade, ou seja, “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (Orlandi, 2020, p. 29), é evidenciada nesta sequência, produzindo o sentido de desvalorização e marginalização da mulher vista como amante.

A interdiscursividade presente nessa sequência remete a discursos sociais que estabelecem normas e valores específicos sobre relacionamentos e moralidade. A crença de que a mulher amante nunca será amada de verdade reflete uma visão arraigada na sociedade de que o envolvimento com uma pessoa comprometida é condenável e não pode resultar em um amor verdadeiro. Essa ideia é reforçada por discursos moralizantes que buscam impor padrões rígidos de conduta e relacionamentos monogâmicos.

Além disso, o enunciado “*ninguém me respeita nessa cidade*” revela a percepção de falta de respeito e valorização experimentada pela mulher amante retratada. Esse sentimento de desrespeito é resultado de discursos que estigmatizam e desqualificam a figura da amante, associando-a a comportamentos inadequados e imorais. Esses discursos circulam na sociedade e influenciam as interações

sociais, contribuindo para a exclusão e discriminação da mulher que se encontra nessa posição.

Outrossim, na respectiva sequência discursiva, o enunciado “*Amante não tem lar / Amante nunca vai casar*” reflete a interação com discursos que estabelecem a instituição do casamento como um ideal a ser alcançado e valorizado. Essa representação associa a mulher amante a uma condição de não pertencimento, sem um espaço reconhecido e legítimo na estrutura familiar e social. Tais discursos tendem a desconsiderar as nuances e complexidades das relações humanas, restringindo as possibilidades afetivas e afirmando que a mulher amante está fadada a permanecer em uma situação de marginalidade, como visto na canção analisada.

Assim, essa interação com discursos anteriores está intimamente ligada às condições de produção desta música, pois as condições históricas, culturais e sociais em que ela foi criada contribuíram para influenciar as representações e valores imbuídos em sua letra. Nesse sentido, a referida canção reflete as concepções predominantes na sociedade em relação à mulher enquanto amante, reproduzindo discursos que perpetuam estigmas e preconceitos.

Portanto, é possível perceber que a construção dos sentidos na letra desta música revela a forma como a sociedade constrói representações da mulher, especialmente daquela que é identificada como amante. Através da interação com discursos pré-existentes, a letra reproduz estigmas e preconceitos enraizados na sociedade, contribuindo para a marginalização e desvalorização dessa figura.

Dessa forma, os efeitos de sentido presentes na letra explicitam a mulher como objeto de desejo, cuja existência se baseia na satisfação do homem com quem mantém um caso extraconjugal. Essa representação coloca a mulher em uma posição passiva, em que seu valor é definido pela sua capacidade de despertar a luxúria masculina. Ao ser tratada como objeto de desejo, ela é reduzida a uma dimensão puramente sexual, desconsiderando sua individualidade, suas aspirações e sua agência. Essa objetificação perpetua uma visão estereotipada da mulher, alimentando relações de poder desequilibradas.

QUADRO 2 – Canção “Chora, boy!”

Tá pra nascer alguém que manda em mim
Que possa me impedir de ser feliz
Tá pra nascer e não vai ser você
Sou vacinada e mando em meu nariz
Você teve a sua chance e jogou fora
Só deu valor quando me viu ir embora
Da sua vida fui!
Da sua vida fui!

Eu não preciso de muito dinheiro
Só de um salto alto, uma escova no cabelo
E um vestidinho pra lhe deixar louquinho por mim
Vou rebolar na sua frente
Pra você ficar sem voz
Chora boy! Chora boy!
Se toca que cê me perdeu
Que já não existe nós
Chora boy! Chora boy!

Por sua vez, a música “Chora, boy!” traz uma abordagem diferente da canção analisada anteriormente. Interpretada pela dupla Simone e Simaria, esta música evidencia, logo pelo título, que é direcionada a um homem, indicado pelo termo “boy”. Ademais, na letra, o empoderamento feminino é implicitamente inferido, construindo a imagem das enunciadoras como independentes, fortes e que não se deixam subordinar aos caprichos masculinos. Tal fato levanta alguns questionamentos, dos quais pode se destacar: nesta canção há traços de uma enunciação calcada em uma *formação discursiva feminista*?

Assim, na sequência discursiva “Tá pra nascer alguém que manda em mim / Que possa me impedir de ser feliz / Tá pra nascer e não vai ser você / Sou vacinada e mando em meu nariz, é possível identificar de modo implícito uma alusão a um discurso em que o

homem é retratado como dominador, com tendência a controlar as ações da mulher com quem se relaciona. Por conseguinte, implícita nessa sequência está a ideia de que a mulher se posiciona contra a dominação masculina e rejeita qualquer forma de controle sobre sua vida. Ao afirmar que ninguém tem autoridade sobre elas e que ninguém poderá impedi-las de serem felizes, as enunciatóricas desafiam a concepção de que o homem é naturalmente o detentor do poder nas relações de gênero. Relacionando isso ao que Maingueneau (2004) aborda a respeito de pressuposição, o ouvinte pressupõe pela enunciação que o enunciador (a dupla Simone e Simaria) esteve envolvido com alguém que supostamente tentou controlar seus atos e impedir-lhe de exercer sua autonomia. Em razão disso, a mulher abandona o companheiro por não aceitar se submeter a esse tipo de relacionamento, o qual pode ser inferido como abusivo.

Através da narrativa presente nesta sequência discursiva, as enunciatóricas reforçam a importância da autonomia feminina e a valorização do seu bem-estar emocional. Ao expressarem a determinação em não permitir que alguém exerça controle sobre elas, as artistas rejeitam a noção de que as mulheres devem se conformar com papéis subalternos ou viver sob a tutela masculina. Dessa forma, as enunciatóricas se inscrevem em uma *formação discursiva* feminista que busca desconstruir estereótipos de gênero e promover uma visão de igualdade e liberdade para as mulheres, enfatizando sua capacidade de tomar decisões e buscar a felicidade de forma autônoma.

Segundo Maingueneau (2004), durante a enunciação, é possível que haja hipóteses ou suposições implícitas no discurso, cujo significado depende da interpretação dos interlocutores. Essas hipóteses e suposições podem ser inferências, pressuposições ou ideias subjacentes que não estão expressas de forma explícita, mas que são construídas pelos participantes do ato enunciativo.

Dessa maneira, a sequência discursiva “*Você teve a sua chance e jogou fora / Só deu valor quando me viu ir embora / Da sua vida fui! / Da sua vida fui!*” revela uma série de sentidos implícitos que irão depender da interpretação dos ouvintes para a construção de significados. Assim, primeiramente, uma interpretação que

o ouvinte poderia ter sobre a referida sequência é a de crítica em relação à atitude do parceiro, indicando que ele teve uma oportunidade de valorizar a mulher, mas a desperdiçou. Além disso, poderia se inferir também uma interação estabelecida com outros discursos, como aqueles que enfatizam a importância do reconhecimento e da valorização das mulheres em todas as esferas da vida, inclusive nos relacionamentos amorosos, reforçando a ideia de que as mulheres têm o direito de se posicionar, de se afastar de situações que não as beneficiam e de buscar relações baseadas na reciprocidade e no respeito. Portanto, mediante os significados que venham a ser atribuídos a esta sequência, é ressaltada uma posição por parte da figura feminina que vai de encontro a uma concepção patriarcal que coloca a mulher como dependente ou submissa.

Ao analisar a sequência discursiva “*Eu não preciso de muito dinheiro / Só de um salto alto, uma escova no cabelo / E um vestidinho pra lhe deixar louquinho por mim*”, é possível observar traços do empoderamento feminino, em que a mulher demonstra estar bem consigo mesma, valorizando a própria imagem. Por outro lado, do ponto de vista interdiscursivo (Orlandi, 2020), está também presente nessa sequência um diálogo com discursos existentes na sociedade que reforçam o estereótipo de que a mulher precisa estar sempre arrumada para conquistar um homem. Esses discursos, frequentemente enraizados em uma visão patriarcal, enfatizam a importância da aparência feminina como um meio de sedução. Simone de Beauvoir (1967) discute isso em sua obra “O segundo sexo: a experiência vivida”, destacando a imposição de padrões estéticos às mulheres e a influência do patriarcado na construção da imagem feminina.

Além disso, analisando essa sequência, algo chama atenção, que é a escolha por parte das enunciadoras de alguns termos e expressões que reforçam o diálogo como esses discursos aos quais nos referimos e também com outros. Nesse sentido, será se a escolha, por exemplo, da expressão “*Eu não preciso de muito dinheiro*” ou do termo “*vestidinho*” foi intencional? Ao mencioná-los, as enunciadoras recorreram de modo inconsciente ou consciente a uma memória discursiva que carrega uma série de discursos, incluindo o machista e o conservador, promovendo, assim, um contraponto a

esses discursos? E isso suscita ainda outros questionamentos, como o que não está dito nessa sequência a partir dessas escolhas, que de alguma forma está dito?

Assim sendo, atentando-se para as condições de produção da canção, se saberá que a dupla se declara ideologicamente como feminista. Logo, pode-se inferir que a utilização da expressão “*Não preciso de muito dinheiro*” pode ter sido realizada a partir de uma certa carga de intencionalidade, buscando promover um determinado efeito de sentido, em que as enunciatóricas podem estar querendo remeter-se, por meio do interdiscurso, a um discurso na sociedade que associa regularmente a mulher à imagem de pessoa “interesseira”, que está disposta a se relacionar com um homem apenas pelo o que ele tem a lhe oferecer material e financeiramente. Consequentemente, a partir disso, é possível que a dupla utilize tal expressão com o objetivo de efetuar uma crítica a esse discurso, mesmo que de forma sutil.

Ainda, buscando compreender o processo discursivo em jogo por trás dessas escolhas, recorreremos aos pressupostos de Orlandi (2020) sobre paráfrase e polissemia. Segundo a autora, ao tomarmos a palavra e nos expressarmos, provocamos uma reconfiguração na rede de sentidos, e o fazemos a partir de palavras que já foram proferidas. “E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam” (Orlandi, 2020, p. 34).

No processo parafrástico, ao tomarmos uma palavra que já foi dita e carrega um sentido estabelecido, ao retomá-la novos sentidos podem ser produzidos, ocasionando o novo e o possível. Em vista disso, pode-se dizer que o termo “*vestidinho*” na sequência discursiva em análise possui determinados sentidos já configurados na memória discursiva dos sujeitos, porém, a repetição dele nesta conjuntura traz novos sítios de significação (Orlandi, 2020). Ao utilizá-lo, por se identificarem com o discurso feminista, é plausível que as enunciatóricas estejam querendo realizar uma crítica ao discurso conservador, o qual emite apreciações quanto às roupas das mulheres, ditando aquilo que elas podem ou não usar. Isso ocasiona,

assim, um sentido diferente a esse termo. Nesta situação, ele passa a imagem de algo inapropriado, de quem o usa, no caso a mulher, é uma pessoa vulgar, fora dos padrões conservadores. Somando isso ao fato de que a mulher retratada na letra da canção saiu de um relacionamento no qual o homem queria controlar suas ações, infere-se possíveis produções de sentido que buscam demarcar uma posição ideológica (Pechêux, 1995). Tal fato é provável em virtude de todo dizer ser marcado ideologicamente e de a ideologia se manifestar na língua, através das palavras dos sujeitos (Orlandi, 2020). Portanto, empreende-se que a escolha e utilização dessas palavras e expressões mencionadas, assim como de outras ao longo da música, não foram feitas de à toa, e que nelas há muitos ditos que não estão ditos.

Nas sequências discursivas “*Vou rebolar na sua frente / Pra você ficar sem voz / Chora, boy! Chora, boy! / Se toca que cê me perdeu / Que já não existe nós / Chora, boy! Chora, boy!*”, mais uma vez estão presentes suposições e hipóteses que vão requerer a interpretação do ouvinte para sua significação, conforme postula Maingueneau (2004). Essas sequências são caracterizadas por uma linguagem carregada de jogos de palavras e apelos emocionais.

Assim, na respectiva sequência, ao utilizar a expressão “*Vou rebolar na sua frente / Pra você ficar sem voz*”, pode haver uma relação com a questão do empoderamento do corpo feminino, no sentido de a mulher ter direito de fazer o que quiser sem restrições. Nesse sentido, as enunciadoras podem estar querendo reforçar esse posicionamento, enquanto os ouvintes, por outro lado, podem interpretar a postura da mulher como algo vulgar.

Dessa forma, as enunciadoras podem estar desafiando os estereótipos e expectativas tradicionais relacionadas à feminilidade, buscando quebrar padrões e expressar sua autonomia, como é perceptível ao longo da canção inteira, através do discurso nela presente. Também se percebe que a mulher retratada na letra busca demonstrar que superou o fim de um relacionamento e quer mostrar isso ao ex-parceiro como forma de fazer com que ele reconheça que a perdeu.

Em suma, na música “*Chora, boy!*”, interpretada por Simone e Simaria, podem ser percebidos traços do movimento feminista, além de uma abordagem que busca valorizar a autonomia e o

empoderamento feminino. Através de sequências discursivas que rejeitam a dominação masculina, as enunciadoras pretendem reforçar a necessidade da independência da mulher. Outrossim, ao desafiar estereótipos de gênero e padrões conservadores, a dupla enfatiza a capacidade das mulheres de tomar decisões e buscar sua própria felicidade. Portanto, depreende-se que há nesta canção um posicionamento ideológico marcado, uma ideologia que se materializa na letra e atravessa as enunciadoras (Pechêux, 1995).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise discursiva das letras das músicas “*Amante não tem lar*” e “*Chora, boy!*” permitiu se compreender neste capítulo a forma como ocorre a construção dos sentidos sobre a mulher no gênero musical sertanejo universitário. Nas canções analisadas, observam-se abordagens distintas que refletem as formações discursivas e ideológicas presentes na sociedade, as quais exercem influência na construção dos significados, na compreensão social e, consequentemente, nas músicas.

Levando em consideração que os sentidos não estão fixados nos textos, mas que são atribuídos a eles por meio das interpretações realizadas pelos sujeitos da enunciação, é possível inferir que a análise de “*Amante não tem lar*” revela a presença de estigmas e preconceitos arraigados na sociedade em relação à representação da mulher como amante. Nesta música, a interação com discursos pré-existentes e formações ideológicas contribui para a construção de sentidos que marginalizam e desvalorizam a figura da amante. Através de representações que objetificam a mulher e reduzem sua existência a uma dimensão sexual, perpetua-se uma visão estereotipada, desconsiderando sua individualidade, aspirações e agência. Essa construção discursiva reflete as concepções predominantes na sociedade, que impõem padrões normativos sobre relacionamentos e moralidade, limitando as possibilidades afetivas e perpetuando a exclusão da mulher que ocupa essa posição.

Por sua vez, na canção “*Chora, boy!*”, há uma abordagem diferente, corroborando para a produção de outros efeitos de sentido.

Nesta música, através de sequências discursivas que enfatizam a autonomia da mulher e rejeitam a dominação masculina, as enunciadoras se posicionam contra estereótipos de gênero e padrões conservadores. A partir de uma *formação discursiva* feminista, a dupla Simone e Simaria ressalta a importância da independência da mulher, sua capacidade de tomar decisões e buscar a felicidade de forma autônoma, sem se deixar prender a relacionamentos em que o homem possa dominá-la.

Portanto, foi possível compreender que a construção dos sentidos sobre a mulher no gênero sertanejo universitário não se dá de forma homogênea. São diversificadas as formas de produção desses sentidos, e a atribuição de significado às letras das músicas desse estilo musical dependerá também da recepção e interpretação do ouvinte.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, S. O segundo sexo: a experiência vivida. Tradução de Sérgio Milliet. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BENEVIDES, M. G. Os efeitos de sentido sobre o feminino nas canções feminejas de Marília Mendonça. 2020. TCC (Graduação) – Curso de Letras Português, departamento de Letras, Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro, (EAD) polo Goiorê, 2020.

CHARAUDEAU, P. Discurso das mídias. Tradução de Ângela M. S. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

COUTO, N. S.; ALVAREZ, H. P. O discurso sobre a mulher e o casamento na revista jornal das moças na década de 50. Percursos Linguísticos, Vitória, v. 7, n. 16, p. 195-207, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/view/1774>. Acesso em: 8 jun. 2023.

FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GREGOLIN, M. R. V. *Análise do discurso: conceitos e aplicações*. Alfa, São Paulo, v. 39, p. 13-21, 1995. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3967>. Acesso em: 6 jun. 2023.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MENDES, S.; MENDES, S. *Chora, boy!* São Paulo: Universal, 2016. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/simone-e-simaria/chora-boy.html>. Acesso em: 15 mai. 2023.

MENDONÇA, M.; TCHULA, J. *Amante não tem lar*. São Paulo: Som livre, 2017. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/marilia-mendonca/amante-nao-tem-lar.html>. Acesso em: 20 mai. 2023.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 13. ed. Campinas: Pontes, 2020.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso*. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2017, p. 13-35.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, M. *Análise Automática do Discurso (AAD-69)*. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997, p. 61-161.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. *A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas*. Tradução de Bethania S. Mariani et al. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997, p. 163-252.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

RODRIGUES, H. Como surgiu o sertanejo universitário no Brasil? Movimento Country, 2022. Disponível em: <https://www.movimento-country.com/sertanejo-universitario-como-surgiu>. Acesso em: 2 jun. 2023.

“ENTRE NÓS DOIS NÃO PODE HAVER SEPARAÇÃO”: OS EFEITOS DE SENTIDOS SOBRE MORTE E A DOR DA PERDA NO BOI DE MORROS – MA

*Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Keyla Lima da Silva*

O Bumba meu boi é uma manifestação que reúne, não somente música, mas outras expressões artísticas do domínio da dramaturgia popular pela representação do auto.

(José Ribamar Sousa Reis)

Apresentação (Guarnicê)

O Bumba meu boi do Maranhão representa a união das três etnias que compõem a miscigenação do povo brasileiro. Os temas, na maioria das vezes, ligados ao gado e ao seu ciclo, contudo, por ter um caráter mobilizador de grandes proporções na cultura popular do Maranhão, o Bumba-Boi ou simplesmente, Boi, funciona como uma grande revista do ano.

Seu caráter de almanaque faz ressoar memórias que são repassadas de geração em geração, dentre todas essas características, temos a de transmitir emoções por meio das formas como o Boi se apresenta. Com uma forte influência do catolicismo popular, o Boi, no Maranhão, reverbera muitos dos dogmas da igreja, suas doutrinas e representações ritualísticas, dentre elas, a dor da perda e algumas das formas de chorar essa falta.

Buscando discutir esse tema, surgem algumas indagações acerca do tema, perguntas como: de que forma o Boi retoma memórias ancestrais acerca da perda e sua dor na produção do Bumba

meu boi? Que memórias são retomadas em forma de paráfrase e/ou deslizadas formulando (que) novas formas de circulação desse e de outros dizeres?

A partir dos questionamentos apresentados, propomos analisar como se constituem os dizeres acerca da morte/sacrifício, no boi, e que efeitos de sentido são produzidos a partir dessa(s) memória(s) e outras oriundas de outros objetos simbólicos ligados ao catolicismo.

Para tanto, nos amparamos, principalmente, nos estudos de Michel Pêcheux, Eni Orlandi e seus seguidores no Brasil. Nosso corpus é composto de alguns documentos como fotos, registros de pinturas e narrativas coletadas em campo em apresentações e ensaios do Boi de Morros. Os recortes que analisamos, os identificamos como sequências imagéticas, em sua maioria, pois partimos das fotos e registros de pinturas para as análises.

O trabalho está dividido em apresentação, desenvolvimento, o capítulo 2 que é uma seção teórico-metodológica fundamentada na Análise de discurso materialista, além do capítulo três, o analítico em que procedemos os gestos de análise, por fim, a conclusão, que apresenta o capítulo das considerações finais.

2 A ANÁLISE DE DISCURSO: SUJEITO E FORMAÇÃO DISCURSIVA (LÁ VAI E CHEGOU)

Indursky (2013) apresenta um quadro teórico referencial relativo à pesquisa que desenvolve sobre o discurso presidencial do regime militar brasileiro. A autora inicia a descrição do quadro pela exposição da noção de *formação discursiva* e afirma que as demais categorias para uma análise em Análise do discurso (AD) partem dessa noção.

A FD, sigla para *formação discursiva*, é um termo cunhado por M. Foucault em *Arqueologia do Saber* (1969), sendo: um conjunto de regras “que determinam condições de existência, coexistência, modificações e desaparecimento de uma repartição discursiva dada” (Indursky, 2013, p. 39).

Embora a Análise de Discurso (AD) se aproprie da noção de FD em seu quadro teórico, não foi com a interpretação que Foucault cunhou a utilizada por Pêcheux e Fuchs postulada em *A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas* (1977). A teoria do discurso surge com um deslocamento da noção de FD, pois insere as regularidades discursivas para dentro de outra noção, à de *Formação Ideológica* (FI).

“[...] cada *formação ideológica* constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classes* em conflito umas com as outras”
.(Pêcheux, Fuchs, 1977, p. 166)

Sobre esse caráter ideológico das FD, Pêcheux desenvolve uma reflexão sobre as possibilidades do dizer que garante a movência do sentido, a possibilidade de um enunciado tornar-se outro determinado pela FD que intervém no *sujeito* que diz.

Tomamos então a noção de *sujeito*, a fim de entender a relação com as FDs, conforme a concepção que a AD assegura. O sujeito é uma categoria de análise que leva em consideração a posição do indivíduo e a atuação sócio-histórico estabelecida com o/no mundo. Para compreender essa posição e depois compreender onde se aloca as FDs e as FIs, faz-se necessário visualizar a tese formulada por Pêcheux (1995) sobre a interpelação do indivíduo em sujeito.

Pêcheux esclarece sobre a figura da interpelação como a relação estabelecida entre o sujeito de direito e o sujeito ideológico, um vínculo que ilustra a determinação da infraestrutura pela superestrutura que transparece no vínculo entre o aparelho repressivo de Estado e os aparelhos ideológicos de Estado. É importante dizer que a tese do autor é baseada nos postulados de L. Althusser que apresenta como o trabalho da ideologia funciona no sujeito pela interpelação.

O que Pêcheux faz é pensar nas articulações dos níveis de determinação entre sujeito, ideologia e sentido, ao apontar a constituição do sujeito e do sentido pelos postulados da tese central de Althusser, pela figura da interpelação.

Nesse caso, o sujeito estaria sobre um efeito de evidência, sendo que, a ocultação dessa evidência se dá pelo fato “de que o sujeito é desde sempre “um indivíduo interpelado em sujeito”, ou seja, “a “evidência” da identidade oculta que resulta de uma identificação-interpelação do sujeito” (Pêcheux, 1995, p. 155).

Retomando Indursky (2013) e seu quadro teórico referencial, percebemos que a autora nega que os *processos discursivos* não têm origem no sujeito, mas que são determinados pelas FDs. Assim, explica o porquê do sujeito não ter o status de origem, ressaltando que é devido a dois tipos de ilusão: aquela que o sujeito acredita que é a fonte do que diz (nº 1) e aquela que o sujeito domina o que é dito (nº 2). Ambas as ilusões /esquecimentos são condicionadas ao sujeito quando este toma uma posição na FD que o determina. Ela cita Althusser e Haroche que apontam para o modo submissão livre do sujeito. Dessa forma, esmiúça a constituição psíquica desse sujeito e apresenta a relação do imaginário com o simbólico. É a partir dessa relação que Indursky descreve o *sujeito do discurso*, aquele que é interpelado (livre) e inconsciente (consciente).

Há, desse modo, uma determinação que circundam as relações que a FD estabelece não só com o sujeito, mas com outras noções que constituem a teoria. Como é o caso do interdiscurso, dos dizeres já-ditos, descrito por Orlandi (2012) que assegura ser o conceito que designa as possibilidades de “dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (p. 31), sendo assim, é “todo o conjunto de formulações feitas e esquecidas que determinam o que dizemos (Orlandi, 2012, p. 33).

Acontece que neste caso, há uma retomada do que já foi dito dando a ideia de continuidade textual, interna, e demonstra que a formulação estabelece uma relação de determinação com o interdiscurso. Não podemos deixar de falar da continuidade externa que é a relação de determinação que interdiscurso estabelece com o jogo da memória, relativo a uma memória discursiva.

O ciclo de determinação ocorre na medida em que o Interdiscurso determina a *formação discursiva*, assim como as FDs determinam as FIs. Essa determinação esclarece a relação do

imaginário com o simbólico, “conduzida” pelo *sujeito do discurso*, que se mostra nos *processos discursivos*.

Os processos discursivos determinam a relação entre texto e discurso ao levar em conta o modo como os elementos significantes são mobilizados, a fim de produzir sentidos regulares ou diferentes quando olhamos o discurso. Vale ressaltar que a noção de *discurso* em AD é tomada como “efeito de sentido entre locutores” e que “não corresponde à noção de fala pois não se trata de opô-la à língua”, desse modo o discurso é o funcionamento que o analista se debruça em apreender (Orlandi, 2012, p. 21).

A relação que o processo discursivo estabelece com a FD, diz respeito ao momento que o indivíduo é interpelado em sujeito ao se inscrever em FD (processo de identificação) para dizer. A *posição-sujeito* que aí está marcada pela retomada de já-ditos pelo sujeito, disponibiliza o modo de funcionamento do discurso.

Nesse sentido, é que o analista olha para o ato simbólico e para a posição-sujeito, pois “o trabalho simbólico do sujeito colocar em palavras “o que tem na cabeça” converte o discurso em texto” (2005, p. 113), e observa-se também a relação entre discurso/texto e sujeito/autor.

Neste artigo, deixamos em suspenso as relações elencadas acima, mas trataremos da noção posição-sujeito. Ao fazermos referência a essa noção, queremos retomar o que é dito por Pêcheux em “Semântica e discurso” que apresenta a *forma-sujeito* como outro conceito da teoria.

Grigoletto (2007) conduz uma reflexão e mostra como esses dois conceitos se relacionam com as FDs na constituição do sentido, assim, a autora assegura que a AD considera que “o sentido só se produz pela relação do sujeito com a forma-sujeito do saber e, conseqüentemente, pela identificação do sujeito com uma determinada FD” (p. 02).

Nessa reflexão, a autora cita Pêcheux (1975) e Courtine (1982) para dizer como a relação entre *forma-sujeito/posição-sujeito*/FD se estabelece. Primeiro, ela apresenta o modo que Pêcheux conceitua a *posição-sujeito*, “a relação de identificação entre o

sujeito enunciador e o sujeito do saber (forma-sujeito)” (Grigoletto, 2007, p. 02). Isso seria dizer que, quando o enunciador se inscreve em uma FD e enuncia o ato de ter ativado um sujeito do saber define a *forma-sujeito*.

Em segundo momento, sobre Courtine (1982), Grigoletto (2007) retoma o modo como expõe uma FD heterogênea, ao considerar diferentes posições de sujeito em uma FD nesse processo de identificação entre o sujeito enunciador e o sujeito do saber. Ela aborda sobre o ‘funcionamento polêmico do discurso’ de Courtine considerar o ‘enunciado dividido’ e entender que o sujeito do saber, que ele trata como sujeito universal, que é interpelado pela ideologia resultando no sujeito ideológico, está em uma posição, pois se identifica com o sujeito enunciador.

A fim de resumir o que Pêcheux e Courtine postulam, a autora afirma que a *forma-sujeito* ao materializar os saberes encontrados no interdiscurso, “pode ocupar diferentes posições de sujeito no discurso” (Grigoletto, 2007, p. 02). Por isso o sentido não surge no sujeito, ou seja, o sujeito não é fonte do sentido. O sentido parte do jogo de memória que mobiliza diferentes FDs e o que é apreendido no discurso são *posições-sujeitos*.

O sujeito, desse modo, é considerado sócio-histórico e ideológico à teoria do discurso, pois considera o imbricamento de uma posição social que o sujeito ocupa e o processo de interpelação e identificação com as FDs. Devido o sujeito sempre falar de determinado lugar social e estar interpelado/assujeitado ideologicamente (Grigoletto, 2007, p. 05).

Sobre as *formações ideológicas* podemos pensar na prática de pesquisa, na qual percebemos uma atenção maior a esta noção na etapa de análise que busca os processos discursivos, última parte do processo de pesquisa descrito por Orlandi (2012). Pois é neste período da análise que se confere os efeitos de sentidos produzidos pelo material simbólico (p. 78).

Orlandi (2008) também apresenta uma reflexão abordando a relação *texto, sujeito e formação discursiva* e vai de encontro a relação determinante que o *sentido* estabelece com a *formação*

ideológica. A autora afirma que “o sentido é determinado pelas formações ideológicas colocadas em jogo no processo socio-histórico em que as palavras são produzidas” (p. 58). Neste caso, a *formação discursiva* determina aquilo que pode e deve ser dito em uma dada *formação ideológica* e as palavras recebem sentido nessas FDs. Os indivíduos são interpelados em sujeito também nas FDs. E o sentido surge quando uma palavra está em relação com outras da mesma FD, sendo assim, o sujeito constitui-se, se reconhece.

Diante disso, se olharmos o sujeito do discurso que ocupa um lugar discursivo é possível visualizar os conflitos das relações de poder e das FIs. Pois, conforme Grigoletto “o sujeito do discurso, ao mesmo tempo é interpelado /assujeitado ideologicamente pela formação social, ele se inscreve/ocupa um dos lugares sociais que lhe foi determinado” (2007, p. 05).

TE DESPEDE BOI, TU VAIS MORRER: GESTO ANALÍTICO (URRO)

O ato ritualístico de morte do Boi ocorre sempre depois da temporada, dependendo do grupo de Bumba meu boi. Pode ocorrer ainda no mês de julho, subsequente ao mês das brincadas, junho, ou, pode ocorrer em agosto, setembro como é o caso do Boi de Morros.

Nos últimos anos, houve uma celebração que durou de dois a três dias, tenho alguns momentos importantes como o momento em que se esconde o boi, a saída da vaca, que é um cortejo em que as pessoas da cidade acompanham uma vaca estilizada levando alegria por onde passam, em seguida, saem em busca do boi que foi escondido o que causa um alvoroço na cidade, já que poucas pessoas sabem onde o boi foi escondido.

Após encontrar o boi, ele é conduzido para um momento ritualístico em que tem as danças, rezas, os padrinhos aparecem juntamente com o novilho querido da fazenda. O boi aparece com galhos de mato na cabeça simbolizando que estava em algum lugar dentro das matas quando foi encontrado e reconduzido a fazenda.

Como o boi não apresenta mais a mesma alegria de antes, o dono da fazenda resolve sacrificá-lo, daí, começa outro momento do ritual, quando o boi resiste às investidas dos vaqueiros, índios e índias. É um momento tenso, onde o boi investe sobre quem deseja levá-lo ao sacrifício. É um verdadeiro corre-corre, marcado por alguns sorrisos de quem escapa dos ataques do boi e de lamento de quem foi apanhado pelo novilho em fúria.

Nesse contexto, depois de muita correria, algumas quedas por parte de quem acompanha na audiência a celebração, o boi é capturado, geralmente, por um vaqueiro e conduzido para o mourão onde será sacrificado e suas partes divididas com todos os presentes. Sua carne e seu sangue.

Nossa análise tem como ponto de partida uma pintura apresentada por Costa (2014), o autor discute a dor da perda das mulheres ao longo da história, uma das imagens apresentadas pelo autor (figura 1), a *A Lamentação do Cristo*, um afresco que fica na Capella dell'Arena em Pádua (Itália), tal objeto simbólico se instala como um Lugar de Memória.



Figura 1: A Lamentação do Cristo. Afresco, Capella

Para Nora (1984), Lugares de memória se enseja na forma de objetos, instrumentos, instituições, documentos, etc., que se colocam, socialmente, como elementos vivos que

demonstram o entrelaçamento entre o que é da ordem da história, do cultural e do simbólico, imbricados, funcionando por meio daqueles objetos simbólicos.

Na sequência imagética 1, podemos notar que existem, no mesmo espaço, retomadas de dizeres, como a cena narrada do Jesus morto citado na Bíblia. Não é uma simples repetição palavra por palavra, temos um retorno aos dizeres que narram o passamento do Cristo, filho de Deus. Sobre esse gesto na cadeia discursiva, Orlandi (2015, p.34), vai nos explicar dizendo “a paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer”, ou seja, é por meio da r petição, da reformulação que os dizeres, que saberes são mantidos ou substituídos por novos. Entendemos, seguindo as postulações de Orlandi (2015), que a paráfrase está para a estabilização de sentidos. Orlandi (2015) explica que assim como existe, no jogo de forças, algo que busca manter os sentidos já cristalizados, há, também, dizeres que buscam desestabilizar os sentidos já postos em circulação.

Essa desestabilização é promovida pela polissemia, é ela a responsável por perturbar os sentidos já tidos como regulares, evidentes dentro de uma determinada condição de produção. A Polissemia busca desestabilizar esses processos de acomodação de sujeitos e sentidos, nela temos “o deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco” (Orlandi, 2015, p. 34).

Se há equívoco é porque os processos de constituição dos sujeitos e sentidos não são perfeitos, estão sujeitos tanto ao equívoco, que é da ordem da língua, como a falha, que é da ordem da ideologia. Sobre isso, nos baseamos em Orlandi, a autora explica que,

Se o real da língua não fosse sujeito a falha e o real da história não fosse passível de ruptura não haveria transformação, não haveria movimento possível, nem dos sujeitos nem dos sentidos. É porque a língua é sujeita ao equívoco e a ideologia é um ritual com falhas que o sujeito, ao significar, se significa. Por isso, dizemos que a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história (Orlandi, 2015, p. 35).

Enfim, é neste jogo de forças, na estabilização e na ruptura, entre a paráfrase e a polissemia que temos a constituição tanto de sentidos como de sujeitos, não processados de forma separada, é um movimento que ocorre de uma só vez, no continuum do processo de constituição de sujeitos e sentidos.

A autora ainda explica que “sujeitos e sentidos: constituem-se na relação tensa entre paráfrase e polissemia” (Orlandi, 2015, p. 35), é por conta disso que podemos entender que tanto sujeitos e sentidos podem sempre ser outros, contudo, não quaisquer uns, mas aqueles que emergem das condições de produção em que aqueles sujeitos e sentidos estão afetados. Ou seja, tudo depende de como sujeitos e sentidos são trabalhados no jogo tenso, e desigual entre paráfrase e polissemia.

Entendemos que este percurso inicial contribuirá para que a análise que propomos, consiga dar conta de apontar alguns dos efeitos de sentido produzidos pelo corpus selecionado e, consequentemente, seus recortes.

Apresentaremos inicialmente a foto publicada por uma brincante do boi de Morros, uma vaqueira de fita, Aline Guanaré. Na foto, o momento em que o boi já tombado tem sua morte lamentada pela vaqueira de fita.



Figura 2: arquivo Aline Guanaré

Na sequência imagética, em primeiro plano, a inscrição bordada no couro *Jesus o bem eterno*, no bordado uma foto de Jesus, o santo Coração sagrado e uma outra imagem sacra. Ao pé do mourão, os galhos da mata que estavam entrelaçados nos chifres do boi. O novilho da fazenda não tem mais vida, tua existência retorna ao pó como todo ser vivente segundo as inscrições sagradas.

A vaqueira, com semblante sereno, olhos fechados, mas com a cabeça direcionada para o boi sem vida, parece olhar atentamente para uma cena que parece não crer que tenha ocorrido; com a mão direita como que fazendo uma reza, faz suas últimas homenagens ao novilho querido da fazenda.

Ao retomarmos a figura 1, observamos que existe uma relação muito grande entre as duas, mesmo ambas tendo ocorrido em momentos distintos da história. Nada aponta para que a vaqueira que lamenta a morte do boi conheça a pintura do afresco que apresentamos no primeiro momento. Contudo, há uma retomada, que não é visível, ela vai se tornando a partir de nosso olhar para aquele objeto simbólico.

É neste momento que o analista busca entender os funcionamentos na materialidade discursiva, no limite do permitido e do interdito, do visível e do não-visível, neste sentido, trazemos os postulados de Tânia Clemente de Souza, para a autora, é preciso

entender como uma imagem não produz o visível; torna-se visível através do trabalho de interpretação e ao efeito de sentido que se institui entre a imagem e o olhar. Um olhar que trabalha diferente quando da leitura da imagem. Enquanto a leitura da palavra pede uma direcionalidade (da esquerda para a direita), a da imagem é multidirecionada, dependendo do olhar de cada “leitor” (Souza, 1998, p. 4).

É nesse momento do olhar que o leitor tem o efeito de vê-la aparentemente, serena como apontamos anteriormente, mas há outros processos de dor e lamento que transpassam esse corpo que não cessa de produzir efeitos. Em uma perspectiva olho no olho em que a foto foi tirada, no mesmo plano do assunto, a vaqueira, o leitor tem a impressão de olhar nos olhos do sujeito que está ali, resignado, em lamento e chorando sua perda. Os olhos aparentemente fechados, mas

que tem também o efeito de estar olhando fixamente como que para um ente querido que não retorna mais produz um efeito multiplicador dessa dor que afeta o sujeito prostrado a frente do boi.

Isso se justifica, pois “há imagens que não estão visíveis, porém sugeridas, implícitas a partir de um jogo de imagens previamente oferecidas. Outras são apagadas, silenciadas dando lugar a um caminho aberto à significação, à interpretação” (Sousa, 1998, p. 4), é por isso que temos a impressão de que, dependendo do plano, ela está olhando para o boi, em outra interpretação, parece estar de olhos fechados como alguém que chora de dor.

O jogo do qual se fala é também operado pela paráfrase, ou seja, um retorno ao já dito. Para exemplificarmos, trazemos um *close* das duas figuras, na primeira como segue abaixo:

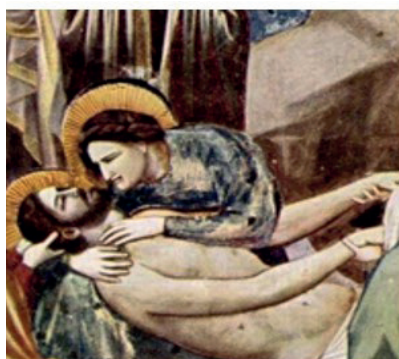


Figura 3

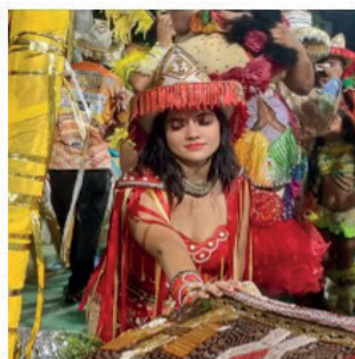


Figura 4

Alinhando as duas figuras como textos que produzem efeitos de sentido, consequentemente, textos que saltam como que instantaneamente aos nossos olhos como se reclamassem dizeres, buscando um ponto de contato em que os dois se tocam mesmo sem nunca terem se encontrado anteriormente. Entendendo que há a necessidade de ver as imagens como textos, Souza (1998, p. 8) explica que o “texto de imagens também tem na sua constituição marcas de heterogeneidade, como o implícito, o silêncio, a ironia”, é amparado na relação de que há um texto funcionando dentro de outro que percebemos a heterogeneidade da qual a autora se refere.

Há em ambos os recortes um sentimento de dor, a perda, o momento do silenciamento. Na figura 1, um corpo sem vida, que tem uma existência para além da vida carnal, ali se deposita nos braços do sujeito resignado o corpo de um Santo. Na figura 2, uma expressão também de perda, as mãos em cima dos dois corpos apontam para esse pesar, as paráfrases não cessam aí, na figura 1, o corpo de Cristo, na 2, o corpo do Boi de São João, um elemento que carrega em si a representação do Cristo, se ele morre servindo aos propósitos de São João, morre cumprindo sua missão em terra.

Ambos são presos e amarrados, posteriormente, sacrificados em uma estaca de tortura como aponta o relato bíblico. Sobre, Tânia Clemente de Souza explica que

O discurso, no caso, deixa antever o trabalho de um sincretismo de imagens (rede de associações) de caráter ideológico. Trata-se, então, como já referimos anteriormente, da possibilidade de falar de implícitos no âmbito da imagem. As imagens implícitas funcionam como pistas, favorecendo a compreensão das associações de ordem ideológica (o discurso), ou favorecendo a compreensão da narratividade de uma publicidade, filme etc., sem se ater exclusivamente ao verbal, mas buscando uma articulação num plano discursivo não-verbal e revelando a tessitura da imagem em sua heterogeneidade. (Souza, 1998, p. 09)

São essas pistas mencionadas pela autora que funcionam como marcas que apontam para essa retomada, de algo que foi dito e esquecido (silenciado) e é retomado sob o efeito do novo (paráfrase).

Esse movimento de retomada dos dizeres não é uma mera visita ao passado, há uma retomada, mas há também a possibilidade de reescrevermos, na enunciação, um dizer que vai nos lançar para frente, estabelecendo a retomada como o futuro daquele dizer ao qual a imagem nos remete. Contudo, não podemos entender que esse retorno se esgota naquela imagem que analisamos e tomamos por sementaste, longe disso.

Nilton Milanez Correio discute o assunto, para o autor,

A reconstrução da memória e sua consequente produção de acontecimento não está fixada somente em um passado anterior ao objeto estudado, mas nos dá a possibilidade de irmos para

frente no tempo de produção desse objeto, ou seja, estamos no futuro do corpus que investigamos (Correio, 2013, p. 351).

Contudo, não podemos ser somente expectadores dessa produção da memória e suas reverberações, precisamos atuar como recriadores desses dizeres, ou seja, devemos assumir o trabalho de recriação dessas possibilidades de dizer.

É nessa perspectiva de recriação que apontamos para outro movimento dos sentidos na imagem, o outro lado, aqueles que não sofrem com a dor. Apresentamos as figuras 5 e 6.



Figura 5

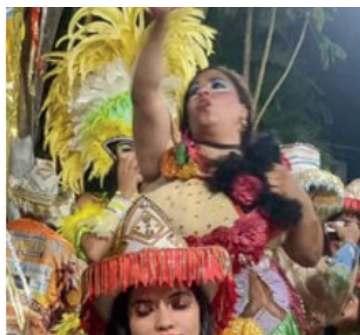


Figura 6

As duas figuras apontam para o lado contrário, aqueles que não se comovem com a perda, de um lado, os dois homens olhando sem expressar nenhuma emoção para o corpo do Cristo morto, por outro lado, Catirina, atrás da vaqueira como que comemorando o seu desejo atendido, o de comer a língua do Boi.

A lenda do boi surge exatamente do desejo de Catirina, grávida do Pai Francisco de comer a língua do Boi, é por sua causa que Francisco depois de ter conseguido emprego na fazenda, trai o fazendeiro, rouba o Boi e retira a língua para dar a sua amada.

Na cena bíblica, a imagem dos dois homens olhando para Jesus sem expressar nenhuma dor nos remete a cena da sua traição que aconteceria alguns dias antes cometidas por Judas. O então apóstolo, traiu o Messias com um beijo, o que apontava para os algozes do

Filho do Homem quem era a pessoa que eles procuravam e quem Judas havia trocado a vida por um punhado de moedas de prata.

A traição, na narrativa do boi ocorre de maneira semelhante, quando Pai Francisco rifa a confiança que o seu patrão tinha depositado nele e sacrifica o Boi mimado do seu patrão em troca de um desejo de sua amada esposa.

É preciso entender que são memórias que são acionadas por meio de uma memória que é coletiva, mas que são interditas para alguns sujeitos, retomando Correio,

A forma que esse enunciado ocupa atribui hierarquias e seus lugares de contemplação para o sujeito dentro de uma genealogia de nosso arquivo memorial. A relação que se estabelece entre os sujeitos do quadro e os sujeitos que olham o quadro é de devotamento a uma divindade que diz os lugares que cada um deve ocupar: reis e súditos (Correio, 2013, p. 252)

Os enunciados que recuperamos aqui, são uma parte de um tremendo iceberg no qual alguns desses dizeres estão mergulhados, não podemos entender que todos os sujeitos que tiverem acesso às imagens irão tê-las como transparentes, não estamos apontando que elas estão na ordem de que todo mundo sabe que o contrário retratado na narrativa do boi se resume a Pai Francisco e a Catirina, nem tampouco que as duas únicas pessoas que não esboçam pesar odeiam o Cristo. Mas podemos entender que, pela cadeia discursiva a que temos acesso, ver o Cristo, filho de Deus no chão sem vida ou para quem acompanha e vive a narrativa do boi, ver o boi de São João morto, causa comoção a todos que tem acesso às duas cenas. Em nosso gesto analítico, tanto Catirina como os dois homens estão nas mesmas condições de produção dos dois sujeitos que morreram, mas não se identificam com a *formação discursiva* daqueles que estão ali aos prantos chorando as suas perdas, cada um ao seu modo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS (DESPEDIDA)

Em toda apresentação de Boi a ordem que ocorrem as representações apresenta a seguinte cronologia: Guarnicê, Lá Vai, Chegou, Urro e Despedida. Em nosso texto, buscamos representar uma parte dessa representação vista nas apresentações, contudo, nosso corpus clamava por outros caminhos, e foi assim que desenvolvemos nossa análise focando no ponto capital da dança, a morte do Boi amado da fazenda.

Nossas perguntas discursivas nos guiaram até aqui, espaço de entrelugar que nos colocamos, pois, assim como trouxemos respostas, saímos com mais indagações e isso é constitutivo da pesquisa em análise de discurso. Nenhum corpus se esgota ao ser analisado, inicialmente, tínhamos um registro fotográfico e um texto, as análises, até aqui, mal conseguiram dar conta de discutir sobre o primeiro, ficando o texto apresentado pela vaqueira Aline Guanaré (nossa personagem analisada) para outro desdobramento dessa pesquisa de pós-doutorado desenvolvida na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.

Como principais achados, apresentamos que algumas memórias que são representadas no auto do Bumba meu boi de Morros se alinham com representações sacrificiais, principalmente, sobre Jesus Cristo, bem como de outras memórias oriundas da produção artística da idade média. Ou seja, enquanto os cavaleiros duelavam contra figuras mitológicas e outros reinos, tal deslizamento foi absorvido por meio das touradas espanholas e, por fim, até agora, no Bumba meu boi, em que o Vaqueiro desempenha o papel, na cadeia discursiva, do toureiro, que é quem conduz o boi. Contudo, no Bumba meu boi, o vaqueiro de fita funciona como uma cerca, protegendo o Boi de perigos como os marreteiros, no contexto do Boi, o Pai Francisco.

Tal relação que antes era de antagonista, um precisava sacrificar o outro e, dependendo do sotaque de Bumba meu boi, ainda funciona dessa forma, em outros sotaques como o de Orquestra, em especial o do Boi de Morros, existe uma relação de amor, já que o vaqueiro chora a partida do Boi. São dizeres que vão se atualizando

e não cessam de produzir efeitos de sentido. Viva o Maranhão, viva o seu Bumba meu boi nos mais diversos sotaques.

REFERÊNCIA

AIUB, G. F. Quando o sujeito fal(h)a: reflexões a partir das noções de ideologia e *formação discursiva*. Domínios de Lingu@gem, Uberlândia, v. 9, n. 3, p. 104–119, 2015.

CORREIO, Nilton Milanez. Intericonicidade: funcionamento discursivo da memória das imagens. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 35, n. 4, p. 345-355, 2013.

COURTINE, Jean-Jacques. Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. *Philosophiques*, v. 9, n. 2, p. 239-264, 1982.

COSTA, Ricardo da. A dor da perda: as mulheres e o luto na história. *Tratado Brasileiro sobre perdas e lutos*/Franklin Santana Santos. Editores Associados: Ana Laura Schliemann, Pedro Paulo Consentino Solano, São Paulo: Ateneu Editora, 2014.

DEZERTO, F. B. Sujeito e sentido: uma reflexão teórica. *Revista Icarahy* / Edição nº 04 / outubro de 2010.

FERREIRA, M. C. L. Análise do Discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso. *Organon, Porto Alegre*, v. 24, n. 48, 2010.

GRIGOLETTO, E. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito In: *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, p. 1-11, 2007.

ORLANDI, E. P. Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito. In: *Discurso e leitura*/ Eni P. Orlandi. - 8ª ed., São Paulo, SP: Cortez, 2008.

INDURSKY F. Preparando a análise. In: A fala dos quartéis e outras vozes. 2 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2013.

ORLANDI, E. P. Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos / Eni P. Orlandi. - 2ª ed., Campinas, SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, E. P. Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito. In: Discurso e leitura/ Eni P. Orlandi. - 8ª ed., São Paulo, SP: Cortez, 2008.

ORLANDI, E. P. Análise de discurso: princípios e procedimentos/ Eni P. Orlandi, 10ª ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, M. Discurso e Ideologia. In: Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi [et al], 2ª ed., Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

SOUZA, Tania C. Clemente. Discurso e imagem: Perspectivas de análise não verbal. Ciberlegenda, n. 1, 1998.

A ARBITRARIEDADE DO SIGNO LINGUÍSTICO NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS

*Ana Thayrla Pereira Silva Pires Azevedo
Heloísa Reis Curvelo*

1 INTRODUÇÃO

As motivações para este trabalho têm sua gênese a partir de uma análise da Língua Brasileira de Sinais – Libras, refletindo sobre sua gramática, a amplitude de seus parâmetros e particularidades nos sinais e expressões visuais que evidenciam suas marcas linguísticas como língua. Dito isso, a Libras, apresenta em sua estrutura a fonologia, a fonética, a morfologia, a sintaxe, a semântica e pragmática de forma visual-espacial. Abrindo extensos caminhos para o desenvolvimento de pesquisas em sua área no campo de estudos da linguística, sendo de suma importância para expansão do seu ensino e aprendizagem, visto que ainda é uma língua jovem e está em constante evolução. Foi legitimada pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, portanto, legalmente, reconhecem a Libras como língua natural para a comunicação e expressão da comunidade de surdos no Brasil, já que possui estrutura gramatical própria, de modalidade espaço-visual, capaz de transmitir ideias, conceitos e expressar sentimentos.

Diante da complexidade da Língua que pode ser explorada, este trabalho tem como foco as implicações da arbitrariedade do signo linguístico na língua visual-espacial. À vista disso, uma pergunta serviu de norte para este trabalho, a saber, de que forma a arbitrariedade do signo está presente na Língua Brasileira de Sinais – Libras? A investigação proposta nesta pesquisa busca responder a

tal indagação e encontrar caminhos para a ampliação e disseminação dos estudos da Libras no campo da linguística.

Logo, a pesquisa em questão se desenvolve com uma metodologia bibliográfica de caráter qualitativa, objetivando identificar a arbitrariedade do signo linguístico presente na Língua Brasileira de Sinais. Para tanto, propõe-se apresentar a estrutura da Língua Brasileira de Sinais, por conseguinte, relacionar a Libras como campo de estudo da Linguística e por fim, evidenciar a arbitrariedade do signo linguístico na Libras.

Nesse sentido, a pesquisa fundamenta-se nos estudos de Gesser (2009), Brito (1995), Quadros (2019) e Pereira (2011), como base para as diligências da Língua Brasileira de Sinais. Em referência ao campo da linguística e a arbitrariedade do signo linguístico paralelo à Libras, assente em Saussure (2012), Fiorin (1988) e Martelotta (2020).

O trabalho se divide em três seções, a princípio com a temática “A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS” com explicações sobre a sua estrutura espaço-visual e materialidade discursiva, apresentando-a enquanto língua natural. Em seguida, “A LINGUÍSTICA”, que reforça sobre sua área de pesquisa a fim de relacioná-la com a Libras, abrindo precedentes para a seção “A ARBITRARIEDADE DO SIGNO LINGUÍSTICO NA LIBRAS”, trazendo assim as respostas para a pergunta central desta pesquisa.

Em síntese, o trabalho trilha um caminho para a compreensão da identificação da arbitrariedade do signo linguístico presente na Língua Brasileira de Sinais que, por sua vez, faz parte da sua materialidade discursiva, mediante os estudos percorridos e apresentados neste artigo bibliográfico. Somando para o campo de estudos da Linguística na área da Libras.

2 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS

A legitimidade da Língua Brasileira de Sinais deu-se pelo reconhecimento da Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005,

afirmando ser o meio legal de comunicação e expressão da comunidade de surdos brasileiros.

A Libras tem um status de língua, pois possui sua própria gramática de modalidade espaço-visual, organizada por um conjunto de parâmetros linguísticos que constituem os sinais, sendo eles: Configuração de Mão (CM) que apresenta o formato da mão de acordo com cada sinal; Ponto de Articulação (PA), que marca no espaço onde o sinal está sendo executado; Orientação (Or), que determina para qual direção a palma da mão está voltada; Movimento (M), que especifica o tipo de movimentação ou não nos sinais, e a Expressão Não-Manual (ENM) que apresenta as entonações e intensidades por meio da face e do corpo, quando necessárias. Quadros (2019) expõe esse estudo linguístico acerca dos parâmetros das línguas de sinais.

Além disso, os Classificadores e Incorporação também fazem parte dessas unidades de produção e são utilizados para descrição de sinais que formam sua estrutura linguística, com a presença fonológica, sintática, semântica e pragmática. Caracterizando-a como língua, utilizada pela comunidade surda brasileira como meio de comunicação e expressão.

A língua de sinais tem todas as características linguísticas de qualquer língua humana natural. É necessário que nós, indivíduos de uma cultura de língua oral, entendamos que o canal comunicativo diferente (visual-gestual) que o surdo usa para se comunicar não anula a existência de uma língua tão natural, complexa e genuína como é a língua de sinais. (Gesser, 2009, p. 21)

Dito isso, o seu canal comunicativo visual-gestual, não anula o fato de ser uma língua natural, esta língua possui complexidades linguísticas específicas e autonomia. A Libras é naturalizada pela necessidade de comunicação e interação entre indivíduos. Portanto, Libras não é mímica, gestos, código e também não é universal. Conforme Gesser (2009, p. 12) afirma que “não funciona como um decalque ou rótulo que possa ser colocado ou utilizado por todos os surdos de todas as sociedades de maneira uniforme e sem influências de uso.”

Ainda, Gesser (2009, p. 12) aborda que na dúvida sobre a universalidade, está também implícita uma tendência a simplificar a riqueza linguística, sugerindo que talvez para o surdo fosse mais fácil se todos usassem uma língua universal, uniforme. Mas assim como cada língua oral possui sua nacionalidade, não é diferente com as línguas de sinais. Havendo a Língua americana de Sinais, a Língua australiana de Sinais, a Língua japonesa de Sinais, entre tantas outras com sua própria gramática. Consequentemente, os sinais se diferem de um país para outro. Vejamos um exemplo do sinal de “mãe” em Libras (Cf. imagem 1) e em Língua de Sinais Americana – ASL (Cf. imagem 2).

Imagem 1: Mãe – em Libras



Fonte: As autoras.

Imagem 2: Mãe – em ASL

Fonte: As autoras.

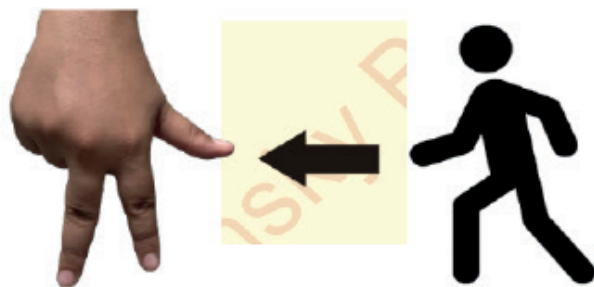
Outra ideia obstinada acerca da Libras no que tange sua comunicação discursiva, é resumi-la ao alfabeto manual (datilologia). Ao pensarem que se comunicam realizando letra por letra da palavra. Paremos para analisar no cenário de uma pessoa oralizada que se comunica soletrando, seria um discurso evidentemente extenso, não sendo possível uma compreensão clara e direta, tornando-se cansativa e dificultosa interpretação. Da mesma forma seria com a Libras, com uma comunicação demorada, manualmente e visualmente cansativo para interpretações. Por isso, para todos os tipos de acontecimentos, sentimentos e tudo que envolve as esferas da linguagem em geral, ela possui sinais. A respeito disso, Gesser (2009, p. 12) traz uma importante reflexão:

Acreditar que a língua de sinais é o alfabeto manual é fixar-se na ideia de que a língua de sinais é limitada, já que a única forma de expressão comunicativa seria uma adaptação das letras realizadas manualmente, condicionadas e representadas a partir da língua oral. Imaginemos, por exemplo, quanto levaria um surdo para falar uma sentença ou, ampliando bem a questão, ter uma conversa filosófica, se utilizasse apenas o soletramento manual? (Gesser, 2009, p. 12).

A Libras, para além dos sinais que lhe constituem como parte do seu sistema linguístico, contém classificadores para demonstração de tamanhos, formas ou descrição do referente, identificando os morfemas gramaticais e lexicais da língua de sinais. Os classificadores geralmente substituem os sinais em situações específicas, com o intuito de representar sua característica inerente. Brito (1995, p. 32), explica que na Libras, dificilmente se pode falar em prefixo e em sufixo porque os morfemas ou outros componentes dos sinais se juntam ao radical simultaneamente, prefere-se dizer que os classificadores são afixos incorporados ao radical verbal ou nominal.

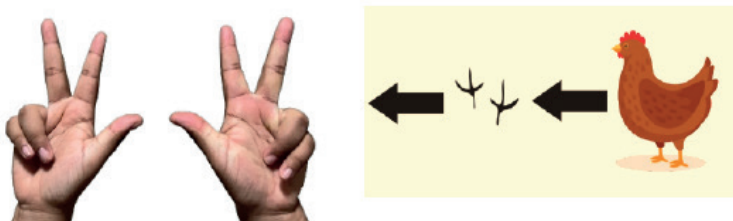
Temos como exemplo o classificador “andar” que se distingue entre pessoa e animal por possuírem suas especificidades nessa ação, pela forma de andar de cada um. Segue abaixo a ilustração:

Imagem 3: Configuração de pessoa andando/caminhando



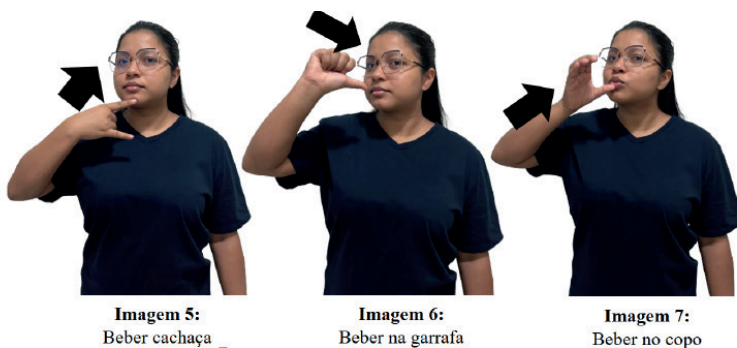
Fonte: As autoras.

Imagem 4: Configuração de galinha andando



Fonte: As autoras.

Também possui como parte da língua para além dos sinais a incorporação que permite que o usuário explore os parâmetros espaço-visuais para evidenciar determinadas ações verbais. Brito (1995, p. 35) relata que na Libras o processo de incorporação de um argumento é muito frequente e identificável, pois possui características espaciais e icônicas. Exemplificando com o verbo beber que distingue-se do que está sendo consumido ou em qual tipo de objeto/recipientes. Veja a seguir essa diferenciação do verbo beber por meio do recurso linguístico incorporação:



Fonte: As autoras.

A Libras possui diversas camadas linguísticas para aprofundarm-nos nas complexidades da língua, portanto, precisamos buscar mais informações nos estudos da área. Ainda neste artigo, daremos continuidade no campo da linguística a fim de relacioná-la com a Língua de Sinais.

3 A LINGUÍSTICA

A Linguística é a área que estuda cientificamente a linguagem. A “linguagem”, em especial, refere-se a dois sentidos. Primeiramente, sendo a capacidade de produzir uma comunicação, como a linguagem das artes, a linguagem corporal, a linguagem escrita, linguagem dos animais, verbal e não-verbal etc. Segundo o termo “linguagem” refere-se as línguas naturais, o instrumento de comunicação por meio de um sistema de signos vocais (Dubois, 2014, p. 360). Os

linguistas, em geral, definem a diferença entre a linguagem e a língua, sendo que a linguagem dos animais e seres humanos são dotados, porém, é exclusivo ao ser humano a capacidade de expressão por meio da língua estruturada.

O linguista não é necessariamente um exímio detentor de todo saber de uma língua, tampouco obrigatoriamente um poliglota, mas é o estudioso que se detém em analisar os aspectos universais humanos refletidos em cada língua e o seu uso como instrumento de comunicação. Embora compreenda-se que os linguistas se detenham aos estudos da linguagem e estudam como as línguas naturais se estruturam e funcionam, eles não se restringem na estrutura individual de cada uma delas, mas nos processos que estão como base da sua utilização, com interesse geral em seu campo.

Segundo Martelotta (2020, p. 21), “a linguística realiza duas tarefas principais: estudo das línguas afim de produzir descrições adequadas e o estudo das línguas para obter informações sobre a natureza da linguagem de um modo geral.”

A linguística considera que não há uma língua pior ou melhor que a outra, certo que “todo sistema linguístico é capaz de expressar adequadamente a cultura do povo que a fala” (Martelotta, 2020, p. 20). Assim a Libras, sendo uma língua “jovem”, legitimada há 22 anos de modalidade espaço-visual, diferindo-se da modalidade oral-auditiva, não é ou torna-se inferior a Língua Portuguesa, Língua Francesa, Língua Inglesa ou qualquer outra língua. Pelo contrário, pode ser vista e analisada como todas elas.

Além do mais, a Linguística respeita qualquer variação apresentada em uma língua, independente do fator extralinguístico envolvido: grupo social, região, gênero e idade, pois é comum e natural que toda língua manifeste variações linguísticas. E a Libras nesse contexto não poderia ser diferente. Contém palavras que possuem mais de um sinal para realizar a sua equivalência na Língua de Sinais. A variação evidencia uma língua viva, que está em constante mudança e transformação.

Nesse artigo, cabe destacar que a Libras é uma língua natural, visto que se constitui pela convenção da comunidade linguística em

suas terminologias. Dito isso, também caracteriza-se com aspectos arbitrários, uma vez que seu conceito não se relaciona obrigatoriamente com a imagem acústica, ou seja, a ideia nem sempre tem relação com o sinal em Libras. Na próxima seção, nos aprofundaremos sobre este assunto, que tange a arbitrariedade nos estudos da Língua Brasileira de Sinais.

4 A ARBITRARIEDADE DO SIGNO LINGÜÍSTICO NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Vide a pesquisa discurrida, é de natureza bibliográfica, tendo em vista as pesquisas em livros como fontes que apresentam evidências acerca da área da linguística e Libras quanto a arbitrariedade do signo, assim, é explícito por Lakatos e Marconi (2017) sobre a pesquisa bibliográfica:

Pesquisa bibliográfica é um tipo específico de produção científica: é feita com base em textos, como livros, artigos científicos, ensaios críticos, dicionários, enciclopédias, jornais, revistas, resenhas e resumos. Hoje, predomina o entendimento de que artigos científicos constituem o foco primeiro dos pesquisadores, porque é neles que se pode encontrar conhecimento científico atualizado, de ponta. Entre os livros, distinguem-se os de leitura corrente e os de referência.” (Lakatos et. al., 2017, p. 54)

Desta forma, o seu campo é de cunho qualitativo, pois é possível identificar no corpus um conjunto de conceitos, princípios e significados que relacionam-se com os dados que serão analisados mediante a teoria base. (Lakatos et. al., 2007, p. 272).

Os sinais selecionados para esta pesquisa tiveram como critério exemplos que são de acordo com a identificação linguística do que está sendo referido neste artigo, partindo da gramática visual da Libras. Todos os sinais são de uso da comunidade surda brasileira. As imagens apresentadas são de uma das autoras que executa os sinais que foram capturados por uma câmera e editados pela ferramenta removedor de fundo para aplicá-los no programa word. Dito isso, assim seguimos a pesquisa em questão.

Saussure (2012, p. 107) explica que o signo linguístico possui significado e significante, assim sendo, o significado é o conceito de uma imagem acústica e a imagem acústica por sua vez, é o significante. Vale ressaltar, que na Libras o significante trata-se apenas da imagem (significante visual). Essa combinação é o que se chama de signo linguístico. Na linguística, há também dois princípios que caracterizam o signo: a arbitrariedade e o caráter linear do significante.

O signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la “material” é somente neste sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato. (Saussure, 2012, p. 106).

A arbitrariedade sustenta que o uso da língua ocorre individualmente, porém, a mudança do sistema linguístico não, pois o que valida um termo é a comunidade em uso. A arbitrariedade do signo tem a ver com a relação do conceito com a imagem acústica de forma não intrínseca, ou seja, na arbitrariedade o significado não tem nenhuma relação com o significante, considerando-a imotivada, quando não há um laço natural com a realidade.

A linearidade é uma característica das línguas naturais. (Fiorin, 1988, p. 83) Tem a ver com a sucessão temporal do signo em uso, visto que não há possibilidade de externarmos todo um discurso de uma só vez, para tanto é necessário que os elementos linguísticos se organizem um após o outro, formando uma cadeia sucessiva. Enquanto há linguagens que podem ser apresentadas de forma simultânea, como por exemplo uma pintura, que passa uma mensagem em sua completude.

Mas como identificar o princípio da arbitrariedade do signo linguístico na Língua Brasileira de Sinais? Sabe-se que por ser uma língua visual, logo relacionamos seus aspectos à algo que nos remeta à uma motivação, de certo que, na língua de sinais apresentem sinais identificados como icônicos (que remetem ao referente), mas em alguns casos essa é uma característica que o próprio Saussure

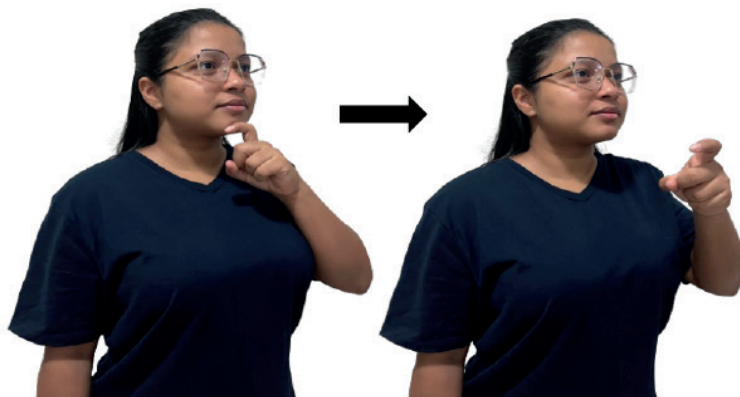
atenua sobre o que é relativamente arbitrário e absolutamente arbitrário. Essa relativa motivação apresenta-se na composição de palavras/sinais por composição ou derivação. Além disso, os sinais também sofrem modificações com o passar do tempo, desfazendo-se das características outrora motivadas.

Outra característica importante sobre o signo linguístico arbitrário, é que ele é cultural. Isso comprova-se pela diversidade e variações das línguas, que evidenciam como dedução a convenção de uso de uma comunidade linguística para outra. Sendo assim, o signo linguístico pode se divergir geograficamente, pela faixa etária, a depender de cada comunidade discursiva. O alimento “juçara”, por exemplo, é como chamamos no Maranhão, enquanto no Pará nominam como “Açaí”. Essas variações culturais também ocorrem nas línguas de sinais, vejamos os sinais da cor verde usada no Maranhão e Rio de Janeiro (Cf imagem 8) e no estado de São Paulo (Cf imagem 9).

Imagem 8: Verde – usado no Maranhão (MA) e Rio de Janeiro (RJ)



Fonte: As autoras.

Imagem 9: Verde – usado em São Paulo (SP)

Fonte: As autoras.

Em contrapartida, Émile Benveniste, afirma que o significante e o significado não são arbitrários, porém, necessário. Para ele, quando Saussure fala sobre a união entre significante e significado, ele deixa escondido o terceiro elemento: a realidade, a coisa. Como pensar nesses elementos distintos, separados, arbitrários, imotivados? Assim afirma:

O conceito (significado) “boi” é forçosamente idêntico na minha consciência ao conjunto fônico (significante) *boi*. Como poderia ser diferente? Juntos os dois foram impressos no meu espírito; juntos evocam-se mutuamente em qualquer circunstância. Há entre os dois uma simbiose tão estreita que o conceito “boi” é como que a alma da imagem acústica *boi*. (Benveniste, 1991, p. 55-56)

Benveniste afirma que essa união entre significante e significado sempre acontece tendo como referência algum elemento da realidade, pois compreende que o signo só existe na sua prática social. Dito isto, o signo é sempre signo, pois sempre que existe já foi praticado. Portanto, por mais que pensemos no signo sem praticá-lo, ele já foi praticado em algum momento pra que pudesse ser pensado no momento que a gente não pratica socialmente.

Nessa perspectiva, analisemos o sinal de *Boi* (Cf imagem 10) em Libras, que é motivado pela aparência do chifre desse animal, por outro lado, assemelha-se com a mesma configuração de mão e ponto de articulação para o sinal do verbo *evitar* (Cf. imagem 11), este não há relação alguma para uma associação (imotivado – arbitrário), veja os exemplos nas imagens abaixo:

Imagem 10: Boi (animal) – em Libras



Fonte: As autoras.

Imagem 11: Evitar (verbo) – em Libras



Fonte: As autoras.

Posto isso, “evitar” em Libras, considera-se um sinal arbitrário, enquanto boi é motivado. Logo, na Língua Brasileira de Sinais é conceituado e identificado como arbitrário quando o sinal não tem alusão à imagem do seu significado. O que nos faz identificar que a arbitrariedade está presente na Língua Brasileira de Sinais, tal qual nas demais línguas, no entanto, com suas particularidades linguísticas devidamente pontuadas. Havendo sinais motivados, outros relativamente arbitrários e também os que se configuram simplesmente arbitrários, assim como o verbo citado e tantos outros, levando em consideração os conceitos apresentados. Deixarei abaixo alguns sinais identificados como arbitrários na Libras para conhecimento dos leitores, ratificando que são apenas alguns do vasto campo de sinais arbitrários que fazem parte da Língua Brasileira de Sinais:



Imagem 12: Priso



Imagem 13: Conhecer



Imagem 14: Legal



Imagem 15: Conversar



Imagem 16: Sempre



Imagem 17: Fazer

Fonte: As autoras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo se desenvolveu a partir da temática “A arbitrariedade do signo linguístico na Língua Brasileira de Sinais – Libras” nos fazendo trilhar por uma retomada de conceitos que possivelmente muitos já conhecem sobre a Língua, a Libras e a Linguística, mas fez-se necessário para a formação de uma caminhada compreensiva que nos levou a alcançar os objetivos desse estudo e nos faz enxergar a Libras como parte do campo da linguística, assim como identificamos nas línguas orais.

Levando em consideração os objetivos dessa pesquisa que nortearam cada passo, foi possível identificar que a arbitrariedade na Libras é parte da sua complexidade, presente de forma significativa e identificável nos léxicos da sua gramática, mas não lhe resume como apenas arbitrária, possuindo também outras camadas, pois sua modalidade visual lhe permite explorar naturalmente motivações. Todavia, isso não desfaz ou descredibiliza a língua, pelo contrário, apenas reforça a sua identidade visual, inerente ao canal comunicativo das línguas orais.

Além disso, esta pesquisa nos direciona à novas reflexões e análises, a fim de buscar explicações para continuar identificando o que é visto como “duvidoso” ou “incompreensível” na Língua Brasileira de Sinais. Nesse caso, pôde ser identificado que a arbitrariedade também está presente na Libras, nesse sentido, cabe uma extensão dessa pesquisa, partindo daquilo que já conhecemos previamente das línguas orais para as línguas de sinais.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. Problemas de Linguística Geral I. 3ª ed. Campinas: Pontes, 1991.

BRITO, Lucinda Ferreira. Por uma gramática de língua sinais. Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguísticas e Filologia. 1995.

DUBOIS, Jean. Dicionário de Linguística. – 2. Ed. – São Paulo: Cultrix, 2014.

FIORIN, José Luiz (org). Introdução a Linguística II. Princípios de análise. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

GESSER, Audrei. Libras?: que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e a realidade surda. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LAKATOS, Eva Maria. Metodologia Científica/ Eva Maria Lakatos, Maria de Andrade Marconi. – 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 2007.

LAKATOS, Eva Maria, Fundamentos de metodologia científica / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. – 8. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

MARTELOTTA, Mário Eduardo, (org.). Manual de Linguística. - 2. ed., 7ª reimpressão. - São Paulo; Contexto, 2020.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. [et al.] Libras: conhecimento além dos sinais. – 1. Ed. – São Paulo: Perarson Prentice Hall, 2011.

QUADROS, Ronice Müller de. Libras. – 1.ed. – São Paulo: Parábola, 2019.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de linguística geral. Trad. Antônio Cheline, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 28ª ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

EFEITOS DE SENTIDO DA CONSULTORIA FINANCEIRA EM REDES SOCIAIS

*Fábio Rodrigues Souza
José Antônio Vieira*

1 INTRODUÇÃO

As relações sociais são dinâmicas, ou seja, constantemente passam por processos de transformações, conforme os interesses da coletividade. Esta, por sua vez, consome diariamente os mais variados tipos de informações, que muitas vezes interfere nas suas tomadas de decisão, sobretudo, no que diz respeito aos aspectos econômicos e financeiros. Nesse contexto, destaca-se que tem se tornado cada vez mais comum na contemporaneidade o aparecimento de diferentes discursos, que acabam influenciando diretamente, a mentalidade e o comportamento das pessoas em busca enriquecimento financeiro, sucesso nos negócios, prosperidade e, consecutivamente, status social. Isso se torna ainda mais atrativo em tempos de crises econômicas, como esta, vivenciada atualmente, nos primeiros anos após a COVID 19 e eminente necessidade de reaquecer o mercado.

A pesquisa abordará os efeitos de sentido presentes nos discursos de consultores financeiros no Instagram, uma rede social amplamente utilizada para disseminar informações sobre finanças pessoais e empresariais. O estudo se concentra em investigar como esses discursos podem distorcer e deturpar conceitos relacionados à organização financeira, com o objetivo geral de analisar essas distorções e suas implicações nas redes sociais.

Para atingir esse objetivo, o estudo buscará, primeiramente, identificar exemplos concretos de discursos de consultoria financeira e planejamento econômico, tanto pessoal quanto social, em páginas do Instagram. Esses exemplos serão analisados para compreender

como são construídos os efeitos de sentido que podem influenciar a percepção pública sobre finanças. Além disso, será verificada a relação entre a consultoria financeira e diversas temáticas sociais que emergem nas redes sociais, explorando como esses discursos interagem com questões sociais mais amplas. Por fim, o estudo pretende analisar os impactos desses efeitos de sentido na sociedade, considerando as possíveis consequências de se consumir conteúdos que, de maneira sutil ou explícita, podem moldar a compreensão e as práticas financeiras dos usuários dessas plataformas.

Ao explorar esses aspectos, a pesquisa contribuirá para um entendimento mais profundo de como os discursos de consultoria financeira no Instagram não apenas informam, mas também influenciam comportamentos e atitudes em relação ao planejamento econômico, muitas vezes de maneiras que podem não ser imediatamente evidentes para os seguidores dessas páginas.

2 OS DISCURSOS NAS REDES SOCIAIS

As redes sociais revolucionaram a comunicação ao permitir a interação imediata entre indivíduos e grupos, transformando o fluxo de informações em algo dinâmico e acessível. Boyd e Ellison (2007) definem as redes sociais como “serviços baseados na Web” que possibilitam conexões pessoais e a construção de redes de interação. Essas plataformas rompem com o modelo tradicional de comunicação, centralizado nos grandes meios de comunicação, e inauguram uma era de participação ativa na criação e disseminação de conteúdo.

Segundo Castells (2013), vivemos em uma “sociedade em rede”, onde as redes sociais desempenham um papel crucial na formação de opiniões e comportamentos. Com a interatividade e a velocidade das comunicações, essas redes não apenas facilitam a troca de informações, mas também moldam como elas são interpretadas, frequentemente reforçando vieses através de algoritmos que priorizam certos conteúdos em detrimento de outros (Pariser, 2011).

A capacidade de influência dos discursos nas redes sociais se reflete na propagação de *fake news*. Allcott e Gentzkow (2017) indicam que esses conteúdos falsos são mais compartilhados que notícias verdadeiras, devido ao seu apelo emocional e à confirmação de preconceitos, impactando profundamente a percepção pública sobre temas como saúde e política. Além disso, influenciadores digitais desempenham papel central na construção de comportamentos e valores. Abidin (2016) descreve esses influenciadores como “micro-celebridades” que mantêm uma conexão autêntica com o público, tornando-se especialmente eficazes na promoção de estilos de vida e até em influenciar decisões políticas.

As redes sociais também são ferramentas poderosas para a mobilização social. Movimentos como o Black Lives Matter ganharam força global através das redes, engajando milhões em ações concretas e promovendo discursos ativistas que influenciam a realidade social (Tufekci, 2017).

O impacto dos algoritmos na amplificação de certos discursos molda o panorama informacional, criando câmaras de eco e influenciando quais temas dominam o debate. Gillespie (2014) resalta que algoritmos carregam os valores de seus criadores, favorecendo a polarização e limitando o diálogo, transformando as redes em arenas onde diversos tipos de discursos refletem e moldam as complexidades da vida contemporânea.

3 ANÁLISE DO DISCURSO: PERCURSO TEÓRICO

A Análise do Discurso (AD), também conhecida pela sigla, é um campo desenvolvido a partir da matriz francesa, com Michel Pêcheux como um de seus principais teóricos. Essa linha de pensamento se baseia no estruturalismo, buscando entender as estruturas que sustentam o discurso, considerando a materialidade ideológica do sujeito (ROCHA et al., 2022). Segundo Oliveira et al. (2022), a AD situa-se entre as Ciências Sociais e a Linguística, funcionando como uma “antidisciplina”, ao questionar as lacunas deixadas por ambas. A AD considera as condições de produção e

exterioridade, diferenciando-se da Linguística e de outras áreas que não integram esses aspectos.

Conforme Fernandes (2024), a AD contribui para a construção social, refletindo o contexto histórico-social dos discursos. Ela permite entender o objetivo do discurso, o público-alvo e as circunstâncias em que foi emitido, sendo essencial para a argumentação crítica. Fernandes (2024) também afirma que a AD vai além da compreensão do texto, focando em seu impacto ideológico. Orlandi (2010) destaca que a AD une Marxismo e Psicanálise, diferenciando-se da Linguística ao inserir a historicidade nos estudos discursivos.

Para Luciana Brasil (2011), a AD questiona “verdades absolutas”, observando a linguagem em sua prática e valorizando o simbólico. Michel Pêcheux (2010) reforça a importância da *formação discursiva*, onde a ideologia e a história são fundamentais para o sentido. Essa análise se distancia da Linguística tradicional, ao buscar a objetividade na funcionalidade do discurso.

A AD se consolidou nos anos 1960 com Pêcheux, rompendo com a Análise de Conteúdo, Filosofia e Linguística. Ela se opõe à ideia de que o sentido de um texto é apenas seu conteúdo explícito, considerando-o uma construção social e histórica (SANTOS; SILVA, 2014). No Brasil, a AD chegou nos anos 1980, sendo amplamente difundida no contexto de tensões políticas da época. Eni Orlandi foi um dos principais pesquisadores que adaptou a AD no Brasil, alinhando-a ao Materialismo Histórico e à Psicanálise, o que a consolidou como metodologia relevante nas universidades (RUIZ; BARONAS, 2019).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das cinco postagens de consultoria financeira no Instagram revelou o uso de linguagem persuasiva e estratégias retóricas que simplificam conceitos financeiros complexos, muitas vezes distorcendo-os para prometer sucesso financeiro rápido e acessível. Essas narrativas, além de orientar financeiramente, exploram temas sociais como empreendedorismo e realização pessoal,

relacionando-se simbolicamente com ideais de prosperidade valorizados culturalmente. Assim, a análise crítica dos discursos evidencia como esses conteúdos moldam a percepção pública, influenciando comportamentos financeiros e contribuindo para a formação de expectativas e práticas econômicas no contexto atual.

Publicação 01 – A orientação ao comportamento empreendedor.



Loucura não é abrir mão de
alguns momentos com a família e
amigos pra ir em busca da sua
liberdade financeira.

Loucura é ter um emprego
mediocre e, no final da vida,
depende da previdência pública



Fonte: Instagram @thiago.nigro (2023)

A postagem de 27 de julho de 2022, com 83.330 curtidas, apresenta a mensagem: “Loucura não é abrir mão de alguns momentos com a família e amigos para ir em busca de sua liberdade financeira. Loucura é ter um emprego medíocre e, no final da vida, depender da previdência pública”. As frases utilizam negação e comparação para transmitir uma ideia polarizada, onde a primeira parte redefine o que é “loucura”, enquanto a segunda afirma categoricamente o que o autor considera uma vida desperdiçada.

Na estrutura da primeira frase, a oração principal “Loucura não é abrir mão de alguns momentos com a família e amigos” é complementada por “para ir em busca de sua liberdade financeira”, sugerindo que renúncias pessoais são justificáveis em prol de um objetivo maior. A segunda frase, “Loucura é ter um emprego medíocre e, no final da vida, depender da previdência pública”, traz um

tom depreciativo em relação ao trabalho convencional e à previdência pública, utilizando uma construção que contrasta diretamente com a liberdade financeira almejada.

Essa expressão redefine “loucura” no contexto financeiro e profissional, sugerindo que a busca pela independência financeira é um sacrifício racional, enquanto manter-se em um emprego “mediocre” e depender da previdência pública são opções depreciativas. A escolha dos termos, como “mediocre” e “dependência”, carrega uma carga negativa, reforçando a noção de que a verdadeira valorização reside na autonomia financeira.

Inserida no campo da mentoria financeira e empreendedorismo, essa mensagem dialoga com discursos de autoajuda e crítica ao sistema previdenciário. Ela promove uma visão de segurança baseada na autossuficiência e na criação de múltiplas fontes de renda, desafiando a dependência de empregos convencionais e sistemas públicos, enquanto incentiva uma postura ativa e empreendedora que valoriza a independência econômica.

Publicação 02 – O sujeito autônomo



Thiago Nigro 
@ThiagoNigro

Viver do que os outros
plantam não é inteligência,
é dependência.

Fonte: Instagram @thiago.nigro (2023)

A expressão “Viver do que os outros plantam não é inteligência, é dependência”, postada em 26 de setembro de 2022 com 87.642 curtidas, usa uma linguagem direta para opor inteligência e dependência. O termo “viver” é empregado de forma metafórica para descrever a subsistência baseada no trabalho alheio, enquanto “plantam” e “dependência” sugerem a crítica ao comportamento

passivo, destacando a necessidade de autossuficiência. A construção da frase com uma antítese entre “não é inteligência, é dependência” reforça o julgamento claro de que viver à custa do outro é negativo.

A estrutura sintática da frase inclui uma oração subordinada (“do que os outros plantam”) e uma oração principal com um contraste implícito (“não é inteligência, é dependência”). Esse contraste direto enfatiza a crítica ao dependente, que é construído como passivo e contraposto ao ideal autossuficiente. A frase sugere que a verdadeira inteligência se manifesta na capacidade de ser autônomo e não depender dos esforços dos outros.

Do ponto de vista semântico, o excerto opõe “inteligência”, associada à autossuficiência, e “dependência”, vista como uma condição de fraqueza. A metáfora “plantam” reforça o valor do trabalho próprio, enquanto “viver do que os outros plantam” critica a exploração do esforço alheio. A crítica implícita ao dependente sugere uma visão de mundo onde mérito e autossuficiência são altamente valorizados, e a dependência é retratada como um sinal de falha moral ou intelectual.

O discurso se alinha a ideais de autossuficiência e meritocracia, comuns em sociedades capitalistas, promovendo o trabalho individual e a independência como virtudes centrais. Interdiscursos de moralidade e educação se mesclam, associando a dependência a uma falta de caráter e inteligência. A mensagem reforça a dicotomia entre o sujeito autossuficiente e o dependente, exaltando a independência e o esforço pessoal como elementos essenciais para o reconhecimento e valorização social.

PUBLICAÇÃO 03 – O culto ao investimento

Thiago Nigro 
@ThiagoNigro

Invista na bolsa.

Volte daqui alguns dias e verá
que tudo mudou nos preços.

Mas volte daqui alguns anos
e verá que nada mudou nos
comportamentos.

“Compre ao som dos canhões
e venda ao som dos violinos.”

Fonte: Instagram @thiago.nigro (2023)

A expressão “Invista na bolsa. Volte daqui alguns anos e verá que tudo mudou nos preços. Mas volte daqui alguns anos e verá que nada mudou nos comportamentos. Compre ao som dos canhões e venda ao som dos violinos” foi publicada em 30 de setembro de 2022, e propõe uma análise rica em termos linguísticos, sintáticos, semânticos e discursivos. Linguisticamente, utiliza metáforas e provérbios para transmitir verdades sobre o mercado financeiro e os comportamentos humanos, destacando a sabedoria convencional com frases imperativas que conferem um tom de conselho. As metáforas sonoras utilizadas ressaltam que decisões financeiras devem ser tomadas em momentos de crise e euforia, refletindo uma abordagem contracíclica.

Sintaticamente, a expressão é marcada por frases coordenadas que criam contrastes entre mudanças externas e constantes internas. A repetição da estrutura “volte daqui alguns anos e verá” enfatiza a mudança nos preços em relação à invariabilidade dos comportamentos humanos. Esta simplicidade sintática não apenas aumenta a clareza da mensagem, mas também a torna memorável. Semânticamente, a expressão opõe a volatilidade dos preços no

mercado financeiro à constância dos comportamentos humanos, sugerindo uma visão cínica da natureza humana que persiste independentemente das condições externas.

O sujeito discursivo implícito, posicionado como um conselheiro prudente, destaca a importância de agir de maneira informada e estratégica no mercado financeiro. Este sujeito observa que, apesar das flutuações do mercado, as reações emocionais dos investidores, como medo e ganância, permanecem as mesmas. A citação final encapsula uma filosofia de investimento que contraria a intuição comum, sugerindo que as melhores oportunidades de compra surgem em tempos de crise e que a realização de lucros deve ocorrer em períodos de euforia, refletindo um profundo entendimento do comportamento humano em resposta ao mercado.

Os interdiscursos presentes na expressão incluem aspectos econômicos, psicológicos e históricos, mostrando uma compreensão abrangente das dinâmicas do mercado. A metáfora dos “canhões” e “violinos” é evocativa, relacionando o investimento a estratégias históricas e incorporando a sabedoria popular, validando a ideia de que certas máximas de investimento podem ser eficazes. Assim, a formação imaginária presente no texto ilustra a dicotomia entre as flutuações do mercado e a constância dos comportamentos humanos, sugerindo que o verdadeiro sucesso financeiro vem da capacidade de reconhecer e antecipar as reações previsíveis das massas diante das mudanças econômicas.

Publicação 04 – O homem e suas rendas**Thiago Nigro** ✓
@ThiagoNigro

Nada é tão temporário quanto
uma única fonte de renda.

Fonte: Instagram @thiago.nigro (2023)

A frase “Nada é tão temporário quanto uma única fonte de renda” destaca a instabilidade que vem da dependência financeira exclusiva de uma única origem. A estrutura comparativa da expressão, que combina um sujeito, um verbo de ligação e um adjetivo, sugere que, entre todas as possibilidades temporárias, a situação de depender de um único fluxo de renda é a mais vulnerável. O uso de “nada” no início confere um tom universal, enquanto “temporário” e “única” enfatizam a natureza passageira e singular dessa fonte de renda.

Do ponto de vista linguístico, a expressão transmite uma mensagem de vulnerabilidade econômica. O termo “nada” reflete a ausência de permanência, enquanto “temporário” sugere incerteza e transitoriedade. A especificidade da “única fonte de renda” revela a precariedade associada a depender de uma única origem financeira. Essa comparação implícita alerta sobre os riscos de confiar exclusivamente em uma única fonte de renda, encorajando a adoção de múltiplas fontes como estratégia para maior segurança financeira.

A *formação discursiva* da expressão é comum em contextos de mentoria financeira, onde a diversificação de fontes de renda é valorizada como um meio de garantir segurança econômica. A ideologia subjacente a essa mensagem reflete uma crença neoliberal, promovendo a responsabilidade financeira individual e a gestão ativa de recursos. O sujeito do discurso, que utiliza plataformas nas redes sociais para orientar seus seguidores, apresenta-se como uma

autoridade no tema, reforçando a importância da diversificação e da resiliência diante das incertezas econômicas. Essa abordagem ressoa com outros discursos que enfatizam a independência financeira e a capacidade de adaptação às mudanças do mercado.

PUBLICAÇÃO 05 - Talento x Esforço



Thiago Nigro ✓
@ThiagoNigro

Quem tem talento, mas não se esforça, está fadado a ser da turma do “tinha tudo pra dar certo”.

É por isso que o esforço vence o talento quando o talento não se esforça.

Fonte: Instagram @thiago.nigro (2023)

A expressão “Quem tem talento, mas não se esforça, está fadado a ser da turma do ‘tinha tudo para dar certo.’ É por isso que esforço vence o talento quando o talento não se esforça” destaca a relação entre talento e esforço, sugerindo que a ausência de dedicação compromete até mesmo aqueles que possuem habilidades inatas. A construção linguística da frase, composta por orações subordinadas e causais, enfatiza a dependência do talento em relação ao esforço, mostrando que o sucesso é inatingível sem a devida aplicação. O uso do pronome relativo “quem” amplia a aplicabilidade da mensagem, tornando-a relevante para qualquer pessoa.

Semanticamente, a expressão reflete uma hierarquia entre talento e esforço, onde o primeiro é insuficiente sem o segundo. A frase “tinha tudo para dar certo” carrega uma conotação negativa,

indicando potencial desperdiçado e frustração. A ideia de que “esforço vence o talento” desafia a crença comum de que o talento é o principal determinante do sucesso, promovendo a noção de que a dedicação e a perseverança são cruciais para a realização de objetivos. Este discurso motivacional encoraja uma atitude proativa, enfatizando que o esforço contínuo é o caminho para superar obstáculos e alcançar o sucesso.

O sujeito discursivo, representado como um mentor financeiro, utiliza sua posição de autoridade para influenciar seguidores a valorizarem o trabalho árduo em detrimento do talento isolado. A ideologia meritocrática subjacente sugere que o sucesso é alcançado principalmente por meio da dedicação e do esforço, enquanto a passividade associada ao talento é desvalorizada. Esse discurso se alinha a uma mentalidade de crescimento, onde o comprometimento com o aprimoramento contínuo é exaltado, refletindo as condições sociais atuais de competitividade e valorização do empreendedorismo. A formação enunciativa do mentor, que combina um tom assertivo e encorajador, visa engajar o público e desafiá-lo a repensar suas perspectivas sobre o sucesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo investigou os efeitos de sentido presentes nos discursos de consultores financeiros no Instagram, focando na forma como esses discursos podem distorcer e deturpar conceitos sobre organização financeira. A pesquisa foi orientada pela pergunta central: quais são os efeitos de sentido nos discursos de consultores financeiros na plataforma? O objetivo foi compreender a influência dessas mensagens no comportamento financeiro dos usuários e na construção de significados sobre gestão financeira.

A análise revelou que os discursos dos consultores frequentemente simplificam complexidades financeiras e promovem soluções rápidas e inadequadas, contribuindo para percepções equivocadas sobre práticas financeiras saudáveis. Exemplos desses discursos variam desde dicas práticas até promessas de riqueza rápida, muitas vezes desconsiderando contextos socioeconômicos

individuais e promovendo uma visão limitada do que significa ser financeiramente organizado.

Além disso, observou-se que os discursos de consultoria financeira não operam isoladamente; eles interagem com temáticas como empreendedorismo e desenvolvimento pessoal. Essa interconexão sugere que os efeitos de sentido vão além da orientação financeira, influenciando como os usuários percebem suas possibilidades de ascensão econômica. A valorização da independência financeira é um dos principais efeitos, promovendo a ideia de que a verdadeira segurança econômica é alcançada por meio de múltiplas fontes de renda, reforçando a responsabilidade individual no planejamento financeiro.

Outro aspecto relevante é a construção de uma dicotomia entre inteligência e dependência, onde a capacidade de gerar e manter fontes de renda é associada à inteligência. Essa narrativa idealiza o sujeito autossuficiente e crítico, em contraste com o dependente, visto negativamente. Além disso, a simplificação de questões complexas, como a pobreza, ignora fatores estruturais que influenciam a condição econômica dos indivíduos, reforçando a noção de que o trabalho extenuante é a solução para dificuldades financeiras.

As consultorias financeiras promovem uma ética de trabalho que prioriza o planejamento de longo prazo em detrimento do consumo imediato, contribuindo para a construção de um sujeito que valoriza a acumulação de riqueza. A dependência da orientação especializada perpetua a insegurança financeira ao sugerir que o sucesso financeiro depende exclusivamente da orientação de especialistas, desconsiderando a capacidade individual de autodeterminação. Assim, os discursos dessas consultorias reforçam ideologias neoliberais e meritocráticas, moldando a compreensão de sucesso financeiro e práticas de consumo na sociedade.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. A propósito de Tiquun. In: TIQQUN. Contribuição para a guerra em curso. São Paulo: n-1 edições, 2019. p. 259-266.

ALLCOTT, H.; GENTZKOW, M. Social media and *fake news* in the 2016 election. *Journal of Economic Perspectives*, v. 31, n. 2, p. 211-36. 2017.

ARANTES, P. O novo tempo do mundo: e outros estudos sobre a era da emergência. São Paulo: Boitempo, 2014.

AZEVEDO, D. P. A Comunicação Populista *Online*: análise das estratégias de comunicação política dos principais candidatos à presidência do Brasil no Facebook durante as eleições de 2018. In: COMPOLÍTICA, 8., Brasília. Anais [...], Brasília, 2019.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIDIN, R.; BRUNNER, J. F. Development of a Parenting Alliance Inventory. *Journal of Clinical and Child Psychology*, v. 24, n. 1, p. 31-40, 1995.

BOYD, D. Social network sites: public, private, or what? *Knowledge Tree*, n. 13, ee May, 2007. Disponível em: . Acesso em: 12 junho 2024.

BRASIL, Luciana L. Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. *Revista Linguagem, Estudos e Pesquisas*. Vol. 15, nº 1, Campinas/SP, 2011. p. 171 – 182.

BUENO, Silvera. Dicionário Etimológico Prosódico da Língua Portuguesa. Ed. São Paulo/SP: Saraiva, 2018,

CARDOSO, Gustavo; CASTELLS, Manuel. A sociedade em Rede. Do Conhecimento à Acção Política. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2005.

CASTELLS, Manuel. Communication power. New York: Oxford University Press, 2009.

DIAS, Aline M. B. S. et al. O interdiscurso messiânico no aqui e agora pandêmicos. *Revista Primeira Escrita da UFPE*. Vol. 9, nº 11, Recife/PE, 2022. p. 59 – 68.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Trad. Izabel Magalhães. Brasília/DF: UNB, 2001.

FERNANDES, Alessandra C. *Análise de discurso crítica: para leitura de textos da contemporaneidade*. São Paulo/SP: Atheneu, 2024.

FONSECA, Rodrigo O. Os estudos históricos e a análise do discurso. *Revista Leitura*. Maceió/AL, 2022. p. 261 – 287;

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro/RJ: Forense, 1986.

Gerbaudo, P. (2017). *The mask and the flag: Populism, citizenism and global protest*. Nova York, NY: Oxford University Press.

GILLESPIE, Tarleton. 2012. “Can an algorithm be wrong?”. In: *Limn* 2. Disponível em: . Acesso em: 22 abr. 2024.

GUMPERZ, J. J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2015.

HANKS, W. F. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008.

JENKINS, Henry; FORD, Sam; GREEN, Joshua. *Spreadable media: creating value and meaning in a networked culture*. New York: New York University Press, 2013.

KAPLAN, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business horizons*, 53(1), 59-68.

MAGALHÃES, Anderson S.; KOGAWA, João. *Pensadores da análise do discurso: uma introdução*. Belo Horizonte/MG: Moderna, 2019.

IDEOLOGIA EM DISCURSO: JAIR BOLSONARO E EDUARDO LEITE DURANTE A PANDEMIA E A CRISE CLIMÁTICA, RESPECTIVAMENTE

*Leidiane do Livramento Lima Sarges
Carliane Miranda Carneiro Aguiar
Monica Fontenelle Carneiro*

1 INTRODUÇÃO

Entre os anos de 2020 e 2022, o mundo enfrentou uma das maiores crises sanitárias já registradas: a pandemia do Coronavírus. A América do Sul foi uma das regiões mais afetadas pela doença, segundo o *g1.com*, e o Brasil um dos países que mais registraram óbitos por conta desse vírus. Passado um curto período, no ano corrente (2024), o estado do Rio Grande do Sul enfrentou uma crise climática devastadora, tragédia que levou a óbito centenas de seus habitantes e desabrigou milhares de pessoas.

As tragédias mundo afora deixam, nos países em que acontecem, muitas características semelhantes, em cenários nos quais se registram muitas mortes seguidas de luto por perdas pessoais, de familiares, amigos e conhecidos, intenso sofrimento, prejuízos materiais individuais e coletivos, em cenários estarrecedores carregados de sensações de incredulidade, desespero, impotência e pesar.

Isso leva-nos a fazer indagações e a refletir sobre as causas e consequências desses acontecimentos que se registram na história de muitos países simultaneamente, como no caso das pandemias e, de forma específica, como no caso dos desastres naturais, causados pelo excesso de chuvas que provoca enchentes, inundações, deslizamentos, a exemplo da tragédia climática no estado do RS, com as

enchentes de 2024, que atingiram cerca de 2,3 milhões de pessoas que perderam entes queridos, além de bens materiais de grande valor material e estimativo. Como buscar uma reestruturação? Como enfrentar os desafios que se impõem nesses casos? Como prevenir casos semelhantes no futuro?

Em resposta a esses questionamentos e a outros que surgiram ao longo desta pesquisa, foi realizada uma análise das falas do ex-presidente no período pandêmico (Jair Bolsonaro) e de Eduardo Leite, na crise climática do Rio Grande do Sul. Esses pronunciamentos foram analisados sob a ótica de Pêcheux (2012) e Orlandi (2010) e mostraram o funcionamento das ideologias nesses discursos em momentos de crise, baseadas nas explicações teóricas e metodológicas dos autores supracitados.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, com a realização de leitura dos teóricos citados, leituras essas que serviram como sustentação para as análises discursivas feitas sobre as falas dos personagens já aludidos. As informações e os discursos foram retirados, principalmente, do site de notícias G1.globo. Os dados disponibilizados pela Agência Fiocruz também auxiliaram na busca pelas informações sobre a crise climática no RS.

O corpus da pesquisa foi montado a partir de falas do ex-presidente Jair Bolsonaro e do atual governador do estado do Rio Grande do Sul, Eduardo Leite, coletadas no já mencionado portal de notícias (G1.globo), que se mostrou importante para a construção das reflexões à luz da AD de linha francesa, com base nos autores já citados, por sua relevância para a reflexão realizada ao longo análises.

2 A CRISE SANITÁRIA, POLÍTICA E AMBIENTAL NO BRASIL: UM PANORAMA DE 2020 A 2024

2.1 A PANDEMIA DO COVID-19

O final do ano de 2019 reservava grandes e tristes surpresas para o novo ano que iniciaria, com o surgimento de um vírus em uma cidade chinesa, como relatou a OPAS (2020):

Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Uma semana depois, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus. Os coronavírus estão por toda parte. Eles são a segunda principal causa de resfriado comum (após rinovírus) e, até as últimas décadas, raramente causavam doenças mais graves em humanos do que o resfriado comum.

No Brasil, “o primeiro caso confirmado da doença foi noticiado em fevereiro de 2020. Era um homem de 61 anos de idade, que havia viajado para a Itália dias antes de aparecerem os sintomas do vírus”. (g1.globo). Alguns dias depois, foi confirmada a primeira morte causada pela doença no país. A partir desse acontecimento, o medo, o terror e as “fake news” eclodiram em um crescente praticamente incontrolável.

Os portais de notícias e redes sociais mostravam, a todo instante, não só os novos casos confirmados, mas também o número de mortes, quase sempre atualizados. No dia 06 de abril de 2020, mais uma vez, o Portal G1, com menos de dois meses do vírus no Brasil, divulgou o seguinte:

O Brasil ultrapassou nesta segunda-feira (6/4), 20 dias após ser confirmada em São Paulo a primeira morte de um infectado pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), a marca de 500 mortes causadas pela Covid-19. Naquele dia (março), eram 301 casos

da doença confirmados no país. Nesta segunda-feira, o total de casos já passava de 11,5 mil.

O então presidente Jair Messias Bolsonaro não acreditava nas palavras emitidas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e incentivava os brasileiros a saírem de casa para trabalhar, estudar, ir às compras, pois, segundo ele, “a economia não podia parar” e outros discursos semelhantes, como “é só uma gripezinha”, eram pregados por ele. Bolsonaro aparentava estar muito mais preocupado com a economia do Brasil do que com a vida dos brasileiros, o que lhe rendeu o apelido de “negacionista e genocida”.

Um ano depois do anúncio do vírus no Brasil, as vacinas finalmente chegaram, trazendo uma carga de esperança de que aquele “terror” logo acabaria. A pandemia do COVID-19 deixou impactos significativos para o Brasil, e o número de mortes foi uma métrica frequentemente usada para ilustrar a gravidade da situação. O período pandêmico passou, as escolas e o comércio reabriram, mas o número de mortes continuou muito alto, atingindo a marca de 450 mil, depois de ter sido completado um ano do vírus no país. Mas isso não pareceu ter sido suficiente para que o discurso do presidente no cargo naquele período mudasse, pois até hoje ele reitera as palavras usadas naquele período, e discorda do fechamento do comércio, o *lockdown* que aconteceu no ponto alto da pandemia.

2.2 A CRISE CLIMÁTICA NO RIO GRANDE DO SUL

Historicamente, o clima da Terra tem passado por mudanças naturais ao longo de milhões de anos, incluindo eras glaciais e períodos interglaciais mais quentes. Esses ciclos naturais são influenciados por fatores como variações na órbita da Terra, atividade solar e erupções vulcânicas.

No final do século XVIII, a Revolução Industrial marcou o início de um aumento significativo nas emissões de gases de efeito estufa, devido à queima de carvão, petróleo e gás natural para alimentar máquinas, indústrias e transporte. A rápida industrialização e o crescimento populacional levaram a um aumento dramático na concentração de dióxido de carbono (CO₂) e outros

gases de efeito estufa na atmosfera. O aumento dessas emissões resultou em aquecimento global, evidenciado pelo aumento das temperaturas médias globais.

O Rio Grande do Sul, estado brasileiro localizado no hemisfério Sul, historicamente conhecido por seu clima temperado, com estações bem definidas, tem experimentado alterações climáticas significativas nas últimas décadas. Estudos indicam um aumento nas temperaturas médias e mudanças nos padrões de precipitação. A Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ - afirmou que “sem resultados práticos, as modelagens climáticas apontam para tragédias como a ocorrida no RS, não somente no Brasil, mas à saúde humana e aos ecossistemas”.

Nos últimos anos, o estado tem enfrentado eventos extremos como secas prolongadas, que afetam a agricultura e o abastecimento de água, e chuvas intensas, que resultam em inundações e deslizamentos de terra. Exemplos recentes incluem a seca severa de 2020-2021, que causou grandes prejuízos aos produtores rurais, e as enchentes de 2023, que desalojaram milhares de pessoas.

Segundo a instituição:

O cenário era de desesperança, dor e incredulidade frente a mais um evento climático extremo que, desta vez, arrasou a maior parte do Rio Grande do Sul, estado que registrou inúmeros episódios anteriores de cheias. Porém, até então, nenhuma delas havia atingido tantas localidades e afetado de forma tão intensa a vida de tantas pessoas. (Agência Fiocruz, 2024).

Em meio a toda a crise climática instaurada no RS, o governador Eduardo Leite se pronunciou-se, algumas vezes, sobre as doações que a população local estava recebendo de toda parte do Brasil, e sobre a economia local. Em declarações que serão analisadas posteriormente, percebe-se um flerte do discurso negacionista de Leite com aqueles discursos de Bolsonaro no enfrentamento da COVID-19.

2.3 IDEOLOGIA EM PRONUNCIAMENTOS DE BOLSONARO SOBRE A/NA PANDEMIA

Ao considerar as descrições feitas neste trabalho, fez-se necessário, primeiramente, contextualizar os períodos sócio históricos dos dois momentos que a sociedade vivia e as posições de seus representantes maiores. Na pandemia, Bolsonaro; na crise climática, Eduardo Leite. Nessa ordem, é interessante entender o que é discurso, o que é ideologia e como funcionam os discursos ideológicos. Segundo Orlandi (2010, p.16), discurso é “sair do comportamentalismo que preside a relação entre locutores como relação de estímulo e resposta em que alguém toma a palavra, transmite uma mensagem a propósito de um referente e baseando-se em um código que seria a língua”.

Ideologia, para a autora (p.17), é “a posição dada numa conjuntura dada, determina o que pode e o que deve ser dito. [...]. Assim, não podemos pensar o sentido e o sujeito sem pensar a ideologia. Do mesmo modo, não podemos pensar a ideologia, em termos discursivos, sem pensar a linguagem”. Desta forma, a ideologia não se apresenta como uma falsa noção da realidade, uma vez que, pelo contrário, ela faz parte do processo de construção e produção de sentidos. Ainda segundo Orlandi (p.19), “a ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este submete-se à língua significando e significando-se pelo simbólico na história”. Aquilo que é dito é interpelado por uma ideologia que o atravessa.

Em consonância, Volóchinov (2017, p. 91), acrescenta, acerca de ideologia e signos ideológicos:

Qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social - seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo - mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites. Tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo. Onde não há signo também não há ideologia.

À luz da Análise do Discurso (AD), a seguir, serão apresentados e analisados alguns pronunciamentos de Jair Bolsonaro, sobre a COVID-19, e logo após, será feito o mesmo procedimento com discursos de Eduardo Leite. As falas do segundo sujeito flertam com os discursos do ex-presidente e é, com esse olhar atravessado pela AD, que as análises ocorrerão. As ideologias estão presentes nas falas e nas ações, conforme veremos a seguir.

Dia 09/03/2020, ocorreu uma convenção para brasileiros em Miami. O então presidente Bolsonaro, ao se posicionar acerca da pandemia que já havia chegado ao Brasil, verbalizou: “tem a questão do coronavírus também que, no meu entender, está sendo superdimensionado o poder destruidor desse vírus. Então talvez esteja sendo potencializado até por questões econômicas”. Nessa fala, ao usar ‘superdimensionado’ e ‘potencializado’, (grifos nossos), ambos na forma do particípio dos verbos superdimensionar e potencializar, verifica-se que há uma elevação na carga semântica desses vocábulos. No enunciado, há um todo (o Governo Federal) que negligencia o potencial de contaminação e mortes pelo vírus. Quem estava superdimensionando/potencializando? O vírus fatal não merecia essa tensão toda que o mundo estava enfrentando?

No segundo período do pronunciamento, o ex-presidente, mais uma vez, demonstra uma aversão ao vírus, negando o seu poder destruidor, ao falar sobre a preocupação com a economia do país. Naquele momento, diversas famílias enlutadas ou hospitalizadas foram silenciadas. O locutor utiliza o advérbio de dúvida “talvez”, transparecendo uma certa insegurança naquilo que ele mesmo verbaliza.

A relação ideológica entre a pandemia do novo Coronavírus e a economia marcou o discurso do presidente em diversos momentos. Ele utilizaria esse a expressão de que a economia precisava “girar” outras inúmeras vezes. Nessa fala, percebe-se ainda a ideologia do capitalismo sendo enaltecida, da hierarquia se sobrepondo a valores e direitos maiores como a saúde e a vida da população.

Para Pêcheux (2012, p.31):

Supõe-se que todo sujeito falante sabe do que se fala, porque todo enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação: essas propriedades se inscrevem, transparentemente, em uma descrição adequada do universo (tal que este universo é tomado discursivamente nesses espaços).

Após alguns dias do primeiro pronunciamento, o ex-presidente realizou, em frente ao Palácio do Planalto, mais um discurso, dessa vez, apoiado por diversos “seguidores” que foram até o local apoiar as decisões por ele tomadas sobre o rumo da pandemia no Brasil. No dia 15 de março de 2020, Bolsonaro foi ao encontro da população, sem a utilização do símbolo ideológico daquele momento, “as máscaras”. Acenou para o povo, discursou, saiu aclamado, deixando transparecer para população que não tinha medo de ser acometido pelo vírus.

No dia seguinte a esse evento, a mídia fez indagações a Bolsonaro acerca do seu comportamento, tendo em vista que a Organização Mundial de Saúde - OMS - a todo instante recomendava o uso de máscaras e do álcool em gel, além de, principalmente, ressaltar a importância do isolamento social para evitar a propagação do coronavírus.

A página do Jornal Nacional (G1.globo) daquela data noticiou o ocorrido, destacando as falas do então presidente. Quando questionado pelos diversos repórteres que se encontravam nas imediações do Palácio da Alvorada sobre o descumprimento das normas de segurança, Bolsonaro deu uma sequência de declarações:

Tenho a obrigação moral de saudar o povo que foi na frente aqui do Palácio do Planalto, tenho a obrigação. [...] Se eu me contaminei, tá certo? Olha, isso é responsabilidade minha, ninguém tem nada a ver com isso. [...] Eu não vou viver preso dentro lá do Palácio da Alvorada esperando mais cinco dias, com problemas grandes para serem resolvidos no Brasil. Essa é minha posição. Agora, se eu resolvi apertar a mão do povo – desculpe aqui, eu não convoquei o povo para ir às ruas –, isso é um direito meu. Afinal de contas, eu vim do povo. Eu venho do povo brasileiro. [...] Querer colocar a culpa de uma possível expansão do vírus na minha pessoa porque eu vim saudar alguns

na frente aqui da Presidência da República, num movimento que eu não convoquei o movimento, é querer se ver livre da responsabilidade que é de todos nós. [...] Não vamos superdimensionar essa questão. Não pode algumas autoridades começar a proibir isso ou aquilo. [...] Nós não podemos parar a economia. E eu tenho que dar o exemplo em todos os momentos. E fui, realmente, apertei a mão de muita gente em frente ao Palácio, aqui na Presidência da República, para demonstrar que estou com o povo. (grifos nossos). (G1.com)

Ao tentar se justificar, mais uma vez, é possível perceber o posicionamento do presidente que ocupava o cargo na época preocupado com a economia, mas sem a demonstração de preocupação com o grande número de vidas perdidas. São falas marcadas quase inteiramente pelo pronome “eu”, mostrando o lugar do dominante e do dominado.

Nos termos de Pêcheux (2012, p.33):

Nesse espaço de necessidade equívoca, misturando coisas e pessoas, processos técnicos e decisões morais, modo de emprego e escolhas políticas, toda conversa (desde o simples pedido de informação até a discussão, o debate, o confronto) é suscetível de colocar em jogo uma bipolarização lógica das proposições enunciativas

— com, de vez em quando, o sentimento insidioso de uma simplificação unívoca, eventualmente mortal, para si-mesmo e/ou para os outros.

Nessa declaração de Bolsonaro, percebe-se que o locutor invoca o tempo todo um ou uns alocutários, quando diz, por exemplo: “Eu não vou viver preso dentro lá do Palácio da Alvorada esperando mais cinco dias, com problemas grandes para serem resolvidos no Brasil”. Nessa sua manifestação, o então presidente estaria convidando todos os brasileiros a fazerem o mesmo que ele, a irem para as ruas, trabalhar, estudar e levar sua vida normalmente.

O ex-presidente posiciona-se, assim, contrário às autoridades que impõem medidas restritivas e também aos seus muitos críticos. São criadas dicotomias entre si mesmo, como representante do povo, e os “outros” que tentam impor restrições. As suas falas

demonstram que há três implicados: ele, o povo e o outro (o outro seria a mídia, a OMS e todos os demais órgãos que explicavam incessavelmente os perigos que o Covid-19 trazia para a sociedade).

Para Authier-Revuz (2004, p.246),

A essa narração do enfrentamento entre o discurso de [...] e o da memória e da história do genocídio, que constrói a imagem do combate desigual de uma fala solitária e desarmada, perseguida pela força esmagadora de um discurso mentiroso, corresponde, em um outro nível, o do fio do discurso e, nele, do espaço reservado às palavras do outro - a realidade do enfrentamento discursivo, que ocorre, produz-se, efetivamente, nas palavras[...].

Ao prosseguir com as análises, logo aparece a expressão “obrigação moral” que é carregada ideologicamente, sugerindo que o então presidente vê sua ação de saudar o povo como um dever ético e moral, transcendendo as recomendações sanitárias, e ao afirmar que qualquer contaminação é responsabilidade dele (“Olha, isso é responsabilidade minha”), utiliza um signo ideológico que individualiza a responsabilidade e minimiza as implicações sociais de saúde pública e de suas ações, mais uma vez reforçando o discurso do negacionismo do vírus.

Logo após, no mesmo pronunciamento, o locutor verbaliza “Nós não podemos parar a economia. E eu tenho que dar o exemplo em todos os momentos”, o que demonstra que Bolsonaro não estava preocupado com as mortes ou pessoas internadas, mas com o problema econômico. Mais uma vez, é notória a presença do discurso capitalista neoliberal sobrepondo-se ao discurso da ciência, que, principalmente, por meio da OMS, recomendava o distanciamento social, assim como o isolamento, o uso de máscaras e outras medidas profiláticas, tais como a lavagem constante de mãos. É possível evidenciar a reiteração do termo “superdimensionar”, utilizado no primeiro pronunciamento já citado, objetivando desacreditar o teor agressivo e mortal do coronavírus e, mais uma vez, inferiorizar as medidas protetivas de saúde.

O ex-presidente posiciona-se contrário às autoridades que impõem medidas restritivas e também aos seus críticos, enquanto cria

uma dicotomia entre si mesmo, como representante do povo, e os “outros”, aqueles que tentam impor restrições. A verbalização do locutor presente no trecho analisado contém múltiplas vozes e pontos de vista: a voz da autoridade que deve se conectar com o povo, a voz do indivíduo que reivindica liberdade pessoal, e a voz do líder que tenta equilibrar economia e saúde pública. São inúmeras as marcas ideológicas acionadas em cada palavra, em cada verbo, em cada pronome nesse trecho apresentado.

2.4 AS FORMAÇÕES DISCURSIVAS DE BOLSONARO FUNCIONANDO COMO JÁ-DITOS EM EDUARDO LEITE

O estado do Rio Grande do Sul enfrenta uma das maiores crises climáticas já vistas e suas catastróficas e danosas consequências. Diante de tamanha tragédia, os brasileiros, em grande mobilização, organizaram ações diversas locais, regionais e nacionais em corrente de ajuda às milhares de vítimas que incluíam idosos, adultos, jovens e crianças, bem como animais domésticos e selvagens de todos os tipos e portes, desde os de estimação aos de criação e de maior porte. Ainda hoje, passados algum tempo do trágico momento, há divulgação na mídia e nas redes sociais sobre a necessidade de ajuda ao estado, com o envio de todos os tipos de mantimentos básicos, tais como: alimentos não perecíveis, material de limpeza, saúde e higiene, para a população por meio das muitas organizações de apoio, civis e governamentais.

Em meio à grande comoção que a situação causou, em relação ao elevado número de doações recebidas, o governador do estado do RS, Eduardo Leite, publicou no dia 14 de maio do ano corrente, uma postagem em sua rede social, que dizia:

Pedi à nossa equipe aqui que ajude a estruturar na medida do possível ferramentas e canais para que aquelas pessoas que queiram fazer doações possam fazer essas doações também ajudando o comércio local, que está impactado. Porque, na verdade, quando você tem um volume tão grande de doações físicas chegando ao estado, há um receio sobre o impacto que isso terá no comércio local. O reerguimento desse comércio fica dificultado

na medida em que você tem uma série de itens que estão vindo de outros lugares do país. (grifos nossos). (Notícias UOL)

As palavras e frases usadas por Leite - “ajudar o comércio local”, “impactado”, “reerguimento”, “doações físicas” - são carregadas de significados ideológicos que refletem uma preocupação com a economia local e a sustentabilidade das pequenas empresas, embora ele verbalize que está mobilizando equipes para que as doações cheguem a quem precise, ele, automaticamente anula essa fala ao enaltecer a sobrevivência do comércio em detrimento das mortes de pessoas.

Ao recortar essa fala, há um resgate de memória de outros já-ditos da gestão de Bolsonaro, quando disse: “Nós não podemos parar a economia” - uma fala proferida no período pandêmico. Esse discurso se insere no contexto de uma crise climática que impactou o Rio Grande do Sul e todo o país, causando prejuízos significativos ao comércio local. Eduardo Leite, no papel de governador, representante do povo, está se dirigindo a uma audiência, preocupado com a recuperação econômica da região, esquecendo-se das inúmeras vidas perdidas.

Para Orlandi (p. 18), “o interdiscurso é constituído de todo dizer já-dito. Ele é o saber, a memória discursiva. Aquilo que preside todo dizer. É ele que fornece a cada sujeito sua realidade enquanto sistema de evidências e de significações percebidas, experimentadas”. A fala da autora vai de encontro ao que foi dito pelo governador, uma vez que interpelado pela ideologia capitalista e por outros dizeres anteriores, mostrou o seu assujeitamento em meio à crise, desconsiderando ou apagando a dor e sofrimento daqueles que esperavam ansiosamente pela ajuda que iria de fora. Complementando, a estudiosa explicita que: “chamamos de efeito pré-construído, a impressão do sentido lá que deriva do já-dito, do interdiscurso e que faz com que ao dizer já haja um efeito de já dito sustentando todo o dizer” (Orlandi, 2010, p.18).

Ao escolher termos como “ferramentas e canais”, o enunciador sugere uma abordagem sistemática e organizada para resolver problemas, sugerindo uma ideologia de gestão eficaz e responsabilidade

governamental. Eduardo Leite dialoga entre duas perspectivas ideológicas e seus discursos apontam para elas: a necessidade urgente de ajuda humanitária e a importância de proteger a economia local. Este discurso é um exemplo de como os governantes precisam negociar múltiplas demandas sociais e políticas e não conseguem optar pela vida em detrimento do lucro. Quando o locutor ressalta implicitamente que “doações de fora podem prejudicar o comércio local” insere uma tensão ideológica entre a solidariedade inter-regional e a autossuficiência econômica regional.

Nota-se que a fala de Leite é atravessada pelas vozes dos comerciantes locais, das pessoas que desejam doar, e do próprio governo tentando equilibrar essas demandas, ao mesmo tempo em que silencia ou apaga aqueles que estão passando por necessidades, aqueles que perderam seus entes queridos e aqueles que buscam, minuto a minuto, apenas sobreviver à tragédia.

Ao usar termos como “receio” e “dificultado”, o enunciador mostra a tentativa de Eduardo Leite, na sua condição de governador do Rio Grande do Sul, dialogar com as preocupações existentes, refletindo a complexidade do contexto em que ele fala. Leite até tenta unir o discurso humanitário com o discurso econômico, no intuito de refletir a realidade multifacetada da crise, mas manifesta outros muitos sentidos possíveis a significações presentes na sua fala.

Analisando essa explanação, à luz de Pêcheux, vê-se que Leite usa signos ideológicos para construir um discurso que tenta harmonizar as necessidades imediatas de ajuda com a preocupação a longo prazo pela economia local, exemplificando o caráter dialógico e ideologicamente carregado da linguagem política. Ou seja, é impossível que o governador esteja ao lado da população e da economia ao mesmo tempo, pois para que um esteja bem naquele momento, o outro é automaticamente apagado.

Segundo o autor:

É impossível que tal pessoa seja solteira e casada, que tenha diploma a que não o tenha, que esteja trabalhando que esteja desempregado, que ganhe menos de tanto por mês e que ganhe

mais, que seja civil e que seja militar, que tenha sido eleito para tal função e que não o tenha sido, etc. (Pêcheux, 2012, p.30).

No dia seguinte à declaração, 15/05, após as inúmeras mensagens recebidas de seus seguidores e não seguidores, todas criticando a sua postura ao colocar, no mesmo patamar, a vida das pessoas e a sobrevivência do comércio local, Leite mais uma vez se pronunciou, pedindo desculpas pelas palavras proferidas um dia antes, dizendo:

Antes de mais nada, meu agradecimento a todos pela gigantesca mobilização e solidariedade a favor do povo gaúcho. [...] Em nenhum momento eu tive a menor intenção de inibir ou desprezar as inúmeras doações que o Brasil e o mundo estão fazendo para ajudar nosso Rio Grande do Sul numa grande reconstrução. Entre tantas preocupações que a tragédia nos traz, traz também a situação dos nossos pequenos comerciantes. As últimas semanas têm sido brutais para todos nós, e ninguém está livre de errar. [...] Portanto, meu mais sincero pedido de desculpas pela confusão que possa ter causado no entendimento de algumas pessoas. (g1.globo)

Vista pelo viés ideológico, a fala “meu agradecimento a todos pela gigantesca mobilização e solidariedade” estabelece um vínculo positivo com o outro (a população), que se sentindo apagado, esquecido, dominado, esperava verdadeiramente uma retratação por parte do gestor estadual. Eduardo segue com seu discurso, usando termos como “tragédia” e “brutais” para expressarem a gravidade da situação, alinhando a sua fala à realidade vivida pelos gaúchos.

O pedido de desculpas iniciado pelo pronome elíptico em primeira pessoa (“meu mais sincero pedido de desculpas”) é um ato de reconhecimento de falhas e uma tentativa de desconstruir possíveis mal-entendidos. Isso reflete uma ideologia de responsabilidade e humildade, algo que não foi percebido nos discursos da pandemia de Bolsonaro. Mais uma vez o discurso do outro é presente na fala do locutor, pois ele incorpora as vozes dos doadores, dos pequenos comerciantes e das pessoas afetadas pela tragédia.

Anteriormente a esses pronunciamentos, no mês de abril, o governador emitiu a seguinte frase: “eu não sou o homem do tempo”.

Essa verbalização resgatou memórias do período pandêmico em que o então presidente Bolsonaro disse “eu não sou coveiro”, em referência às muitas mortes que estavam ocorrendo no país. Constatase que os dois discursos se entrecruzam e possuem um mesmo endereçamento: a mídia que está ali cobrando um posicionamento e também a população que espera de seus representantes uma resposta imediata ou a mais acertada para o enfrentamento da crise.

A expressão “eu não sou o homem do tempo” utiliza o signo ideológico do “homem do tempo” para desviar a responsabilidade direta sobre eventos climáticos, posicionando-se como alguém que não tem controle sobre o clima. Isso pode ser visto como uma tentativa de mitigar expectativas sobre o controle governamental em relação a desastres naturais. Já a expressão “eu não sou coveiro” usa o signo ideológico de “coveiro” para se distanciar da responsabilidade pelas mortes causadas pela pandemia. Esse signo desumaniza a crise, focando na morte como um processo natural e inevitável, o que naquele momento não era.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das análises dos pronunciamentos de Jair Messias Bolsonaro e Eduardo Leite, foi possível notar que a construção discursiva do segundo personagem flerta com os discursos do primeiro. Dessa forma, compreende-se também que todo dito é um já-dito como sugerem os autores M. Pêcheux e Orlandi. Bolsonaro, em seus diversos pronunciamentos frente ao período pandêmico, mostrou-se um personagem que ia contra todas as medidas de segurança impostas pela Organização Mundial de Saúde – OMS. Além disso, percebe-se também que a maior preocupação do presidente naquele momento não era com a vida das pessoas, mas com a economia do país. Em seus enunciados, ele joga, por vezes, com o sarcasmo, além de debochar de situações alarmantes, desqualificando-as.

Ao analisar as declarações do segundo personagem, há evidências de que ele flerta com as falas do ex-presidente em diversos momentos, pois ele também, em momento de crise no estado do RS, demonstrou muito mais preocupação com a economia daquele

estado do que com a vida das pessoas, sem considerar que, se ninguém sobrevivesse, qual motivo se teria para o comércio local continuar funcionando? As atitudes dos dois sujeitos públicos refletem, na população, insegurança, medo e indignação, pois, para essas pessoas, a vida estava sendo apagada, enquanto a luz era jogada sobre a economia, sobre o capitalismo. Portanto, todos esses aspectos contribuem para a consolidação de um discurso ideológico capitalista que se sobressai em ambos os sujeitos.

O objetivo do trabalho foi alcançado, já que se buscava analisar o funcionamento da ideologia em pronunciamentos políticos em momentos de crise, por meio de recortes de falas dos personagens mostrados. Como sugerem os dados, foi possível confirmar a hipótese do flerte de Eduardo Leite com o negacionismo bolsonarista, já que ele reutilizou já-ditos mencionados em um passado próximo.

REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: ENDIPUCRS, 2004.
- OLIVEIRA, Elida; ORTIZ, Brenda. Ministério da Saúde confirma primeiro caso de coronavírus no Brasil. G1.globo, 26 fev. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2020/02/26/ministerio-da-saude-fala-sobre-caso-possivel-paciente-com-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 02 jun. 2024.
- ORLANDI, Eni. Introdução às ciências da linguagem. In: Lagazzi-Rodrigues, Suzy; Orlandi, Eni P. (Org.) Discurso e textualidade. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010
- PÊCHEUX, Michel. O discurso: estrutura ou acontecimento. Tradução: Eni P. Orlandi – 6. ed. Campinas, SP, Pontes Editores, 2012.
- SAKAMOTO, Leoanrdo. De doações a ‘não sou homem do tempo’, Leite flerta com o bolsonarismo. Notícias UOL, 15 maio 2025. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/>

[leonaldo-sakamoto/2024/05/15/de-doacoes-a-nao-sou-homem-do-tempo-leite-flerta-com-o-bolsonarismo.htm](https://leonaldo-sakamoto.com.br/2024/05/15/de-doacoes-a-nao-sou-homem-do-tempo-leite-flerta-com-o-bolsonarismo.htm). Acesso em: 04 jun. 2024.

VOLÓCHINOV, Valentin. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem / Valentin Volóchinov. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017. 376 p.

Bolsonaro descumpre orientação sobre Covid-19 e provoca críticas. G1.com, 16 mar. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/03/16/bolsonaro-descumpre-orientacao-sobre-covid-19-e-provoca-criticas.ghtml>. Acesso em: 04 jun. 2024.

Coronavírus: veja a cronologia da doença no Brasil. G1.globo, 06 abr. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/04/06/coronavirus-veja-a-cronologia-da-doenca-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 02 jun. 2024.

Eduardo Leite é criticado após relacionar doações ao RS com impacto no comércio local; governador pediu desculpas. G1.globo, 15 maio 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/15/eduardo-leite-e-criticado-apos-relacionar-doacoes-ao-rs-com-impacto-no-comercio-local-governador-pediu-desculpas.ghtml>. Acesso em: 02 jun. 2024.

Histórico da pandemia da covid-19. Paho.org, [s.d]. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em 04 jun. 2024.

Disponível em: <https://agencia.fiocruz.br/nova-edicao-da-radis-destaca-crise-climatica-e-tragedia-no-rs>. Acesso em 04 de jun. 2024

ENTRE ORIXÁS E DEUSES NÓRDICOS: A RELEVÂNCIA DOS MITOS NA LITERATURA E SUA RECEPÇÃO PELOS LEITORES

Ottavio Nava Galvão
Naiara Sales Araújo

INTRODUÇÃO

O que seria o mito nos dias atuais? Quais são suas influências em um mundo conectado por redes sociais? Como os mitos são utilizados para construir as narrativas das obras literárias *Deuses de Dois Mundos* e *Deuses Americanos* e como essa utilização influencia a interação entre os horizontes de expectativas dos autores e dos leitores?

Essas perguntas são relevantes quando se considera a importância dos mitos para a compreensão do ser humano e suas conexões sociais no dia a dia. Da mesma forma, os mitos servem como ponto de conexão entre a compreensão de um texto literário, transmitida pelo autor, e a interpretação do leitor.

Na obra *Deuses de Dois Mundos*, de P.J. Pereira, e em *Deuses Americanos*, de Neil Gaiman, percebe-se o uso de mitos para a construção de narrativas que abordam a formação de dois países e suas crenças locais. Enquanto em *Deuses Americanos*, os mitos são utilizados para explorar temas de identidade, crença e a tensão entre o antigo e o novo, onde o autor reimagina e adapta mitologias tradicionais ao contexto contemporâneo, criando uma narrativa que questiona a relevância e a sobrevivência dessas divindades em um mundo moderno, e desenvolve a história do protagonista, Shadow Moon, um ex-presidiário, em *Deuses de Dois Mundos*, são

utilizados mitos de orixás para a construção da narrativa do personagem principal, Newton Pereira, um jornalista que se vê envolvido em uma trama que o leva a descobrir seu protagonismo na luta que ocorre no passado, onde viviam os orixás, e no presente, através de suas investigações jornalísticas.

Em ambas as obras, os mitos possuem uma relação de conexão com a narrativa, trazendo fatores de identificação com o leitor por meio do uso de um elemento cotidiano: o mito religioso. Os mitos nórdicos em *Deuses Americanos* e os mitos dos orixás em *Deuses de Dois Mundos* são utilizados de forma a enriquecer e complexificar as narrativas, atraindo leitores que já possuem um conhecimento prévio ou interesse nesses mitos. A utilização de mitos em ambas as obras serve como um ponto de interseção entre os horizontes de expectativas dos autores e dos leitores, facilitando uma recepção mais engajada e reflexiva.

Dessa forma, a análise comparativa das obras *Deuses de Dois Mundos* e *Deuses Americanos* permite explorar como diferentes tradições míticas são incorporadas em narrativas contemporâneas e como isso afeta a recepção e a interação com os leitores, trazendo relevância para os estudos da literatura comparada.

1 MITOS NA CONSTRUÇÃO NARRATIVA

Os mitos podem ser utilizados para explicar o inexplicável, criando um encontro entre a razão e a fé, ou, em outras palavras, entre o logos e o mythos. Por isso, Monfardini (2005) destaca que o mito tenta explicar o inexplicável, oferecendo respostas para questões que a razão humana não pode compreender, o que o torna uma ferramenta poderosa na narrativa literária moderna. Nas construções narrativas das obras *Deuses Americanos* e *Deuses de Dois Mundos*, os autores utilizam vários mitos como base para a construção narrativa dos personagens principais.

Diversos livros utilizam mitos para a construção de suas narrativas, o que motiva a interpretação dos leitores através de elementos do seu próprio cotidiano. Zeus, Hércules e Poseidon, do panteão

grego, não são estranhos para leitores do Ocidente, assim como Odin, Thor e Loki. No entanto, orixás como Oxalá, Exu e Ogum também podem se tornar conhecidos, mas isso depende da cultura e do acesso que os leitores têm às histórias desses deuses. Neste contexto, é pertinente refletir sobre o que seria o mito, pois há várias classificações que perpassam a antropologia, a linguística, a sociologia e até a psicanálise.

Para Vernant (1999), o mito é uma construção simbólica e ao mesmo tempo coletiva que liga relações sociais, religiosas e até políticas de uma sociedade. Ele demonstra a ordem dos deuses e a condição humana, mas não explica os motivos racionais desses fenômenos. Seria diferente de uma fábula ou alegoria. “O dispositivo mítico representa então o papel de um quadro formal, de um instrumento de pensamento” (Vernant, 1999, p. 217).

O antropólogo Laplantine (2003) classifica o mito como uma narrativa que explica a origem e a natureza do mundo e da humanidade através da imaginação e de processos simbólicos. Diferente de um processo com metodologias científicas, este opera de forma mais intuitiva e emocional. Essa definição sublinha a função fundamental dos mitos na formação de cosmovisões, onde as narrativas míticas não apenas explicam o mundo, mas também oferecem uma forma de significado que ressoa com as emoções, esperanças e medos das pessoas. Em vez de buscar uma verdade objetiva, os mitos se preocupam com verdades profundas e universais que falam às experiências humanas de maneiras que transcendem o tempo e o espaço.

Laplantine também destaca que os mitos não são simplesmente histórias antigas ou obsoletas; eles continuam a ter relevância em contextos contemporâneos, justamente por sua capacidade de operar através da imaginação e de processos simbólicos. Isso significa que, em vez de serem substituídos pelo pensamento científico, os mitos coexistem com ele, oferecendo uma forma alternativa de entender e dar sentido ao mundo.

Ao incorporar essa perspectiva de Laplantine na análise de obras literárias contemporâneas que utilizam mitos, como *Deuses de Dois Mundos* e *Deuses Americanos*, é possível explorar como essas narrativas utilizam o mito não apenas como um recurso estético,

mas como uma forma de abordar questões profundas sobre a existência humana. Essas obras, através de suas narrativas míticas, convidam os leitores a engajar-se com questões sobre a origem, a identidade, o destino, e o lugar da humanidade no cosmos de maneiras que muitas vezes desafiam a lógica racional e falam diretamente à imaginação e às emoções.

Nesta perspectiva, a distinção de Laplantine entre os métodos científicos e o mito como formas de conhecimento sugere que o mito oferece uma maneira de conhecer que é complementar ao pensamento racional. Enquanto a ciência procura dissecar e compreender o mundo através de análise e experimentação, o mito oferece uma visão do mundo que é holística e integrada, ligando elementos da experiência humana que podem parecer díspares ou desconectados sob um olhar puramente racional.

Lévi-Strauss (2004), com seu método estruturalista, considera o mito como um meio de organizar as contradições presentes na vivência humana. Ele argumenta que os mitos funcionam através de estruturas binárias que refletem a forma como a mente humana compreende e organiza o mundo. Para esse autor, o mito não existe de forma isolada, mas sim relacionado a outros mitos; por isso, sua interpretação só é possível em conjunto com aqueles que lhe são próximos (LARAIA, 2006).

Lévi-Strauss (1993, p.261) explica como os mitos podem acabar:

Tratar-se-á aqui da morte dos mitos, não no tempo, mas no espaço. Sabemos, com efeito, que os mitos se transformam. Estas transformações, que se operam de uma variante à outra de um mesmo mito, de um mito a um outro mito, de uma sociedade a uma outra sociedade com referência aos mesmos mitos ou a mitos diferentes, afetam ora a armadura, ora o código, ora a mensagem do mito, mas sem que este deixe de existir como tal; elas respeitam assim uma espécie de princípio de conservação da matéria mítica, em função do qual de qualquer mito sempre poderá sair um outro mito.

Outra abordagem para a classificação do mito é a de Mircea Eliade (1972, p. 09): “O mito é uma realidade cultural extremamente

complexa, que pode ser abordada e interpretada através de perspectivas múltiplas e complementares”. Nesse processo intrincado de classificações, Eliade (1992) também discute mitos que tratam do eterno retorno. Ele debate a concepção cíclica do tempo predominante nas sociedades tradicionais, em oposição à visão linear de tempo característica das sociedades modernas argumentando que, para essas culturas, o tempo histórico não é percebido como uma linha contínua de eventos que não retornam, mas sim como uma série de repetições de eventos arquetípicos que remetem a um tempo mítico. Essa concepção cíclica revela a crença de que os acontecimentos históricos são recriações rituais de atos originais realizados por deuses ou figuras míticas no início dos tempos. Esse fato é demonstrado nas narrativas das obras analisadas neste artigo.

Essa repetição ritualística não é apenas simbólica, mas funciona como uma renovação do cosmos e uma reafirmação da ordem universal. Ao reencenar esses mitos fundadores, as sociedades tradicionais procuram retornar ao “tempo mítico”, um período sagrado em que o mundo era perfeito e ordenado. Nesse sentido, a história, para essas culturas, adquire um caráter sagrado e circular, onde o presente é continuamente regenerado pelo passado mítico.

Nesta complexidade interpretativa sobre o mito, seu uso na construção literária demonstra-se como um campo fértil para análise. Isso é evidenciado nas duas obras analisadas neste artigo, que utilizam mitos para a construção de suas narrativas, apresentando tanto pontos de convergência quanto divergência.

Morfadini (2005, p. 05) discute o uso do mito nas construções literárias:

As imagens e os símbolos podem mesmo condensar narrativas míticas. Os mitos primitivos, que diziam respeito à humanidade como um todo, reduzem-se a imagens individuais, que, no entanto, guardam relação com o imaginário coletivo. Nessas imagens e símbolos, presentes no sonho e na literatura, é que se revela a permanência do pensamento mítico.

Sobre a diferença entre um mito e um relato literário, situação em que se enquadram as obras trabalhadas neste artigo, pode-se

retornar a Vernant (2000, p. 11), que os classifica como “[...] pura ficção que se apresenta abertamente como tal, e cuja qualidade resulta antes de mais nada do talento e da competência de quem a criou.” No entanto, ambos utilizam a narrativa como meio de construção de seus sentidos; contudo, possuem funções diferentes.

Vernant (2000) considera como condição para a existência dos mitos a presença de três características: memória, oralidade e tradição. Para ele, a palavra desempenharia um papel que ajudaria na diferenciação entre uma narrativa mítica e uma poética, pois a segunda estaria presa em si mesma. Entretanto, no mito haveria variantes alimentadas por tradições orais, enriquecidas por lendas que moldam a visão do narrador ao retratá-las ao seu público.

Dessa forma, os mitos possuem uma gama de classificações que demonstram seu destaque nas mais variadas culturas. Dependendo da motivação do pesquisador e do objeto a ser trabalhado, o mito pode ser analisado como um fator intrínseco da sociedade. Mesmo não pertencendo a uma civilização na qual o mito está diretamente ligado, uma sociedade pode se relacionar e conhecer a cultura do outro através da comunicação entre mitos. Ter um mito relacionado à sua história faz parte da construção de um povo. No entanto, ao longo do tempo, com o encontro de culturas, os mitos se misturam e, com isso, as estruturas se perdem, passando as informações através das narrativas, que se modificam de acordo com os agentes que narram e os meios pelos quais são transmitidas.

Mitos podem ser repassados por narrativas orais, assim como por escritos e, nos dias atuais, por outras mídias, como filmes. A interpretação está livre e de acordo com o ambiente. Neste ponto, a relação entre uma interpretação de um mito deve-se também ao conhecimento prévio que a pessoa que recebe tem sobre o mesmo; ou, até mesmo sem conhecer o mito específico, a pessoa poderá associá-lo a outro mito com semelhanças.

Neste contexto, as narrativas presentes nas obras literárias que utilizam mitos como base para a sua construção, servem também como base para a relação dialética entre quem as escreve e quem lê, trazendo um meio interpretativo que permeia uma estética recepcional.

2 A RECEPÇÃO DE LEITORES DE OBRAS LITERÁRIAS BASEADAS EM MITOS

Como demonstrado acima, os mitos possuem relação com a estrutura dos meios que são construídos. Podem ser classificados, em certos aspectos, como algo a ser sentido e interpretado, e não necessariamente explicado. Eles ajudam na compreensão, mas não precisam ser racionalizados enquanto uma narrativa histórica, factual ou explicados como uma poesia ou uma obra literária. Não possuem um autor, mas são envolvidos por intérpretes que os recebem de forma social e particular. E, devido à sua característica sincrética, nem sempre são passíveis de serem relacionados somente a uma cultura, o que cria horizontes de expectativas interpretativos.

Esses horizontes de expectativas condicionam a maneira como os leitores interpretam e compreendem uma obra literária, criando uma interação dinâmica entre as expectativas do leitor e as do autor (Jauss, 1994). Nesse contexto, as obras são interpretadas ao longo de suas recepções sucessivas através dos horizontes de expectativa, que estão ligados ao contexto temporal e, em grande parte, são moldados por eles (Compagnon, 2014).

A noção de Horizontes de Expectativas é central na Teoria da Recepção proposta por Jauss (1994). Essa teoria enfatiza a importância dos leitores na análise das obras, pois “[...] para que a literatura aconteça, o leitor é tão vital quanto o autor” (Eagleton, 2019, p. 113). Para Jauss (1994, p. 25):

A obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto. Não se trata de um monumento a revelar monologicamente seu Ser atemporal. Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual [...]. O Saber filológico permanece sempre vinculado à interpretação, e esta precisa ter por meta, paralelamente ao conhecimento de seu objeto, refletir e descrever a consumação desse conhecimento como momento de uma nova compreensão.

Conforme essa teoria, os significados contidos nas obras emergem de uma relação de diálogo estabelecida dentro de uma época específica, entre o que foi escrito e seu público. Dessa forma, os efeitos de uma obra não se limitam às intenções originais de sua criação, mas incluem também impactos contemporâneos e futuros (Compagnon, 2014). A interpretação crítica de obras literárias revela um processo de reflexão contínua (Bosi, 2002), onde a obra é vista como resultado tanto de uma iniciativa individual quanto das condições sociais (Candido, 1985), mantendo-se viva em sua interpretação.

Neste viés, quando um autor utiliza mitos como base para a construção de uma narrativa literária, ele cria um meio de conexão entre o seu horizonte de expectativa e o horizonte de expectativa do leitor, perpassando situações amalgamadas que não podem ser explicadas, mas sim compreendidas. Ou seja, as características presentes no mito servem como um meio de intermediação entre o que o autor escreve e a recepção do leitor que interpreta.

Quando um autor decide utilizar mitos para a construção de uma obra literária, demonstra sua compreensão materializada por sua própria interpretação, trazendo à tona “pontos de contato” (Bosi, 2002), que seriam momentos em que um autor ou artista se vê mais ligado a uma cultura que lhe agrada do que necessariamente àquela a que pertence, como na elaboração das obras *Deuses Americanos* e *Deuses de Dois Mundos*. Nesses casos, os autores utilizaram mitos provindos de épocas diferentes, mas com interpretações atuais.

3 A INTERMEDIÇÃO DOS MITOS NA RECEPÇÃO LITERÁRIA DAS OBRAS DEUSES AMERICANOS E DEUSES DE DOIS MUNDOS

Para analisar a relevância dos mitos na construção narrativa das obras *Deuses Americanos*, de Neil Gaiman, e *Deuses de Dois Mundos*, de P.J. Pereira, pode-se utilizar as teses da teoria da Estética da Recepção propostas por Jauss e demonstradas por Regina Zilberman (1989) com um enfoque específico na teoria da recepção. Essas teses fornecem um quadro metodológico para investigar

como a integração de mitos nas narrativas pode moldar e influenciar a experiência de leitura, refletindo a interação entre os horizontes de expectativa dos autores e dos leitores.

A primeira tese de Jauss, que afirma que a recepção de uma obra é influenciada pelas expectativas culturais e históricas dos leitores, pode ser observada na forma como os mitos são apresentados em ambas as obras. Em *Deuses Americanos*, Neil Gaiman utiliza figuras mitológicas de várias culturas, mas dá uma ênfase ao panteão nórdico, pois desenvolve uma narrativa que explora a interação entre antigas e novas divindades:

- Você sabe que eu sou, Shadow? – Perguntou Wednesday. [...]
- Eu falei que lhe diria meus nomes. É assim que me chamam. Alegria da Guerra, Sombrio, Saqueador e Terceiro. Eu sou o Caolho. [...]
- Odin? – disse Shadow, e o vento arrancou a palavra de seus lábios.
- Odin – sussurrou Wednesday. (GAIMAN, 2016, p. 136)

Estes mitos são familiares para leitores ocidentais, moldando suas expectativas sobre como essas figuras devem agir e interagir dentro da trama. A presença desses mitos cria um horizonte de expectativa que se baseia em conhecimentos prévios e culturais, influenciando a interpretação dos leitores.

A segunda tese, que defende que as obras literárias têm um efeito sobre as expectativas dos leitores, é exemplificada pela maneira como os mitos são integrados na narrativa de *Deuses de Dois Mundos*. P.J. Pereira incorpora orixás como Exu, Ogum, Iansã, Oxum e Oxalá, cujas histórias e atributos são usados para explorar temas de resistência cultural e adaptação. A forma como esses mitos são retratados desafia as expectativas dos leitores sobre o papel e a representação desses orixás, criando um espaço para a reflexão e a reinterpretação das tradições afro-brasileiras dentro de um contexto moderno:

A veterinária, que andava como que possuída por um espírito ancião, foi então para o fundo da loja, onde ficam os animais

doentes. Abriu uma gaiola onde um gato dormia solitário. [...] A moça então segurou a perna ruim, fechou os olhos e soltou. Como se fosse mágica, o gato pulou de suas mãos e correu pela sala como se nada o estivesse incomodando (Pereira, 2018, p. 260)

A terceira tese sugere que a história da recepção de uma obra é um campo de mudança dinâmica, onde o entendimento e a interpretação evoluem ao longo do tempo. Nesse sentido, os mitos nas duas obras são representados como elementos dinâmicos que não apenas refletem o passado, mas também interagem com as preocupações contemporâneas. Em *Deuses Americanos*, os mitos nórdicos e outros, como africanos e hindus, são reinterpretados para refletir a transformação cultural e a crise de identidade na América moderna. O autor mescla mitos para construir a narrativa e assim criar um sentido no contexto da história construída: “Como os deuses hindus só são ‘imortais’ em alguns aspectos muito específicos, já que nascem e morrem, eles também sofrem a maioria dos grandes dilemas humanas, e são poucas as trivialidades que os distinguem dos humanos (Gaiman, 2016, p. 155)”. Em *Deuses de Dois Mundos*, os orixás são colocados em diálogo com a realidade atual, refletindo a contínua evolução das tradições afro-brasileiras:

Como da outra vez, no estado de quase sono, enxerguei a luz azul. Assim que me separei do corpo e encontrei Oxalá com um sorriso nos lábios, sentado em minha cama. [...] Segundo o orixá, todos os mundos, todos os tempos, acontecem simultaneamente, no mesmo lugar, só que em frequências diferentes. Um não percebe o outro porque vibram dentro de uma faixa exclusiva do mundo a que pertencem (Pereira, 2018, p. 211-212)

A quarta tese, que aborda a interatividade entre o texto e o leitor, é visível na forma como os mitos servem como pontos de referência e comparação para os leitores. Em *Deuses Americanos*, a familiaridade com os mitos nórdicos e suas variações culturais influencia como os leitores percebem a integração desses elementos na trama. Da mesma forma, em *Deuses de Dois Mundos*, o conhecimento prévio dos orixás e suas representações tradicionais afeta a interpretação dos leitores e sua compreensão dos temas abordados,

fato que é abordado nesta obra: “Muito tempo atrás, quando os orixás criaram o homem, deram a ele poderes sobre as águas, os céus e as coisas da terra. Mais tarde, quando os homens deixaram de acreditar em magia, foram perdendo essas habilidades. (Pereira, 2018, p. 24)”.

As três últimas teses de Jauss demonstradas por Zilberman, que enfocam a função da recepção crítica e a evolução das expectativas, são especialmente relevantes para o estudo dos mitos nas obras. A quinta tese explora como a crítica literária pode transformar a recepção de uma obra, enquanto a sexta e a sétima tese discutem a importância da perspectiva do leitor na interpretação crítica e na construção do significado literário. Em ambos os livros, os mitos servem como um meio para o engajamento crítico e a análise cultural, permitindo uma reflexão mais profunda sobre como as tradições e os símbolos são utilizados para construir narrativas contemporâneas.

No posfácio da obra *Deuses de Dois Mundos*, o antropólogo Reginaldo Prandi comenta como os mitos dos orixás estão inseridos nas situações do dia a dia das pessoas, como tristeza, alegria, momentos engraçados e até situações terríveis. Ele explica que, por se tratar de uma literatura no contexto religioso, há sempre uma interpretação divina em tudo que é relatado. Essa característica traz um simbolismo que aproxima ainda mais o leitor do contexto da obra. Tal suposição, desse estudioso, estende-se à obra *Deuses Americanos*, pois a construção religiosa demonstrada na narrativa permeia o cotidiano de várias cidades dos EUA. Assim como na obra brasileira, situações do dia a dia são relatadas para aproximar o mítico do cotidiano.

Em ambas as obras, as considerações sobre deuses e orixás se estabelecem como um diálogo que permeia a vida dos protagonistas. A estética da recepção serve como um método de diálogo entre o escritor e o leitor. Ao focar no horizonte de expectativas e em sua possível modificação através do ato da leitura, o contexto de representatividade da obra assume contornos que vão além da simples ideia de “o que o autor queria dizer ao criar a obra”. Ambos os autores demonstram conhecimento sobre os mitos, mesmo que os construam de forma diferente. Como relatado em sua própria obra,

Gaiman percorreu vários locais dos EUA que ele menciona. Já PJ Pereira, mesmo descrevendo certos locais, revela uma interpretação baseada em diálogos que teve com acadêmicos especialistas na mitologia dos orixás.

Suas interpretações sobre os mitos refletem seus próprios horizontes de expectativa. Gaiman utiliza vários mitos, unindo diferentes tradições, pois seu foco não é apenas os mitos nórdicos, mas uma variedade deles, demonstrando que na cultura americana o sincretismo entre vários contextos religiosos está presente nos locais que ele utilizou como inspiração. Por outro lado, PJ Pereira concentra-se nos mitos dos orixás, e a construção da narrativa se diferencia por ligar a narrativa dos mitos à trajetória do próprio protagonista de sua obra.

Ambas as obras servem de base para levar o leitor a refletir sobre os mitos, sem deixar de ser literatura fantástica. Nesse sentido, a recepção dos leitores pode assumir contornos que os levem a acreditar que esses mitos são verdadeiros, principalmente devido à forma de escrita dos autores. PJ Pereira faz com que os conflitos de seu protagonista, em aceitar gradualmente sua religiosidade, sejam sentidos através de seus relatos, o que pode levar um adepto do Candomblé a se sentir representado pelo personagem. Essa situação cria um contato entre os horizontes de expectativas. De forma similar, Gaiman, ao relatar a passagem de seu personagem, junto a um deus nórdico, por locais que realmente existem, pode fazer com que o leitor, que já passou por esses locais, se veja representado. Nesses pontos, o processo de representatividade torna-se mais forte ao serem inseridos os mitos como meio de interpretação das situações vividas pelos personagens, refletindo-se no olhar dos próprios leitores.

A análise do uso de mitos nas obras *Deuses Americanos* e *Deuses de Dois Mundos* revela como essas narrativas se baseiam em expectativas culturais e históricas para criar experiências de leitura ricas e complexas. Os mitos servem como uma ponte entre o passado e o presente, facilitando a interação entre os autores e os leitores e proporcionando uma visão sobre como as tradições podem ser reinterpretadas e adaptadas para ressoar com o público

contemporâneo. Assim, a aplicação das sete teses de Jauss oferece uma estrutura robusta para compreender a construção narrativa e a recepção dos mitos nas obras literárias.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise comparativa das obras *Deuses Americanos* e *Deuses de Dois Mundos* ilustra a importância dos mitos na construção narrativa e na mediação entre os horizontes de expectativa dos autores e dos leitores. Ambas as obras utilizam mitos de forma a enriquecer suas tramas e aprofundar a conexão com o público, evidenciando a relevância dos mitos na literatura contemporânea e sua capacidade de estabelecer um diálogo entre o passado mítico e o presente literário.

Em *Deuses Americanos*, Neil Gaiman recorre a mitos nórdicos para explorar temas de identidade, crença e a tensão entre o antigo e o novo. Através da reinterpretação de figuras míticas, Gaiman constrói uma narrativa que questiona a relevância das divindades tradicionais no contexto moderno. Isso permite que a obra ressoe com os conhecimentos prévios e as expectativas culturais dos leitores, moldando suas interpretações sobre a evolução cultural e a crise de identidade na América contemporânea.

Da mesma forma, em *Deuses de Dois Mundos*, P.J. Pereira utiliza os mitos dos orixás para construir a narrativa em torno do personagem Newton Pereira, um jornalista envolvido com as divindades africanas e suas histórias. Os orixás, como Exu, Ogum e Oxalá, são integrados na trama para explorar temas de resistência cultural e adaptação, desafiando as expectativas dos leitores sobre essas figuras e proporcionando uma reflexão sobre as tradições afro-brasileiras. A inserção desses mitos no enredo facilita uma conexão mais profunda entre o protagonista e o contexto cultural da obra, possibilitando uma recepção crítica e reflexiva.

Para compreender o papel dos mitos na construção narrativa dessas obras, é fundamental considerar as perspectivas teóricas sobre o mito. Autores como Claude Lévi-Strauss, que vê os mitos

como um sistema de estruturas simbólicas que organizam a experiência humana, e Mircea Eliade, que analisa o mito através de uma noção cíclica de tempo, oferecem uma base teórica para entender como os mitos funcionam na literatura. Além disso, Jean-Pierre Vernant e Paul Monfardini discutem a função dos mitos na preservação e adaptação das tradições culturais, enquanto Laplantine enfoca o papel do mito na construção de identidades culturais. Essas abordagens ajudam a esclarecer como os mitos são utilizados para enriquecer a narrativa e moldar as expectativas dos leitores.

A primeira tese de Jauss destaca como a recepção de uma obra é influenciada pelas expectativas culturais, evidenciado na forma como os mitos nórdicos e os orixás são apresentados e reinterpretados nas narrativas. A segunda tese, que aborda o impacto das obras sobre as expectativas dos leitores, é refletida na maneira como *Deuses de Dois Mundos* desafia e expande o entendimento dos orixás e das tradições afro-brasileiras, enquanto *Deuses Americanos* reimagina os mitos nórdicos em um contexto moderno. A terceira tese, que considera a evolução dinâmica da recepção, é observada na adaptação contínua dos mitos para refletir preocupações contemporâneas, tanto na América moderna quanto no Brasil.

A quarta tese de Jauss, que enfoca a interatividade entre o texto e o leitor, é evidente na forma como os mitos servem como pontos de contato entre a narrativa e a interpretação dos leitores. Os mitos funcionam como uma ponte entre o passado e o presente, permitindo que os leitores estabeleçam conexões entre suas próprias experiências e o conteúdo literário. As três últimas teses de Jauss, que discutem a função da recepção crítica e a evolução das expectativas, sublinham a importância dos mitos como um meio de engajamento crítico e análise cultural, revelando a complexidade e a profundidade da interação entre o autor e o leitor.

O estudo do uso dos mitos na literatura comparada, especialmente no contexto da literatura fantástica, destaca a importância dessas narrativas míticas na construção das tramas e na formação de uma conexão significativa entre autores e leitores. Os mitos não apenas enriquecem as histórias, mas também moldam o horizonte de expectativas, permitindo uma compreensão mais profunda

e dinâmica das obras. A aplicação das teses de Jauss oferece uma estrutura valiosa para investigar como essas narrativas míticas influenciam a recepção e a interpretação dos textos, revelando a importância dos mitos como um fator crucial na literatura comparada.

REFERÊNCIAS

- ANAZ, Sílvio. Sobre mitologias ancestrais e contemporâneas. *Galáxia* (São Paulo, *online*), ISSN: 1982 – 2553. Publicação contínua. Nº 46, 2021, pp. 1-19. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gal/a/7sfZR-RYhMBvzFQxXtfy63bv/#> Acesso em 10/08/2024
- ELIADE, Mircea. Mito e realidade. São Paulo: Perspectiva, 1972
- _____. Mito do eterno retorno. Tradução José A. Ceschin. São Paulo : Mercury, 1992.
- GAIMAN, Neil. *Deuses americanos*. Edição preferida do autor; tradução Leonardo Alvez. – 1º ed. – Rio de Janeiro: Intrínseca, 2016.
- LAPLANTINE, François. Aprender Antropologia. Tradução Marie-Agnès Chauvel – São Paulo: Brasiliense, 2003.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. Mitológicas I - O cru e o cozido, tr. Beatriz PerroneMoisés, R.J.: Cosac e Naify, 2004, 446pp.
- _____. Antropologia estrutural dois. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1993.
- MONFARDINI, ADRIANA. O mito e a literatura. Terra roxa e outras terras. *Revista de Estudos Literários* Volume 5 (2005) pág. 50-61. ISSN 1678-2054 <http://www.uel.br/cch/pos/letras/terraroxa>.
- LARAIA, Roque de Barros. Claude Lévi-Strauss, quatro décadas depois: as mitológicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Volume: 21, Número: 60, Publicado: 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/rV7jSpJ8zVvFMbcMBCVmhtt/?lang=pt#>
- PEREIRA, PJ. *Deuses de dois mundos* - O livro do silêncio. – São Paulo:

Planeta do Brasil, 2018.

VERNANT, Jean-Pierre. Mito e sociedade na Grécia Antiga. Tradução Myrian Campello. – 2ª Edição – Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

_____. O universo, os deuses, os homens; Tradução Rosa Freira d'Aguilar. – São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ZILBERMAN, Regina. Estética da recepção e história da literatura. São Paulo: Ática, 1989.

SOBRE OS AUTORES

Alex de Castro da Costa

Graduado em Letras/Português e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLB) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Uniasselvi. Tem experiência em Letras, com estudos em Linguística Textual, Análise de Discurso, ISD, e Língua Portuguesa, dentre outros. É membro do Grupo de Pesquisa Leitura e Produção de Gêneros nas Práticas Sociais, Escolares e Profissionais. E-mail: costa.alexcastro@gmail.com;

Ana Thayrla Pereira Silva Pires Azevedo

Licenciada em Letras-Libras pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA, Pós-graduanda em Educação Especial pela UNIMINAS, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras PPGLB/UFMA. Tem experiência docente no ensino da Libras para adultos ouvintes, pelo Núcleo de Cultura Linguística do Maranhão – NCL e atua como Tradutora e Intérprete de Libras. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Estudos em línguas, literaturas e suas multifaces - GPELIM. E-mail: ana.thayrla@discente.ufma.br

Aurelina Ariadne Domingues Almeida

Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Estágio pós-doutoral em Linguística na UNEB (PNPD-CAPES), sobre a categorização humana (Linguística Cognitiva) e, na UFRN, com foco no método em Linguística Cognitiva à luz da Teoria da Complexidade. Professora associada do Instituto de Letras da UFBA (ILUFBA) atua na Graduação em Letras, no Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura (PPGLinC), e coordena o Grupo de Estudos em Semântica Cognitiva (GESCOG), aliado ao Programa para a História da Língua Portuguesa. E-mail: ada.domingues@gmail.com

Cassius Guimarães Chai

Professor Associado da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Permanente dos Programas de Pós-graduação PPGAERO e PPGDIR (UFMA) e Permanente do PPGD da Faculdade de Di-

reito de Vitória (FDV). Promotor de Justiça do Ministério Público do Maranhão (MPMA). Membro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direitos Humanos. Membro da Associação Internacional de Ciências Políticas/Vice-presidente Comitê de Pesquisa em Migração e Cidadania RC46 (Canadá) e Conselheiro do Comitê de Pesquisa em Direitos Humanos IPSA RC26. E-mail: cassius@ufma.br.

Carlíane Miranda Carneiro Aguiar

Mestranda pelo Programa de Pós -Graduação em Letras Baccal/ UFMA. Membro do GELP-COLIN UFMA. Professora efetiva SEDUC - MA, professora substituta Centro de Ensino Superior de Presidente Dutra/UEMA. Graduada e Especialista em Literatura e Ensino pela Universidade Estadual do Maranhão, Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pelo IESF. Especialista em Orientação Educacional Supervisão e Gestão Escolar pelo IEDUCARE. E-mail: carlilane.miranda@discente.ufma.br

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin

Graduada em Letras, Mestre e Doutora em Educação. Professora titular da UFC. Membro do PPGLin e do PROFLETRAS/UFC. Coordenou a formação do PROJOVEM Urbano e foi assessora da SEDUC/CE na produção das Diretrizes Curriculares e do Documento Curricular de Referência do Ceará. Professora convidada na Université de Bordeaux-Montaigne. Líder do GEPLA. Pós-doutorado pela Université Sorbonne Nouvelles Paris III e pela Université de Genève. Membro do GT Ensino e aprendizagem na perspectiva da LA (Anpoll). Vice-coordenadora da Comissão de LA (Abralín). Pesquisadora CNPq. E-mail: eulalia@ufc.br

Georgia Carla Barreto Freire

Mestre em Letras pelo PROFLETRAS-Universidade Federal do Ceará (UFC), Especialista em Ensino de Língua Portuguesa/Literatura Brasileira e Licenciada em Letras-Português/Literaturas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), com MBA em Gestão Escolar pela USP/ESALQ. Professora de Língua Portuguesa efetiva da Rede Estadual de Ensino do Ceará, além da atuação na Coordenação de Área, com interesse e pesquisas em Interacionismo Socio-discursivo. E-mail: georgiabarretofreire@gmail.com

Heloísa Reis Curvelo

Doutora em Linguística, Professora de Língua/Literatura espanhola do Curso de Letras da UFMA, do Programa de Pós-graduação em Letras-PPGLB/UFMA, dos cursos de Letra/Língua Portuguesa e Letras/LIBRAS da EAD/UFMA. Coordenadora do Projeto Toponímia Maranhense, desenvolve pesquisas em iniciação científica, na Lexicologia, Toponomástica, Língua e Literatura espanhola, Metodologias Ativas de aprendizagem, Andragogia e práticas pedagógicas (gamificação). E-mail: hrc.matos@ufma.br

José Antônio Vieira

Graduado em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), mestre e doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor Adjunto e Diretor do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/Pedreiras). Professor externo permanente do PPGLB - Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Líder do Grupo de Pesquisa, Discurso, Escrita e Formação/GPDEF e preside a Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras/ANPGL. E-mail: zeletrad@gmail.com

Keyla Lima da Silva

Bacharela em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, Licenciada em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas Literaturas pela UNIFIEO, Mestra em Letras - Estudos Linguísticos pela UEMS. Tem experiência docente no ensino da Língua Inglesa atuando na Educação Básica. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Discurso, Sociolinguística e Sociedade - GEDiSS. E-mail: keyla_lim@hotmail.com

Leidiane do Livramento Lima Sarges

Pós-graduanda no PPGLB - Programa de Pós-Graduação em Letras Bacabal/UFMA. Docente da educação básica (Pinheiro/MA) e SENAC (com a SEAP) para curso na Unidade Prisional (Pinheiro). Especialista em Linguística e formação de leitores; Metodologia do ensino de português/inglês e Docência do Ensino Superior pela Facuminas. Graduada em Letras (português/inglês e literaturas) pela UEMA-Universidade Estadual do Maranhão. Membro do GELP-COLIN UFMA. E-mail: leidiane.sarges@discente.ufma.br

Luís Henrique Serra

Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLB) do Centro de Ciências de Bacabal da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, é doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (USP) e lidera o Grupo de Estudos em Terminologia, Texto e Discurso Especializado. Tem como seus interesses de pesquisa: Terminologia, O texto especializado, Estudos do Léxico, bem como O ensino de Língua Materna e Estrangeira (língua inglesa). E-mail: luis.henrique@ufma.br.

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Doutor em Letras - Linguagem e Sociedade pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. É Líder do Grupo de Estudos e pesquisa em Discurso, Sociolinguística e Sociedade - GEDiSS, bem como docente do Mestrado em Letras de Bacabal-PPGLB/UFMA e professor adjunto vinculado ao Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão – UFMA em São Luís. E-mail: marcelo.nicomedes@ufma.br

Maria Luísa de Moura Azeredo

Membro do projeto “Escola sem fake: oficinas de leitura, produção de textos e análise linguística no combate à desinformação” (@escolasemfake_ufpb), graduanda em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tem interesse por linguagem. No âmbito da Linguística, desenvolve monitoria, extensão e pesquisa, com sua segunda Iniciação Científica, dedicada a textos disruptivos da direita brasileira à luz da Linguística Cognitiva. E-mail: mariemazeredo@gmail.com

Monica Fontenelle Carneiro

Doutora e Mestra em Linguística (Universidade Federal do Ceará-UFC), com Estágio Pós-Doutoral em Linguística Aplicada, e Pós-Doutoranda em Direito (Faculdade de Direito de Vitória-FDV). Especialista em Língua Inglesa e em Linguística Aplicada (UFMA), e em Ensino a Distância (IEC-Universidade de Londres). Professora Visitante no Rhode Island College. Professora do DLER e dos Programas de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. E-mail: mfcarneiro@ufma.br

Naiara Sales Araújo

Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, Doutora em Literatura Comparada (Universidade Metropolitana de Londres), Pós-doutorados em Estudos Comparativos (Universidade de Granada) e Estudos Borgesianos (Universidade de Pittsburgh). Docente dos Programas de Pós-graduação em Letras (PGLetras e PPGLB) da UFMA; Líder do Grupo de Pesquisa Ficção Científica, Gêneros Pós-modernos e Representações Artísticas na Era digital – FICÇA (CNPq). E-mail: nsas@ufma.br

Nichole Karoliny Barros da Silva

Graduada em Direito pela Universidade Federal de Maranhão (UFMA). É membro do Grupo de Pesquisa, Extensão e Ensino em Cultura, Direito e Sociedade (CDS) cadastrado no DGP/CNPq/UFMA. É Assessora Jurídica do Ministério Público do Estado do Maranhão (MPMA), hoje atuando na Assessoria das Promotorias da Capital. E-mail: nichole.silva@mp.ma.mp.br

Ottavio Nava Galvão

Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Maranhão/Bacabal. graduado em Ciências Sociais pela UFMA. Professor efetivo de Sociologia no IEMA/Bacabal. Experiência em docência na Universidade Estadual do Maranhão; Experiência em Supervisão com o Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID pela UFMA/Bacabal. Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade pela Universidade Federal do Maranhão. E-mail: ottavio.galvao@discente.ufma.br

Paulo da Silva Lima

Graduado em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão, mestre e doutor em Letras (Estudos Linguísticos) pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. É Professor Associado da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e do Mestrado Acadêmico em Letras PPGLB/UFMA, em Bacabal, bem como do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, atuando na Linha de Pesquisa: “Texto, Discurso e seus Múltiplos Objetos. Tem experiência em Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. E-mail: paulo.sl@ufma.br;

Tiago de Aguiar Rodrigues

Professor Adjunto da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Docente permanente do PROLING/UFPB e colaborador do PPGLE/UFPB, do qual foi Coordenador no biênio 21-23. É vice-líder do Laboratório de Compreensão Neurocognitiva da Linguagem - LACON/UFPB. Pesquisa na área de Linguística Cognitiva, com ênfase no ensino de língua portuguesa na educação básica e no combate à desinformação, no projeto “Escola sem fake: oficinas de leitura, produção de textos e análise linguística no combate à desinformação” (@escolasemfake_ufpb). E-mail: tiagoar.lp@gmail.com

Realizado o Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme a Lei
nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TÍTULO

Linguagem, Discurso e Cultura

ORGANIZAÇÃO

Naiara Sales Araújo

Monica Fontenelle Carneiro

Franco Baptista Sandanello

**PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO,
CAPA E ILUSTRAÇÃO**

Sofia de Souza Moraes

PÁGINAS:

244

TIPOGRAFIA

Minion Variable Concept

Alex de Castro da Costa, Ana Thayrla Pereira Silva Pires Azevedo, Aurelina Ariadne Domingues Almeida, Cassius Guimarães Chai, Carliane Miranda Carneiro Aguiar, Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Georgia Carla Barreto Freire, Heloísa Reis Curvelo, José Antônio Vieira, Keyla Lima da Silva, Leidiane do Livramento Lima Sarges, Luís Henrique Serra, Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho, Maria Luísa de Moura Azeredo, Monica Fontenelle Carneiro, Naiara Sales Araújo, Nichole Karoliny Barros da Silva, Ottavio Nava Galvão, Paulo da Silva Lima, Tiago de Aguiar Rodrigues