

VOL VI

POR PALAVRAS E GESTOS A ARTE DA LINGUAGEM

Mauriceia Silva de Paula Vieira
Patrícia Vasconcelos Almeida
(Organizadoras)



EDITORA
ARTEMIS
2022

VOL VI

POR PALAVRAS E GESTOS A ARTE DA LINGUAGEM

Mauriceia Silva de Paula Vieira
Patrícia Vasconcelos Almeida
(Organizadoras)



EDITORIA
ARTEMIS
2022



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadoras	Prof. ^a Dr. ^a Mauriceia Silva de Paula Vieira Prof. ^a Dr. ^a Patricia Vasconcelos Almeida
Imagem da Capa	Watercolour/shutterstock
Bibliotecária	Janaina Ramos – CRB-8/9166

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil



Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México
Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, Estados Unidos
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil
Prof. Dr. José Cortez Godínez, Universidad Autónoma de Baja California, México
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, Instituto Politécnico Nacional, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, México
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba
Prof.^a Dr.^a Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.^a Dr.^a Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
Prof.^a Dr.^a Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.^a Dr.^a Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof.^a Dr.^a Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares. Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Prof.^a Dr.^a Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P832 Por palavras e gestos: a arte da linguagem VI /
Organizadoras Mauriceia Silva de Paula Vieira,
Patrícia Vasconcelos Almeida. – Curitiba-PR:
Artemis, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87396-61-3

DOI 10.37572/EdArt_250822613

1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Vieira, Mauriceia Silva
de Paula (Organizadora). II. Almeida, Patricia
Vasconcelos (Organizadora). III. Título.

CDD 410

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166



APRESENTAÇÃO

O volume VI do livro *“Por Palavras e Gestos: A arte da Linguagem”* está organizado em torno de três eixos relevantes para os estudiosos e pesquisadores que desenvolvem trabalhos na área da língua/linguagem e suas interfaces. Na sociedade, a presença de variadas tecnologias contribui para que os textos que circulam em diferentes mídias (impressa, eletrônica e digital) se constituam por intermédio da articulação entre linguagens. Cada vez mais, os textos – orais ou escritos, impressos ou digitais, - são multimodais e multissemióticos, isto é, orquestram em sua constituição sons, vídeos, imagens, escrita, cores etc. Essas mudanças contemporâneas nos textos ampliam e modificam as práticas de leitura e escrita, o que exige não só novas práticas de letramentos para que os sujeitos tenham pleno acesso às informações que circulam e as analisem de forma crítico-reflexiva, mas também, novos olhares para o ensino e para as práticas pedagógicas de formação de leitores no espaço escolar. Para além das tecnologias, mídias, leitura e escrita, a sociedade contemporânea presencia a valorização da diversidade cultural, o embate de vozes e o reconhecimento da diferença e da diversidade. Todas essas questões estão permeadas pela língua/linguagem e refletem uma dinâmica sociocultural. *“Por Palavras e Gestos: A arte da Linguagem”* reúne uma coletânea de artigos cujas temáticas abordadas fornecem ao leitor um campo vasto e profícuo para o diálogo, além de se constituírem como uma leitura instigante que possibilita a construção de conhecimentos.

Mauriceia Silva de Paula Vieira
Patricia Vasconcelos Almeida

SUMÁRIO

A LINGUAGEM E SUAS CONEXÕES COM AS TECNOLOGIAS E AS COM MÍDIAS

CAPÍTULO 1..... 1

JORNAL POPULAR ACERTA INTERATIVIDADE COM LEITORES PELO WHATSAPP

Beatriz Corrêa Pires Dornelles

Patrícia Pivoto Specht

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2508226131

CAPÍTULO 2..... 12

IMAGEM EM MOVIMENTO NOS PRIMÓRDIOS DA TELEVISÃO PORTUGUESA ENQUANTO NARRATIVA MUSICAL

João Ricardo Pinto

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2508226132

CAPÍTULO 3..... 22

ESCRITA DIGITAL: UM ESTUDO SOBRE O FENÔMENO DA TRANSTEXTUALIDADE NO CIBERESPAÇO

Márcia de Souza Luz-Freitas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2508226133

CAPÍTULO 4..... 35

UNA LECTURA SEMIÓTICA DE LA REVISTA ARGENTINA *TÍA VICENTA*

María Lourdes Gasillón

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2508226134

CAPÍTULO 5..... 49

THE EMBODIED VOICE: AN HOLISTIC PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR THE SINGING STUDIO

Philip Salmon

Susana Caligaris

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2508226135

CAPÍTULO 6..... 61

DIFERENÇAS COMUNICATIVAS ENTRE HOMENS E MULHERES – REFLEXOS DE GÊNERO NA IMPRENSA PORTUGUESA

Marlene Loureiro

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2508226136

A LEITURA EM SUAS DIVERSAS NUANCES

CAPÍTULO 7 84

O CONTO NUMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO CRÍTICA PARA ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Antônio Carlos Soares Martins

Cleunice da Silva Lemos

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2508226137

CAPÍTULO 8.....97

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIPAMPA

Isabel Cristina Ferreira Teixeira

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2508226138

CAPÍTULO 9.....107

ENCOBRIMENTOS E (DES)ROSTIFICAÇÕES NOS AUTORRETRATOS DE NINO CAIS

Karine Perez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2508226139

CAPÍTULO 10..... 115

ESPAÇOS DO EXÍLIO EM *A COSTA DOS MURMÚRIOS* E *A ÁRVORE DAS PALAVRAS*

Joseane Mendes Ferreira

Cristianne Silva Araújo

Joelma de Araújo Silva Resende

Raimunda Maria dos Santos

 https://doi.org/10.37572/EdArt_25082261310

A CONSTITUIÇÃO DA LINGUAGEM EM MÚLTIPLOS CONTEXTOS

CAPÍTULO 11.....126

A CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* NO DISCURSO DE TOMADA DE POSSE DE JAIR BOLSONARO (2019): AS MARCAS DO CONSERVADORISMO, DO POPULISMO E DO AUTORITARISMO TRADUZIDAS PELA LINGUAGEM

Dayse Alfaia

 https://doi.org/10.37572/EdArt_25082261311

CAPÍTULO 12 148

EDUCAÇÃO, CULTURA E IDENTIDADE AMAZÔNICA: NARRATIVAS POSSÍVEIS

Maria do Perpétuo Socorro Nóbrega Ribeiro

 https://doi.org/10.37572/EdArt_25082261312

CAPÍTULO 13..... 161

ESTUDIO PRAGMALINGÜÍSTICO SOBRE LA CORTESÍA EN EL HABLA DE LA REGIÓN DEL EJE CAFETERO EN COLOMBIA

Mireya Cisneros Estupiñán

Gladys Yolanda Pasuy Guerrero

 https://doi.org/10.37572/EdArt_25082261313

CAPÍTULO 14..... 174

(IN) COMPETÊNCIAS DE LINGUAGEM ORAL E PERCEÇÃO AUDITIVA EM CRIANÇAS COM ATRASO DE LINGUAGEM

Márcia Ferreira

Rosa Maria Lima

 https://doi.org/10.37572/EdArt_25082261314

SOBRE AS ORGANIZADORAS.....185

ÍNDICE REMISSIVO 186

CAPÍTULO 1

JORNAL POPULAR ACERTA INTERATIVIDADE COM LEITORES PELO WHATSAPP

Data de submissão: 09/05/2022

Data de aceite: 26/05/2022

Beatriz Corrêa Pires Dornelles¹

<http://lattes.cnpq.br/0459773286137839>

Patrícia Pivoto Specht²

<https://orcid.org/0000-0001-8617-1342>

RESUMO: Esse artigo tem como objetivo analisar aspectos da nova lógica produtiva da notícia, com foco nas relações entre a redação e os leitores, em um contexto comunicacional marcado pelo empoderamento do usuário, que produz e faz circular conteúdo por meio de modernos aparatos tecnológicos, a maioria móvel. A análise da rede de colaboradores/informantes montada pelo jornal Diário Gaúcho a partir do aplicativo de troca de mensagens WhatsApp permite identificar rotinas alteradas pelo novo ecossistema midiático, revelando um *newsmaking* em construção. Entre as conclusões, verificamos

que a experiência interativa do DG aponta para um caminho de engajamento produtivo com o leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação Social. *Diário Gaúcho*. WhatsApp. Interação. Leitor.

JOURNAL POPULAR AGREES
INTERACTIVITY WITH READERS BY
WHATSAPP

ABSTRACT: This article aims to analyze aspects of the new productive logic of news, focusing on the relationship between writers and readers in a communicational context marked by the user empowerment, which produces and circulates content through modern technological devices, mostly mobile. The analysis of the network of collaborators/informants assembled by the newspaper *DiárioGaúcho* from the WhatsApp messaging application identifies routines altered by the new media ecosystem, revealing a *newsmaking* under construction. Among the conclusions, we find that the interactive experience of DG points to a productive engagement path to the reader.

KEYWORDS: Social Communication. *Diário Gaúcho*. WhatsApp. Interaction. Reader.

1 INTRODUÇÃO

Ancorado na lógica da sociedade em rede (Castells, 2002), que produz novas

¹ Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Pós-doutora em Comunicação pela Universidade Fernando Pessoa (Portugal). Doutora em Comunicação pela Universidade de São Paulo.

² Doutora em Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

formas de organização social, o ambiente comunicacional da contemporaneidade está sendo redesenhado, tendo como base tecnológica a internet, “dada a sua capacidade para distribuir o poder da informação por todos os âmbitos da atividade humana” (Castells, 2004: 15). A comunicação em rede e os modernos dispositivos digitais de comunicação possibilitam, pela primeira vez na história, uma comunicação instantânea e global, de muitos para muitos, no tempo escolhido.

Neste cenário de intensos e instáveis fluxos, o público ou receptor, outrora passivo diante da emissão vertical dos conteúdos gerados pelos veículos de comunicação de massa, agora possui uma ferramenta para exercer seu desejo e necessidade de conectar-se, emitir opiniões e compartilhar mensagens, sentimentos e causas (Shirky, 2011). E o faz de lugares diversos, produzindo e disseminando conteúdos, tanto de fatos banais do cotidiano quanto de indignações que se tornam coletivas e mobilizam multidões, como no caso dos protestos recentes no Egito, dos movimentos *Occupy*, nos Estados Unidos, e das manifestações de 2014 em capitais brasileiras. “Os movimentos espalharam-se por contágio num mundo ligado pela internet sem fio e caracterizado pela difusão rápida, viral, de imagens e ideias” (Castells, 2013: 12).

Outra mudança de paradigma imposta pelo novo ambiente comunicacional diz respeito à apropriação do público dos conteúdos midiáticos produzidos pelos veículos tradicionais. Ao fazê-los circular, via sites de redes sociais, entre amigos, colegas de trabalho e familiares, os conteúdos sofrem uma ressignificação, resultado do que Jenkins, Green e Ford (2014: 47) chamam de propagabilidade: “Nesse novo modelo, o público tem um papel ativo na ‘propagação’ de conteúdos [...]: suas escolhas, seus investimentos, seus interesses e propósitos, assim como suas ações, determinam o que ganha valor”.

Os veículos midiáticos de massa, portanto, perdem o monopólio sobre a produção e a circulação de notícias, fazendo com que os processos de construção de notícia com pouca ou insuficiente participação da audiência passem a ser revistos. Apesar de a tradição deste modelo, operada por mais de um século, não ser facilmente modificada, há um visível movimento de adaptação em curso. “Todos nós estamos passando pela desorientação que nasce da inclusão de 2 bilhões de novos participantes num panorama de mídia antes operado por um pequeno grupo de profissionais” (Shirky, 2011: 164).

Essa adaptação faz com que as empresas empreendam esforços no sentido de inserir-se de forma organizada no novo ecossistema, e que tentem estabelecer relações produtivas com leitores e fontes, o que acaba por definir um *newsmaking*, ou seja, novas rotinas produtivas passam a operar na indústria dos *mass media*, impactadas pelas novas tecnologias de comunicação. O *newsmaking*, vale lembrar, nas palavras

de Wolf (1999: 188), é uma “abordagem que se articula, principalmente, dentro de dois limites: a cultura profissional dos jornalistas e a organização do trabalho e dos processos produtivos”. Os dois limites sofrem impactos diretos e viscerais diante da nova realidade. Tais constatações, no entanto, são válidas para jornais de grandes tiragens, com sede em municípios com alto poder econômico e grande contingente populacional. No Brasil, com todas as suas dificuldades econômicas e cultura não-participativa, quando se fala em “imprensa”, o modelo vertical de produção da notícia continua prevalecendo e, de maneira geral, poucas mudanças se observam na forma de produção da notícia³ (Dornelles, 2015).

A partir da análise da rede de colaboradores/informantes montada pelo jornal Diário Gaúcho (DG), de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, Brasil, com o uso do aplicativo de troca de mensagens WhatsApp⁴, o presente artigo se propõe a discutir alguns aspectos destas novas dinâmicas, em especial a inserção da redação na lógica instável de circulação/fluxo de conteúdo e o aproveitamento do material do usuário nas plataformas do jornal. A seguir, detalharemos o caso e abordaremos a metodologia utilizada.

2 DESCRIÇÃO DO CASO E METODOLOGIA

O jornal Diário Gaúcho (DG), objeto de análise do presente artigo, foi fundado em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul (RS), em 17 de abril de 2000, e dirige-se principalmente aos públicos das classes B, C e D, em especial aos dois últimos. Sua circulação ocorre principalmente (cerca de 90% dos exemplares) na Região Metropolitana de Porto Alegre, onde se localiza sua redação. O DG, como é conhecido no estado, é o jornal popular da Rede Brasil Sul de Comunicação (RBS)⁵, importante grupo de comunicação multimídia do país. Com uma circulação de 149 mil exemplares em setembro de 2015, conforme o IVC⁶, o DG é o segundo jornal impresso com a maior tiragem do RS, perdendo apenas para o Jornal Zero Hora, do mesmo grupo de comunicação. Nacionalmente, o DG ocupa a oitava posição em número de exemplares impressos.

O portal de notícias do DG na internet entrou em operação em setembro de 2009 e apresentou, em 2015, o maior crescimento de audiência entre os sites noticiosos

³ Pesquisa financiada pelo CNPq, em torno de jornais do interior do estado do Rio Grande do Sul, no Brasil, com tiragens menores do que 30 mil exemplares, apresentada pela autora em congressos nacionais da área, já com análise concluída.

⁴ Lançado em 2009, é um aplicativo de troca de mensagens disponível nas versões *mobile* e *web*.

⁵ O Grupo RBS, fundado por Maurício Sirotsky Sobrinho em agosto de 1957, em Porto Alegre, foi, durante décadas, a maior afiliada da Rede Globo no Brasil. O grupo contava, até março de 2016, com 18 emissoras de tevê que cobriam 789 municípios do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, além de sete rádios e seis jornais. Em 7 de março de 2016, a RBS anunciou a venda das operações de televisão, rádio e jornal que atuavam sob a marca RBS em Santa Catarina.

⁶ Instituto Verificador de Comunicação.

do Grupo RBS – sua audiência cresceu 73% entre janeiro e setembro de 2015 em comparação com o mesmo período do ano anterior⁷. A título de comparação, os *sites* noticiosos da RBS tiveram crescimento médio de 31% no mesmo período. As informações foram prestadas pelo editor-chefe do DG, o jornalista Carlos Etchichury, em entrevista⁸ realizada na redação do diário.

E foi justamente Etchichury o idealizador do projeto de interação com o leitor implantado no DG a partir da utilização do aplicativo de troca de mensagens WhatsApp. Assim que assumiu como editor-chefe do jornal, em setembro de 2014, Etchichury começou a montar no veículo um sistema inspirado no que faz o jornal carioca Extra desde 24 de junho de 2013. O Extra opera um cadastro de leitores via WhatsApp com cerca de 70 mil contatos, sendo que, até abril de 2014, havia publicado mais de 440 matérias provenientes de informações via aplicativo (Ferreira, Luz e Maciel, 2015). Para Etchichury, estreitar a relação com os leitores do DG e gerar interações era fundamental: “Nossa relação com o leitor era basicamente por telefone e isso, obviamente, tinha problemas e era insuficiente” (Etchichury, 2015).

O número do WhatsApp da redação passou, então, a ser publicado na capa, tanto do jornal impresso quanto do *site*, e os leitores foram estimulados a colaborar com o veículo, enviando informações que julgassem relevantes. Em outubro de 2015, com pouco mais de um ano de funcionamento, o sistema registrava 7.594 pessoas cadastradas, moradoras de 43 cidades da Região Metropolitana de Porto Alegre. Em março de 2016, o número de contatos cadastrados havia subido para 12 mil. No início, em 2014, um profissional lia e avaliava as mensagens da audiência a partir da tela do aparelho de telefone celular da redação. Pouco depois, isso mudou. A partir de 2015, um sistema armazena o conteúdo enviado pelo leitor e dois jornalistas, diariamente, das 8h às 21h, “filtram” o material e dão retorno aos usuários. Respondem 100% dos leitores, garante o editor-chefe, nem que seja com um “obrigado”. O “filtro” aplicado ao conteúdo será explicitado oportunamente, no decorrer deste artigo.

Para entender a lógica do sistema de interação do jornal Diário Gaúcho com os leitores, via WhatsApp, procedemos a navegações orientadas pelo *site* do jornal, bem como pela página do *facebook* do DG, durante o mês de outubro de 2015. O jornal impresso também foi visualizado para que se examinasse uma seção específica. Além disso, foram realizadas entrevistas com dois profissionais do jornal, o editor-chefe, Carlos Etchichury, e o editor do *site* do DG, o jornalista Thiago Sturmer.

⁷ Número de *pagewies* (número de vezes em que a página foi visualizada), entre janeiro e setembro de 2014: **63.372.637**. Em 2015, de janeiro a setembro, o número de *pagewies* foi de **109.413.622**.

⁸ Entrevista concedida à pesquisadora Patrícia Specht em 16 e 17 de outubro de 2015.

3 O WHATSAPP NO JORNALISMO DO DG E AS NOVAS LÓGICAS DA NOTÍCIA

A partir da análise do sistema em operação no DG, a primeira constatação possível está ancorada em números. Levantamento feito pelo jornal, entre 1 de agosto e 30 de setembro de 2015, aponta que foram realizados, no período, 7.100 contatos entre os leitores e o DG via WhatsApp, uma média diária de 118 mensagens. No início, conforme já exposto anteriormente, um profissional recebia as mensagens do público. Ainda em 2015, passaram a ser dois, em horário mais estendido do que o inicial. Tudo isso porque o volume de contatos seguia crescendo. Podemos inferir, portanto, que o ambiente jornalístico, modificado pela tecnologia e facilidades de expressão que ela propicia, está sendo alterado a partir de uma cultura, recente, baseada em compartilhamento e participação, que se reflete no envio de mensagens de leitores. E que essa participação se dá por motivos que não são monetários, já que não há pagamento em troca das informações. A audiência seria movida por uma “motivação intrínseca⁹”, relacionada à visibilidade pessoal e social, solução de problemas pessoais ou o simples fato de fazer algo significativo, como observou Shirky (2011) em suas pesquisas. Nesta mesma linha, outros fatores podem ajudar a explicar a crescente participação do leitor do DG no envio de conteúdo via WhatsApp, conforme observam os jornalistas do DG. Um deles é o fato de que a redação está empenhada em não deixar ninguém sem resposta, conforme já dito. O outro é o aproveitamento do conteúdo do público em forma de notícia. Dados do levantamento já citado mostram que, nos meses de agosto e setembro de 2015, 590 imagens enviadas por leitores via WhatsApp foram publicadas pelo DG, no *site*, na página do *Facebook*¹⁰ do veículo ou, então, no jornal impresso. O editor-chefe provavelmente esteja certo, portanto, em relacionar a boa aceitação do projeto pela audiência ao fato de o jornal publicar parte do material oriundo dos leitores: “Passamos a receber mais fotos e a publicar muitas delas, o que qualificou muito nossa relação com o leitor”. Criase, portanto, um círculo virtuoso: o leitor envia conteúdo, em forma de texto, foto, vídeo e até áudio, vê o material ser aproveitado pela redação, sente-se valorizado e participa novamente, assim que possível. Essa dinâmica implantada pelo DG está longe de ser a regra. O mais comum é que veículos de massa, em especial os *sites* noticiosos, no afã de conquistar engajamento do público, criem espaços interativos e peçam a colaboração em forma de conteúdos e opiniões. Só que a maior parte desse conteúdo não é aproveitada na produção da notícia, mostram pesquisas sobre interatividade em diversas partes do mundo (Rost, 2014). Interatividade aqui entendida, a partir de Rost (2014: 53), como uma ponte entre o veículo e os leitores, instâncias de seleção, intervenção e participação

⁹ “Motivações intrínsecas são aquelas nas quais a própria atividade é a recompensa” (Shirky, 2011: 68).

¹⁰ A página do Diário Gaúcho no *Facebook* foi criada em 15 de outubro de 2013.

sobre os conteúdos do meio. Reforça-se, neste sentido, a opinião de Canavilhas (2015: 219), em entrevista¹¹, quanto ao fato de que, dos três pilares básicos do webjornalismo – a multimídia, a hipertextualidade e a interatividade – o último é o que se desenvolve de maneira mais lenta e frágil:

Poucos comentários feitos pelo consumidor são incorporados na notícia, ou seja, o leitor pouco interfere no resultado final. [...] No fundo, a interatividade se resume a um tipo específico de hipertextualidade, a apertar um *link* e ir parar em qualquer lugar, ou então a comentar uma notícia, só que isso não serve para nada, pois nem o jornalista responde e nem a informação dada é acrescentada à reportagem (Canavilhas, 2015: 219).

Também merece destaque no projeto interativo do DG a evidência de que, das 7.100 interações feitas nos dois meses (agosto e setembro de 2015), 930 renderam sugestões de pauta ou “notas prontas”. Por “notas prontas” entendem-se notas curtas que não exigem muito esforço de apuração da redação. Grande parte desse conteúdo é publicada nas seções “Pede-se Providência”, no jornal impresso, e “Seu Problema é Nosso”, no site do jornal. Um exemplo é a notícia “Comunidade de Alvorada ainda aguarda pavimentação de ruas” (Figura 1), publicada no site do DG em 16 de outubro de 2015. A partir da imagem enviada pelo leitor via WhatsApp, a redação ouviu moradores e a prefeitura para produzir a notícia.

Figura 1: chamada da seção “Seu Problema é Nosso”, na capa do site do DG, com foto de leitor.



Fonte: Diário Gaúcho (2015a)

Além do site e do jornal impresso, o DG utiliza a sua página do *Facebook* para publicar conteúdo do leitor, que chega cada vez mais instantaneamente. Em meados de

¹¹ Entrevista realizada em julho de 2015, por *skype*, e publicada na Revista Famecos, da PUCRS, na edição de julho, agosto e setembro de 2015.

outubro de 2015, por exemplo, época em que chuvas fortes e intensas assolavam o RS, o DG recebeu uma foto que mostrava a estação rodoviária de Porto Alegre, a capital do estado, completamente alagada. A foto do leitor foi publicada em um *post* no *Facebook* do DG (Figura 2), e a repercussão foi imediata, conforme o editor do *site* do DG, o jornalista Thiago Sturmer, em entrevista¹²: “Fomos os primeiros a dar a história, que chegou via *WhatsApp*, e o *post* foi visto por 125 mil pessoas e teve mais de 6 mil interações”.

Figura 2: *post* da página do *Facebook* do DG com foto do leitor.



Fonte: Diário Gaúcho (2015b)

Essa vigilância ubíqua¹³ protagonizada pela audiência, com uma profusão de observadores portando instrumentos para registrar e disseminar as imagens da realidade, tem reflexo na diversidade de temas sugeridos pelos usuários do sistema interativo do DG, conforme atesta Sturmer: “Os leitores informam sobre buraco de rua, fazem denúncias, repassam informações policiais, vídeos engraçadinhos, querem tirar dúvidas sobre saúde e muito mais”. Além disso, repassam e distribuem conteúdo de outras fontes, principalmente de amigos e conhecidos dos *sites* de redes sociais. Foi o que aconteceu no caso das fotos do acidente envolvendo o jogador de futebol Ronaldinho Gaúcho, em Porto Alegre, em outubro de 2015, quando um leitor enviou ao *WhatsApp* do DG as imagens feitas por um amigo. Assim que chegaram à redação, as fotos chamaram a atenção e deflagraram um esforço de apuração, conforme relatou o

¹² Entrevista concedida à pesquisadora Patrícia Specht em 9 de outubro de 2015.

¹³ Ubíqua como a possibilidade de estar e produzir conteúdo em vários lugares ao mesmo tempo.

editor Sturmer (2015): “Um repórter que estava num bairro próximo foi acionado, foi até o local e conseguiu localizar o autor das fotos para confirmar o fato”. O autor das fotos autorizou o uso das imagens e a matéria foi produzida e publicada no site do DG, em 2 de outubro de 2015 (Figuras 3 e 4).

Figura 3: notícia produzida a partir de fotos de leitor, publicada no site do DG.



Fonte: Diário Gaúcho (2015c)

Figura 4: foto de leitor na notícia publicada no site do DG.



Fonte: Diário Gaúcho (2015c)

O caso das fotos do acidente do jogador Ronaldinho é a comprovação de que a propagação de imagens e informações, a partir dos fluxos da internet, é instantânea

e incontrolável. Neste sentido, é exemplar o relato do autor das fotos de Ronaldinho, segundo o editor Sturmer (2015): “O cara contou que mandou para duas pessoas, e que as fotos foram parar nos veículos do Rio de Janeiro em poucas horas”. De fato, o site do Extra e o Globo Esporte já haviam divulgado as imagens quando elas chegaram ao WhatsApp do DG.

Para o editor-chefe Etchichury (2015), “É irrelevante quem manda a foto ou a informação. Interessa que o fato tenha ocorrido e que chegue até o jornal” (Etchichury, 2015). E, ao chegar ao jornal, o conteúdo passa por um filtro inicial exercido por dois profissionais que trabalham na redação, junto dos editores de áreas e do editor Sturmer. Estão próximos para facilitar conversas e consultas sobre os conteúdos enviados pela audiência. No caso de algo ser identificado imediatamente como uma informação de interesse do jornal, o leitor é informado de que o conteúdo será transformado em notícia. Parte do material é repassada ainda para avaliação dos editores de área via mensagem, com cópia para Sturmer. Quando isso ocorre, o leitor é informado de que o conteúdo será “encaminhado aos editores para avaliação” (Sturmer, 2015). A partir daí, o material pode ser ajustado e direcionado à publicação, como no caso de fotos de buracos de rua, ou então se transformar em uma pauta investigativa que poderá gerar uma reportagem mais aprofundada. Depende, obviamente, da natureza da informação. Conteúdos ofensivos ou agressivos, apesar de raros, são desconsiderados e eliminados.

Nesse cenário, com novas e diferentes demandas, com um público muito mais atuante, ganham importância outros tipos de fontes e informantes, o que não deixa de representar a pluralização de opiniões, ideias e conteúdos que caracterizam a cultura da sociedade em rede. É o que sinaliza o projeto interativo do DG, que já apresenta indícios concretos de estar sintonizado com as necessidades do público e com as novas demandas sociais.

4 CONCLUSÕES

É detectável o esforço de alguns veículos midiáticos tradicionais em rever parte das práticas de construção da notícia. Os objetivos ainda não são muito claros. O discurso, no momento, baseia-se no desejo de incorporar a linha editorial do jornal a um mundo mais dinâmico e plural, marcado por fluxos de conteúdos em rede, colocados em circulação especialmente pelo público.

O novo espaço público parece se constituir de fragmentadas esferas, onde ganha importância o conteúdo transmitido pela internet, em especial, pelos *sites* de redes sociais. É nesse ambiente que a *mass media* quer estar, convivendo com o seu público,

entendendo suas demandas e fazendo-o parceiro. Por quê? De que forma esse novo comportamento garantirá a permanência dos veículos de comunicação no mercado econômico? Que interesses embasam essa nova postura frente ao público? Sem entrar na complexidade do tema, um dos motivos parece evidente: não há mais volta, ou seja, o poder de narrar os fatos do cotidiano não pertence mais exclusivamente à imprensa. Ela perdeu seus *status* na área da comunicação e passou a ter sua legitimidade questionada pelo público. Além disso, assiste-se à falência de um modelo de negócios – que vigorou durante décadas, baseado na venda de notícias ao público e de espaços aos anunciantes.

Outro motivo pelo qual as empresas estão se movimentando para ajustar suas políticas editoriais é a inegável perda de prestígio de seus noticiários. Se a conquista de prestígio pela qualidade é difícil, ela pode ser alcançada (em parte, é claro) pela popularidade, e, nesse caso, a inclusão do público no processo de construção da notícia é fundamental.

A priori, parece ser esse o caminho do Diário Gaúcho. Ele assinala a disposição em atrair, manter e negociar com o seu leitor o que vai ser notícia ou não no jornal, no portal, no *Facebook*, a partir de suas demandas. Aliás, interessa pouco atrair o leitor para uma plataforma específica. Encontrar o leitor é o mais fácil, sabe-se onde ele está. Torná-lo fiel, fazê-lo entender que aquele veículo dá atenção às demandas populares e oferece ajuda de forma espontânea, é um pouco mais difícil. Também não é tarefa fácil motivar a colaboração do público de forma sistemática e gratuita.

Diante desse quadro, buscamos apresentar alguns indicativos de uma experiência que tem se mostrado positiva em termos de conquista de interatividade e participação. É importante frisar que são necessários mais estudos e observações sobre o público de jornais populares. Também merece ser aprofundado o impacto concreto das novas rotinas na atuação do jornalista, ou seja, que papel este profissional em experimentação exerce nas decisões e escolhas diante de um mundo de fontes infinitas e alta velocidade de fluxos informativos. Algo pode ser adiantado, a julgar pelo panorama traçado por este artigo: já não basta mais saber apurar, checar e produzir a notícia de forma responsável e ética. Outras tantas habilidades, como captar conteúdo de *sites* de redes sociais e interagir de forma produtiva com o público, deverão ser desenvolvidas e aprimoradas.

BIBLIOGRAFIA

Canavilhas, J. (2015). Entrevista com João Canavilhas. In: Specht, P. Provedores de internet e empresas de tecnologia, que também lucram com a notícia, deveriam ajudar a financiá-la. *Revista Famecos*, 22(3), 215-227.

Castells, M. (2002). *A sociedade em rede: A era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra.

Castells, M. (2004). *A galáxia internet: Reflexões sobre internet, negócios e sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Castells, M. (2013). *Redes de indignação e esperança: Movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar.

Diário Gaúcho (2015a). *Comunidade de Alvorada ainda aguarda pavimentação de ruas*. Recuperado em 16 outubro, 2015 de <http://diariogaucho.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2015/10/comunidade-de-alvorada-ainda-aguarda-pavimentacao-de-ruas-4879585.html>.

Diário Gaúcho (2015b). *Rodoviária de Porto Alegre alaga e acesso principal aos ônibus é interditado*. Recuperado em 11 outubro, 2015 de <https://www.facebook.com/diariogaucho>.

Diário Gaúcho (2015c). *Fotos mostram Ronaldinho Gaúcho envolvido em acidente de trânsito na Restinga*. Recuperado em 2 outubro, 2015 de <http://diariogaucho.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2015/10/fotos-mostram-ronaldinho-gauchos-envolvido-em-acidente-de-transito-na-restinga-4861199.html>.

Dornelles, B. (2015, novembro) Situação dos jornais digitais de cidades do interior gaúcho. *Anais do Seminário Internacional da Comunicação. GT Estudos em Jornalismo*, Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), 13.

Etchichury, C. (2015, outubro). Entrevista por Patrícia Specht. Porto Alegre: Diário Gaúcho.

Ferreira, P., Luz, C. e Maciel, I. (2015). As redes sociais como fonte de informação: uso do Whatsapp como ferramenta de apuração da notícia. *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Intercom*, Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 38.

Jenkins, H., Ford, S. e Green, J. (2014). *Cultura da conexão: criando valor e significado por meio da mídia propagável*. São Paulo: Aleph.

Rost, A. (2014). Interatividade: Definições, estudos e tendências. In: Canavilhas, J. (Org). *Webjornalismo: 7 características que marcam a diferença* (pp. 53-87). Covilhã: Livros LabCom.

Shirky, C. (2011). *A cultura da participação: Criatividade e generosidade no mundo conectado*. Rio de Janeiro: Zahar.

Sturmer, T. (2015, outubro). *Entrevista por Patrícia Specht*. Porto Alegre: Diário Gaúcho. Wolf, M. (1999). *Teorias das comunicações de massa*. Lisboa: Presença.

CAPÍTULO 2

IMAGEM EM MOVIMENTO NOS PRIMÓRDIOS DA TELEVISÃO PORTUGUESA ENQUANTO NARRATIVA MUSICAL¹

Data de submissão: 20/05/2022

Data de aceite: 10/06/2022

João Ricardo Pinto

<https://orcid.org/0000-0001-5788-8934>

<https://www.cienciavita.pt/AC13-8EAB-5289>

RESUMO: A rádio, o cinema, o disco e a imprensa escrita, formavam o campo mediático no qual os artistas desenvolviam as suas carreiras. Contudo, o início das transmissões televisivas por parte da Radiotelevisão Portuguesa em setembro de 1956, veio alterar a constituição do campo mediático e consequentemente o modo de funcionamento da rede de relações entre os diferentes meios de comunicação. A nova realidade técnica possibilitada pela televisão, que permitia a transmissão em direto de imagens em movimento a auditórios cada vez mais alargados, veio alterar a narrativa musical existente atribuindo à imagem televisiva uma importância acrescida. Embora existam poucas imagens da presença musical nos ecrãs de televisão até 1964, a leitura da imprensa escrita permitiu tirar algumas conclusões em torno de algumas das principais cançonetistas da época. É a

¹INET-md | Instituto de Etnomusicologia - Centro de Estudos em Música em Música e Dança. NOVA FCSH - Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. FCT | Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Financiado pelo projeto FCT com a referência UIDB/00472/2020.

partir destes registos que o texto aborda não só a consciência que existia relativamente à importância da imagem em movimento em direto, mas também a importância da televisão no novo contexto de disseminação musical.

PALAVRAS-CHAVE: Radiotelevisão Portuguesa. Narrativa musical. Imagem televisiva. Meios de comunicação.

MOVING IMAGE IN EARLY PORTUGUESE TELEVISION AS MUSICAL NARRATIVE

ABSTRACT: Before the advent of television, radio, cinema, disco and press formed the media field in which artists developed their careers. However, the beginning of television broadcasts by Radiotelevisão Portuguesa in September 1956, changed the constitution of the media field as well as the relations between them. The new television technical which allowed the live transmission of moving images to increasingly larger audiences, changed the existing musical narrative, giving the television image an growing importance. Although there are few images of the musical presence on television screens until 1964, access to written press allows us to draw some conclusions about some of the main songwriters of the time. Based on these information, the text addresses on the one hand the awareness that existed regarding the importance of the live television moving image, and the importance of television in the new context of musical dissemination, on the other.

KEYWORDS: Portuguese Radiotelevision. Musical narrative. Television image. Media.

A televisão tem tido um papel preponderante no percurso da música tanto a nível local como global. Este facto é de tal forma evidente que uma grande percentagem da música que ainda hoje ocupa um espaço considerável nas grelhas de programação dos diferentes meios de comunicação, foi disseminada através da televisão. Se na primeira metade do século XX as emissões radiofónicas foram responsáveis por uma profunda alteração na relação com a música, na segunda metade do mesmo século a imagem em movimento, tanto do ponto de vista cinematográfico como televisivo, deu origem a novas categorias musicais; algumas delas muito associadas à imagem como são exemplo o *punk* ou o *hip-pop*. Neste contexto é evidente a importância que a imagem passa a assumir na relação entre produção (TONRA 1998; PETERSON 2004), mediação (HENNION 2003) e receção (FISKE 1978) musical que, após o aparecimento da internet sofre de novas profundas alterações já no século XXI.

Antes do chegada da televisão, o campo cultural (BOURDIEU 1997; Ó 1992) dos media, no qual os artistas desenvolviam as suas carreiras, era formado pela rádio, cinema, disco e imprensa escrita. Porém, o início da televisão veio alterar a sua constituição, bem como provocar reajustes que determinam uma nova rede de relações.

No que à imagem em movimento diz respeito, esta era mediada exclusivamente pelo cinema. Embora na imprensa escrita da época a origem da televisão seja vista como uma ameaça para o cinema, este assume um papel importante não só na programação televisiva ao ocupar parte da sua programação, como também por possibilitar a gravação de imagens que permitiram o seu uso diferido. Esta possibilidade técnica foi fundamental ao nível dos noticiários, permitindo mostrar acontecimentos do dia-a-dia, mas também na emissão de concertos que tinham lugar nas principais salas de espetáculos que, assim se tornavam em fluxos (WILLIAMS 1974; THUSSU 2007) musicais televisivos importantes na democratização do acesso à cultura; embora que esporadicamente.

Esta constatação leva a que o estudo da produção musical na, e, para televisão, tenha de ter em conta os fluxos vindos do exterior do campo televisivo. Deste modo, a televisão assume-se não só como um canal de produção e disseminação de conteúdos televisivos, mas também como continuidade dos fluxos vindos dos outros meios de comunicação, bem como do ambiente musical fora do âmbito mediático, como por exemplo dos espaços públicos de espetáculos suprarreferidos, ou concursos organizados por outras entidades como veremos posteriormente.

Partindo do conceito de mediação de Hennion, na qual este afirma que “entender a obra de arte como mediação significa rever o trabalho em todos os detalhes dos

gestos, corpos, hábitos, materiais, espaços, linguagens e instituições que habita” (2003, 82), somos levados a perceber a imagem em movimento transmitida através da televisão como um elemento autónomo. No entanto, esta encontra-se próxima da imagem cinematográfica. Mesmo assumindo ambas como uma aglomeração das linguagens verbal e teatral emitidas por dois meios de comunicação, são duas narrativas distintas.

O serviço público de televisão em Portugal foi cedido à empresa *Radiotelevisão Portuguesa* (RTP) que iniciou as emissões a 4 de setembro de 1956. Devido a questões técnicas estas foram quase na sua totalidade emitidas em direto seja a partir dos estúdios, seja a partir do exterior a partir de fevereiro de 1958. Esta característica só se viria a alterar em janeiro de 1964, quando a RTP passou a dispor da possibilidade de gravação das emissões através da aquisição e entrada em funcionamento do *videotape*. É com esta nova possibilidade técnica que terminam os primórdios da televisão no contexto português. A partir desta data verificou-se uma verdadeira revolução na forma de pensar e fazer televisão na RTP.

O facto de a televisão fazer chegar as imagens em movimento a auditórios cada vez mais alargados em simultâneo a partir de setembro de 1956, parece ter sido a razão pela qual, em 1963, Artur Portela Filho afirmou que “a canção portuguesa era uma voz sem face” (Rádio e Televisão, 29 junho 1963). Esta declaração parece querer dizer que após o início das emissões televisivas a imagem dos artistas, que desenvolviam as suas carreiras em torno da música, ganhou maior poder simbólico (BOURDIEU 1989). Porém, é importante referir que a imagem já existia na imprensa escrita através da fotografia, bem como no cinema que, desde a década de 1930 contava regularmente com a participação de alguns dos mais famosos cançonetistas nas suas películas. É igualmente indispensável mencionar o facto de ser na década de 1950 que as capas de alguns discos começaram a ser preenchidas com imagens dos intérpretes; ainda que sem grande expressão comparativamente com as décadas seguintes.

Outro aspeto relevante, no que diz respeito à televisão no período em análise, é a constatação de que esta não chegava a todo o território nacional. A 25 de abril de 1958, data em que termina a primeira fase de instalação da rede de emissores da RTP, o sinal de televisão cobria apenas “44% da superfície continental e 58% da população” (Anuário da RTP de 1964).

Imagem 1 – Brochura ilustrada *ONDE? COMO? QUANTO? QUANDO?* - 1956.



A possibilidade de no final da década de 1950 as imagens televisivas chegarem a mais de metade da população portuguesa, atribui à simultaneidade da sua receção uma característica crucial para o sucesso da televisão. A circunstância de vários milhares de pessoas assistirem a um programa, no mesmo dia à mesma hora, permitia que a socialização do dia seguinte pudesse desenvolver-se em torno da emissão da noite anterior; numa altura em que a televisão emitia apenas do final da tarde ao final da noite, e que só muito pontualmente os programas eram repetidos. O direto televisivo foi responsável por profundas alterações nos horários e hábitos familiares de então.

O circunstância de as imagens dos primórdios da televisão, que chegaram até nós, serem muito escassas, obrigaram a recorrer à imprensa escrita como fonte para conhecer a programação musical televisiva. Esta pesquisa permitiu ainda, contactar com a crítica musical em torno dos programas emitidos, conhecer os desenvolvimentos tecnológicos associados à televisão, saber as novidades relativamente às carreiras dos artistas presentes nos ecrãs de televisão, ou mesmo descobrir as relações entre os diferentes meios de comunicação.

A partir da análise de três revistas que na época se dedicavam especificamente ao mundo do espetáculo - *Rádio e Televisão* (RTV), *Flama*, e *TV Semanário da Radiotelevisão Portuguesa* - foi possível conhecer a preocupação que existiu nos primórdios da televisão

em Portugal (1956-1964). Contudo, irei centrar-me em dois acontecimentos verificados no início da década de 1960, muito representativos da importância dada à imagem em movimento no campo televisivo.

O primeiro caso surge nos concursos *Rainha da Rádio* e *Rainha da Televisão*, organizados pela revista *Flama*. Partindo da opinião de uma telespetadora, no início de 1963 surge uma discussão tornada pública pela revista RTV, na qual são apontados os argumentos a favor e contra a possibilidade de Simone de Oliveira (1938 -) vir a ser a *Rainha da Televisão*, destronando assim Madalena Iglésias (1939 - 2018); uma cançonetista que se tornou central nestes concursos ao vencer em 1960 ambos os prémios, em 1964 voltaria a receber o título de *Rainha da Rádio* e, em 1962 e 1965 o de *Rainha da Televisão*.

Ao longo de vários meses são publicadas cartas nas quais as qualidades vocais de duas das mais famosas cançonetistas da época nunca são colocadas em causa. A discussão decorreu em torno dos movimentos que Simone de Oliveira fazia com as mãos. É a própria visada que afirma, numa entrevista radiofónica, que os seus movimentos são naturais e que nunca procurou, nem iria procurar estudá-los. Esta postura é muito criticada por alguns telespetadores, que acreditavam que Madalena Iglésias tinha uns movimentos com as mãos muito mais graciosos, e que Simone deveria estudar os seus movimentos de forma a melhorá-los.

O segundo caso dá-se a partir de 19 de outubro de 1963 através da publicação de uma carta de Carlos Mesquita, em resposta a um texto do crítico de televisão Mário Alves feita a 28 de setembro, na rubrica *TV dia-a-dia* (ALVES 1963) na revista RTV. Dos vários argumentos expostos pelos dois interlocutores importa salientar o que Mário Alves escreve a 26 de outubro na rubrica *Teias de Aranha*:

Como é que pode agradar um artista (seja ele quem for!) que canta uma canção de natureza mais ou menos brejeira, se lhe dá o desempenho de motivo sumamente dramático? Como se pode ficar impávido e sereno diante da atuação de um artista tão viajado que nessas viagens todas não se apercebeu de a TV requerer uma exteriorização que não se pode nem se deve confinar à impassibilidade do rosto, às atitudes estáticas e aos gestos uniformemente pendulares? Ou será caso de também o cançonetista Carlos Mesquita ter adotado o critério de que para cantar perante as câmaras da TV bastam os processos rotineiros da Rádio (antiquados) ou da gravação em estúdio (onde se pode cantar até de <<short>> ou <<bikini>>), porque apenas interessa a voz? (ALVES 1963)

Os dois episódios tiveram mais momentos de afirmação de opiniões, tanto de espectadores como de críticos, mas pelo descrito podemos concluir que a imagem passou a ter uma grande importância quando os artistas se encontravam frente a uma câmara de televisão. Este facto é revelador de que na época já existia consciência da importância da imagem em movimento, tanto entre artistas nacionais, como em comparação com artistas estrangeiros.

Embora a comparação feita por Mário Alves se refira às tournées de músicos nacionais pelo estrangeiro, ao lermos outras críticas suas, concluímos que a sua preocupação visava essencialmente a possibilidade de os artistas nacionais terem o mesmo nível que as vedetas internacionais.

Esta sua inquietação vai-se tornando cada vez mais evidente ao longo dos seus textos, o que poderá ser atribuído ao facto de a imagem em movimento das principais cançonetistas da época chegar a um auditório cada vez mais alargado pelas transmissões televisivas. Deste modo podemos afirmar que o acesso à imagem dos artistas e dos espaços públicos de espetáculos, como por exemplo casas de fado, teatros, ou salas de espetáculos, como por exemplo o *Casino do Estoril*, até então só acessíveis nas zonas urbanas e por determinadas classes sociais, conferiu uma maior importância à imagem.

Para além disso, a possibilidade de visionar artistas estrangeiros, a que Mário Alves se refere, bem como de fazer chegar ao estrangeiro a imagem em movimento de músicos que desenvolviam as suas carreiras em Portugal atribui ainda maior importância à imagem, pois as vedetas que desenvolviam as suas carreiras artísticas essencialmente em Portugal, passaram a ser frequentemente comparadas com as vedetas de renome internacional, o que até então só podia ser realizado por um grupo restrito de pessoas. Ou seja, as que tinham acesso às principais salas de espetáculos, situadas nos espaços urbanos, onde algumas das vedetas internacionais atuavam.

Este alargamento do conhecimento do que se fazia do ponto de vista musical também se deveu à *Eurovisão*, conforme é noticiado na revista RTV a 11 de abril de 1959. Contudo, para que a RTP pudesse emitir programas transmitidos através da *Eurovisão* dependia ainda da sua ligação com a *Rádio Televisão Espanhola* (TVE), e da ligação desta com outro país europeu, que seria França ou Itália. Importa referir que a TVE emite pela primeira vez via *Eurovisão*, para cinquenta milhões de telespetadores, a 9 de janeiro de 1960; e que a primeira ligação Espanha-Portugal, foi feita com a transmissão de um jogo de hóquei em patins entre as seleções dos dois países a 15 de maio do mesmo ano, a partir da cidade de Madrid.

O novo ambiente de cooperação entre a RTP e a TVE, teve na organização do *I Festival da Canção Hispano-Portuguesa* em Aranda Del Duero, entre os dias 8 e 10 de setembro de 1960, um momento de clara afirmação. Este contou ainda com a colaboração do *Rádio Clube Português* (Lisboa) e da *Rádio Peninsular* (Madrid). A participação portuguesa fez-se pela presença de cinco canções de compositores portugueses: Fernando Carvalho, Nóbrega e Sousa (com duas canções), Helena Moreira Viana e Jorge Costa Pinto. Como intérpretes portugueses estiveram presentes Maria Amélia Canossa e Artur Ribeiro.

Também são conhecidas participações de artistas espanhóis, em festivais realizados em Portugal, como por exemplo no *III Festival da Canção Portuguesa*, que se realizou no *Casino Peninsular da Figueira da Foz*, a 5 de agosto de 1961; emitido em direto pela rádio *Emissora Nacional* (EN) e pela RTP.

Ainda estava a decorrer o processo de ligação à *Eurovisão* e já havia estudos técnicos no sentido de se fazer uma ligação mundial de televisão. Numa notícia de Robert Aron, de 19 de maio de 1962, intitulada “Da Eurovisão à Mundovisão” publicada na revista RTV, são apresentados os últimos desenvolvimentos tecnológicos que, “refletem uma das maiores aventuras humanas do nosso tempo. Assinalam ainda o desenvolvimento das relações entre os povos, criando entre eles laços cada vez mais numerosos e solidários”. O lançamento do primeiro satélite de uma rede de telecomunicações internacionais, o *Telstar*, permitiu que a 23 de julho de 1962, se tivesse feito a primeira emissão da *Mundovisão* (Rádio e Televisão, 28 julho 1962).

Embora já fossem transmitidos programas estrangeiros na televisão portuguesa, como por exemplo o programa norte-americano *Música para Todos*, com recurso ao filme gravado que era emitido através do *telecinema*, a *Eurovisão* e a *Mundovisão* vieram permitir um maior conhecimento, não só do que se fazia internacionalmente ao nível da produção televisiva, como também ao nível da produção musical. Esta nova realidade possibilitou que o mesmo programa fosse visionado em simultâneo em diferentes países e em diferentes continentes.

Se a possibilidade de transmitir a partir do exterior, com a aquisição dos carros de exteriores em 1958 foi importante para a RTP e para o campo cultural associado à música em Portugal, porque permitiu que muitas pessoas pudessem ver e ouvir concertos só acessíveis a alguns, como referi, agora as novas possibilidades técnicas, a *Eurovisão* e a *Mundovisão*, permitiam que tal acontecesse em direto a partir de grande parte das mais importantes salas de espetáculos do mundo.

Estas inovações, para além de serem importantes ao nível do desenvolvimento tecnológico em si mesmo, tiveram um importante papel na disseminação musical. No entanto, importa referir que nesta fase e muito embora a televisão estivesse a aumentar a sua influência, a disseminação musical continuava a fazer-se predominantemente através da rádio e do disco; tendo também o cinema um papel importante.

Os artistas portugueses passaram de uma fase em que a sua visibilidade estava em segundo plano, para uma fase em que esta passa a ser fundamental para o seu sucesso. Já não bastava ter uma “boa voz”, era preciso ter uma “boa presença” ou se quisermos uma “boa imagem”.

Esta nova fase desenvolveu-se num primeiro momento entre colegas que desenvolviam a sua atividade musical fundamentalmente em Portugal, para passarem a ser comparados com as principais estrelas mundiais, seja devido à transmissão de concertos das principais salas de espetáculos portuguesas, seja devido às transmissões da *Eurovisão* e da *Mundovisão*, como referi.

Tais comparações já aconteciam antes, mas relativamente ao som. Após o início das emissões televisivas estas passam a englobar a imagem em movimento. Segundo David Levin (1993, 7) esta passa a controlar, por tornar visível, o que no presente contexto se evidencia na capacidade de a imagem criar o desejo de querer estar perto dos artistas que surgiam na televisão. Deste modo podemos afirmar que da presença nos recetores de televisão podiam surgir novos contratos, tanto para a gravação de discos, como para a realização de tournées nacionais e/ou internacionais, ou ainda contractos com diferentes espaços públicos de espetáculos como se verificou, por exemplo, no caso dos fadistas.

Ao contrário do que alguns afirmavam na época, a televisão não veio fazer com que os músicos tivessem menos concertos ao vivo. Através de entrevistas realizadas, por exemplo a Simone de Oliveira, é possível afirmar que o número de concertos dados em tournées nacionais aumentou, o que nos leva a pensar que a televisão foi um importante divulgador da música e dos artistas, não só no campo mediático, refiro-me à indústria discográfica, à imprensa escrita e ao cinema, que cada vez mais procurava a sua presença, mas também ao nível das suas carreiras fora do âmbito dos meios de comunicação. A presença em diferentes meios de comunicação em simultâneo vai-se tornando cada vez mais importante para as carreiras artísticas; uma indústria ainda que incipiente dava os primeiros passos.

No entanto, a participação na televisão por parte dos artistas não acontecia por acaso. Esta era uma forma de legitimação de um determinado artista, ou grupo musical, por já ter dado provas do seu talento e da sua qualidade artística; era sem dúvida um meio para se chegar mais longe.

São conhecidas as provas feitas na RTP para a certificação das qualidades de alguns artistas menos consagrados, mas a passagem para a televisão era feita essencialmente a partir da rádio, da indústria discográfica, dos festivais e dos concursos de música que, em alguns casos, não eram mais que formas de criar vedetas a partir de intérpretes desconhecidos. Esta era uma forma de trazer alguma novidade ao campo musical e artístico. Entre estes, importa salientar o *Festival da Canção Portuguesa* organizado pela EN, que teve a sua primeira edição a 12 de janeiro de 1958 (PINTO 2020); e o concurso *Vedetas Precisam-se*, organizado pela revista RTV em 1961, que teve a sua

final a 9 de dezembro do mesmo ano. Ao nível da consagração de artistas já conhecidos no meio mediático importa referir de novo o concurso das *Rainhas da Rádio*, iniciado em 1950, ao qual se veio juntar a *Rainha da Televisão* em 1959, já referidos, ou o *1º Concurso de Canções Ligeiras* organizado pela RTP em 1961.

Em 1964, com o objetivo de estimular a produção de canções originais de nível internacional que pudessem competir com canções de outros países europeus, a RTP organizou a 8 de fevereiro desse ano o *Grande Prémio TV da Canção Portuguesa*. Deste evento surgiu, pela primeira vez, uma canção que viria a representar Portugal num *Grande Prémio Eurovisão da Canção Europeia*. Organizado pela *União Europeia da Radiodifusão* (UER) Portugal fez-se representar com a canção *Oração* (letra de Rogério Bracinha e Francisco Nicholson; música de João Nobre) interpretada por António Calvário, apresentada no dia 21 de março de 1964 em Copenhaga.

Este festival foi ao longo das décadas seguintes um dos ícones da *Eurovisão*, pois para além do grande sucesso junto do público, foi um momento de competição importante entre diferentes países, maioritariamente europeus, no qual se deu a afirmação da canção ligeira (MOREIRA 2010) como uma categoria musical. Foi também uma forma de afirmação de uma europa unificada para o mundo, que terá tido um grande impacto não só ao nível das sonoridades, mas também ao nível da imagem. Este foi, e de certa forma é, uma referência musical ao possibilitar conhecer a canção ligeira internacional, e dar a conhecer a canção ligeira feita em Portugal, conhecida por “festivaleira”.

Em resumo, podemos afirmar que a imagem dos músicos e grupos musicais se aproximou da vida quotidiana do seu público ao chegar através dos ecrãs de televisão. O poder de se sentir mais próximo dos seus artistas preferidos, bem como de conhecer novos espaços de espetáculos e novos artistas, mudou a perceção que era anteriormente dada pela rádio, cinema e imprensa escrita. Esta nova realidade fez com que surgisse o desejo não só de ouvir, mas também ver os artistas. Associada a esta nova possibilidade, a *Eurovisão* e a *Mundovisão* vieram dar a conhecer novos mundos artísticos, que influenciaram não só o conhecimento musical do público em geral, como o dos próprios artistas, que em muitos casos procuraram imitar modelos, tanto musicais como ao nível da imagem e dos comportamentos.

Deste modo, podemos afirmar que a televisão foi, em grande medida, responsável pelas rápidas mudanças verificadas ao nível musical por englobar na sua narrativa a imagem em movimento em direto. Já não era preciso sair de casa para ver cinema ou espetáculos em direto. A domesticidade cultural surge com a presença dos artistas que passaram a estar na sala de estar de cada telespectador.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Mário. Teias de Aranha. **Rádio e Televisão**, Lisboa, ano VIII, nº 373, nº 20, 11, outubro 1963.
- ALVES, Mário. TV dia-a-dia. **Rádio e Televisão**, Lisboa, ano VIII, nº 369, 6, setembro 1963.
- Anuário RTP**. Lisboa: Publicações RTP. 1964.
- Aron, Robert. Da Eurovisão à Mundovisão. **Rádio e Televisão**, Lisboa, ano VI, nº 298, 12, 19 maio 1962.
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre a Televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Kahar Editor. 1997.
- BOURDIEU, Pierre. Social Space and Symbolic Power. **Sociological Theory**. Vol. 7, nº 1, 14-25, 1989.
- Do relatório da R.T.P.: TV em Angola e Moçambique, Programas do Estúdio do Porto e outras revelações de interesse. **Rádio e Televisão**, Lisboa, ano III, vol. nº 136, 15, abril 1959.
- FILHO, Artur Portela. Televisão. **Rádio e Televisão**. Lisboa, ano VII, nº 356, 21, junho 1963.
- FISKE, John; HARTLEY, John. **Reading Television**. London: Methuen. 1978.
- HENNION, Antoine. Music and Mediation: Toward a New Sociology of Music. **The Cultural Study of Music: a critical introduction**. New York: Routledge, 80-91, 2003.
- LEVIN, David Michael. **Modernity and the Hegemony of Vision**. Berkeley and Los Angeles: University of California Press. 1993.
- MESQUITA, Carlos. Uma carta de Carlos Mesquita. **Rádio e Televisão**. Lisboa, ano VIII, nº 372, 4, Outubro 1963.
- MOREIRA, Pedro; CIDRA, Rui; CASTELO-BRANCO, Salwa. Música Ligeira. **Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX**. Lisboa: Círculo de Leitores, 872-875, 2010.
- Ó, Jorge Ramos do. Salazarismo e Cultura (1930-1960). **Portugal e o Estado Novo (1930-1960)**. Lisboa: Editorial Presença, vol. XII, 391-454, 1992.
- Onde? Como? Quanto? Quando?**. Brochura ilustrada da RTP. 1956.
- Os telespectadores portugueses assistiram ao primeiro programa da Mundovisão. **Rádio e Televisão**, Lisboa, ano VII, nº 308, 3, julho 1962.
- PETERSON, Richard; ANAND, Narasimham. "The Production of Culture Perspective". **Annual Review of Sociology**, vol. 30, 311-334, 2004.
- PINTO, João Ricardo; FERREIRA, Nuno Estêvão. Propaganda e religião em Portugal: festivais de música ligeira (1958-1964). **Rever - Revista de Estudos de Religião**. São Paulo, volume 20, nº 3, 111-127, Set/dez 2020.
- THUSSU, Daya Kishan. **Media on the move: global flow and contra-flow**. London and New York: Routledge. 2007.
- TONRA, Ben; DUNNE, Denise. A European Cultural Identity – Myth, Reality or Aspiration?. 1998. Disponível em: ssrn.com/abstract=1739565. Acedido em: 15 abril 2020.
- WILLIAMS, Raymond; THORNHAM, Sue; MARRIS, Paul. Television: Technology and Cultural Form. **Media Studies: A Reader**. Edinburh, Edinburg University Press, 231-237, 1974.

CAPÍTULO 3

ESCRITA DIGITAL: UM ESTUDO SOBRE O FENÔMENO DA TRANSTEXTUALIDADE NO CIBERESPAÇO

Data de submissão: 13/06/2022

Data de aceite: 29/06/2022

Márcia de Souza Luz-Freitas

Universidade Federal de Itajubá

Instituto de Física e Química

Itajubá – Minas Gerais

<https://orcid.org/0000-0002-7085-3047>

RESUMO: O ciberespaço resulta de inovações tecnológicas cujas aplicações envolvem diretamente a linguagem. A escrita digital transforma as técnicas de produção e reprodução de textos bem como os mecanismos de recepção e atribuição de sentidos. Nosso objetivo é apresentar alguns resultados de nossos estudos acerca do fenômeno da transtextualidade em ambiente virtual. Com metodologia de investigação descritivo-qualitativa, a pesquisa é exploratória e fundamenta-se em bases teóricas delineadas por Auroux, Genette e Landow. Dentre as manifestações transtextuais descritas por Genette – intertextualidade, paratextualidade, metatextualidade, architextualidade e hipertextualidade – a que mais se destaca é a última. Há, entretanto, uma distinção entre a abordagem genettiana e o conceito eletrônico de hipertexto, ligada justamente às peculiaridades do espaço

virtual. Enquanto a primeira presume relação hierárquica entre os elementos, o segundo se constrói pela articulação dialógica sem que se estabeleça hierarquia e barreiras limítrofes entre os textos.

PALAVRAS-CHAVE: Ciberespaço. Escrita digital. Produção textual. Transtextualidade. Hipertexto.

DIGITAL WRITING: A STUDY ON THE PHENOMENON OF TRANSTEXTUALITY IN CYBERSPACE

ABSTRACT: Cyberspace results from technological innovations whose applications directly involve language. Digital writing transforms the techniques of production and reproduction of texts as well as the mechanisms of reception and attribution of meanings. Our objective is to present some results of our studies about the phenomenon of transtextuality in a virtual environment. With a descriptive-qualitative methodology, the research is exploratory and is based on theoretical backgrounds outlined by Auroux, Genette and Landow. Among the transtextual manifestations described by Genette – intertextuality, paratextuality, metatextuality, architextuality and hypertextuality – the last one stands out the most. There is, however, a distinction between the Genettian approach and the electronic concept of hypertext, linked precisely to the peculiarities of the virtual space. While the first assumes a hierarchical

relationship between the elements, the second is built through dialogic articulation without establishing hierarchy and borderline barriers between the texts.

KEYWORDS: Cyberspace. Digital writing. Text production. Transtextuality. Hypertext.

1 INTERLOCUÇÕES INICIAIS

Nossos estudos baseiam-se em questionamentos sobre as transformações linguísticas no âmbito do uso das novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). A temática tem sido abordada por pesquisadores de vários campos do saber. Entretanto, as práticas sociais de linguagem consequentes da escrita digital ainda são pouco exploradas, embora a era digital venha recebendo bastante atenção de estudiosos principalmente das áreas de educação, linguística, ciências sociais e tecnologias de informação.

Em nossas primeiras incursões nesse campo, buscávamos aliar ferramentas tecnológicas e ambientes virtuais de aprendizagem à formação de professores de língua materna, sobretudo na área de leitura e produção textual. Àquela época, nossa grande preocupação era a dificuldade de leitura e produção dos gêneros textuais que circulam no ambiente acadêmico. Realizamos uma experiência didática, com a criação de *blogs*, cujas etapas e análise dos resultados obtidos foram relatadas em artigo (Luz-Freitas 2009a).

A essa primeira atividade, ainda fortemente vinculada ao ensino de língua materna, somou-se o desenvolvimento de outro estudo em que começamos a analisar a produção textual em ambiente virtual e as transformações na relação autor-texto-leitor (Luz-Freitas 2009b). Essa discussão alargou-se com o acréscimo de contribuições dos interlocutores que encontramos no caminho¹. A partir daí, concentramo-nos mais detalhadamente na análise dos papéis atribuídos, no ambiente virtual, a autor e leitor, nas operações de construção e reconstrução textual. Com essa visão ampliada direcionamos nosso olhar ao conceito de textualidade, que nos encaminhou à transtextualidade.

Vários gêneros textuais têm surgido a partir dos recursos tecnológicos e da diversidade de mídias da atualidade. Assim, nosso enfoque assenta-se na busca de interpretação do que se tem abordado sobre produção textual no ciberespaço, que envolve as tentativas de se compreender a dimensão do texto eletrônico e de se utilizar uma terminologia capaz de abarcar suas especificidades. Definimos como objetivo desta comunicação apresentar alguns resultados de nossos estudos acerca do fenômeno da transtextualidade no espaço virtual, considerando a diversidade das indagações que o objeto tem suscitado e a interdisciplinaridade necessária à sua compreensão.

¹ Em especial, destacamos: a) Prof. Dr. Sérgio Roberto Costa (UFJF – Brasil), cujas observações nortearam a elaboração do projeto; b) Prof. Dr. Ferenc Pál (ELTE – Hungria), que sugeriu a inclusão dos estudos de Genette em nossa fundamentação teórica.

A exposição está organizada em duas partes. Na primeira, discorremos sobre o termo *escrita digital*. Na segunda parte, focalizamos o fenômeno da transtextualidade no ciberespaço.

2 ESCRITA DIGITAL: DO REGISTRO GRÁFICO À EXPRESSIVIDADE TECNOLÓGICA

O termo “escrita”, em sentido restrito, designa o sistema gráfico de notação da linguagem (Ducrot e Todorov, 2007). Em sentido mais amplo, porém, a escrita é bem mais que um sistema de notação. Dela se depreende um vasto universo que vai desde o desenvolvimento de recursos tecnológicos como o suporte (peças em argila, papiro, rolos, papel, computador etc.) e o instrumento de registro (carvão, caneta, teclado etc.), aos mecanismos de aprendizagem do sistema gráfico (alfabetização) e ao processo de significação e atribuição de sentidos (percepção, memória social, funções cognitivas, *locus* social etc.).

Os historiadores Gilles e Daumas, citados por Lemos (2020) já postulavam que a escrita, nas primeiras sociedades estruturadas, ao lado do desenvolvimento dos transportes, da metalurgia e da arte da guerra, constitui o primeiro sistema técnico coerente da humanidade. É assim que Lemos (2020, p. 42) afirma que “é na Grécia clássica que a técnica, na sua acepção moderna, é gestada”.

Para Fischer (2009), apresentar uma definição que inclua todos os sentidos do termo “escrita” ao longo do tempo é algo difícil e, provavelmente, sem sentido. O autor utiliza a expressão “escrita completa”, a qual ele atribui três requisitos: ter como objetivo a comunicação; consistir-se de marcações gráficas artificiais feitas numa superfície durável ou eletrônica; relacionar-se convencionalmente a um sistema fonético ou a uma programação eletrônica. Desse modo, Fischer atribui grande relevância ao foneticismo sistêmico estabelecido pelos sumérios, mas já inclui o que, neste trabalho, denominamos “escrita digital”.

Crystal (2005) aponta quatro momentos relevantes para o que ele define como etapas da revolução da linguagem:

- a) a fala, surgida entre 30 e 100 mil anos atrás, de estruturação fonética, marcada pelo uso de variações vocais, acompanhadas de expressividade facial e corporal, e pela sincronidade, que gera a necessidade de retorno imediato e a possibilidade de alternância dos turnos de conversação entre os falantes;
- b) a escrita, cujo processo de sistematização teve início há cerca de 10 mil anos, caracterizada pela estaticidade e pela fixidez de uma sequência linear

que permite a assincronia nos processos de produção e recepção dos enunciados;

- c) as línguas de sinais, com história ainda obscura, cujos primeiros registros datam do século XVIII, que remetem a um deslocamento da origem fonética da linguagem;
- d) a internet, na década de 90 do século XX, com a mediação proporcionada pelo computador, que amplia as noções de sin- e assincronicidade, por alteração e dinamicidade dos ritmos interacionais.

Auroux (1992), ao conceituar os saberes epilinguísticos e metalinguísticos, afirma que o aparecimento da escrita deve ser visto como uma revolução tecnológica pelo seu papel decisivo no processo humano de refletir sobre a linguagem e sobre o processo de comunicação. O homem não usa a língua escrita apenas para ampliar sua possibilidade de comunicação. Ele a usa também, como necessidade de compreensão do próprio texto escrito, para a necessidade subsequente de análise linguística.

Lévy (2002) aponta, em decorrência do surgimento da linguagem, cinco estágios de desenvolvimento da comunicação humana:

- a) a oralidade, que permitiu ao homem desenvolver o pensamento conceitual, por meio da possibilidade de questionar, de conceber as noções de tempo e memória e de dialogar;
- b) a escrita, que proporcionou a permanência das ideias, por uma espécie de “memória autônoma”, pelo caráter de maior durabilidade de um registro;
- c) o alfabeto, que complexifica o processo cognitivo de significação permitindo maior socialização de conhecimentos acumulados;
- d) a imprensa, pela possibilidade de reprodução em larga escala;
- e) o ciberespaço, considerado pelo autor como um ecossistema de ideias, marcado pela ubiquidade.

Santaella (2003, p. 25) delinea, em análise das implicações, para a sociedade, do advento da cultura virtual, seis eras culturais ou “formações culturais, para transmitir a ideia de que não se trata aí de períodos culturais lineares, como se uma era fosse desaparecendo com o surgimento da próxima”: a) a cultura oral; b) a cultura escrita; c) a cultura impressa; d) a cultura das massas; e) a cultura das mídias; f) a cultura digital. Não são passagens que se fazem em etapas pontuais, delimitadas cronologicamente, mas em “um processo cumulativo de complexificação”, em que uma nova formação se integra à anterior, provocando nesta “reajustamentos e refuncionalizações”.

Em todas essas abordagens, fica nítido que, tal como declara Fischer (p. 15), não podemos pensar em evolução da escrita. Segundo o autor, os

sistemas de escrita não mudam por si sós num processo natural; são elaborados deliberadamente ou mudados por agentes humanos – a partir de uma grande variedade de recursos – a fim de atingir uma série de objetivos específicos.

Daí nossa ênfase na ideia de revolução tecnológica, que nos leva a perceber uma trajetória de comunicação que avança de uma base fonética (o oral) para uma base mecânica (a escrita, a imprensa) e, posteriormente, para uma base eletrônica. Chegamos, assim, à escrita digital.

Conforme Santaella (2005), a revolução tecnológica que tem por base o processo digital, é ainda muito mais profunda que as revoluções tecnológicas geradas pela invenção do alfabeto e da imprensa. Para a autora, a linguagem verbal escrita é também uma linguagem visual. Por si só, ela já é, portanto, híbrida. No ambiente multimidiático, em que a capacidade de armazenagem e de organização reticular de informações é aparentemente ilimitada, essa hibridização torna-se multidimensional.

Lemos (2020, p. 70) ainda destaca que as novas formas de publicação do ambiente multimidiático fazem com que a obtenção de uma informação aconteça de modo independente a sua transmissão. Segundo o autor, “a liberdade de navegação do usuário desestabiliza distinções clássicas entre leitor e autor”. Acrescentamos que a desestabilização alcança também a noção de unidade textual.

A complexidade da escrita digital talvez se explique pelo fato de que as representações em formato digital estão sendo aplicadas em um mundo ainda analógico. Analógica é, na realidade, nossa forma de concepção das quantidades – pelo próprio paradigma da ciência moderna – que nos leva a conceber um mundo em moto contínuo, linear e sequencial. A representação digital opera por meio de funções discretas, em saltos (sinais discretos binários), que substituem a linearidade pela possibilidade de ramificação. A organização é reticular, a partir de várias entradas e conexões múltiplas (*links*).

Para os analistas das TDIC, os avanços tecnológicos oriundos da computação levaram ao surgimento, no final do século XX, de

um novo tipo de comunicação via Internet que não é nem a linguagem escrita, nem a linguagem falada, e que subleva as regras do mundo da escrita, usando abreviaturas de palavras e vários recursos gráficos para tornar vivo e falado o que está escrito na tela do computador (Leite, 2005, p. 8).

A interface gráfica que permite a comunicação mediada pelo computador traduz uma série de processos mecânicos e eletrônicos de codificação e decodificação e pode, assim, ser interpretada também como um instrumento linguístico. Se o surgimento da imprensa foi fator decisivo para a gramatização, podemos afirmar que a escrita digital tem exercido papel similar pela sua contribuição para o desenvolvimento dos saberes metalinguísticos.

Desse modo, e considerando também os aspectos ideológicos e culturais e a contextualização das práticas sociointerativas, a escrita digital instaura uma transformação nas técnicas de produção e reprodução de textos bem como nos mecanismos de recepção e de atribuição de sentidos.

3 A TRANSTEXTUALIDADE NO CIBERESPAÇO

As práticas sociais de linguagem da atualidade permitem a produção de enorme gama de gêneros textuais, os quais requisitam suporte e tecnologia adequados, e tornam possível a coexistência das escritas quirográfica, tipográfica e digital. Após o advento e a expansão da internet, foi se consolidando o termo cibercultura, que se instala em uma nova dimensão, denominada ciberespaço. Costa (2010: 3) considera que o ciberespaço é constituído “por dois mundos indissociáveis e mutuamente influenciáveis: o mundo virtual (*on line*) e o mundo real (*off line*)”. Outro termo que vem se consagrando é cibridização, que, para Costa, neste mesmo artigo, “se refere aos espaços em que o real e o virtual se interconectam em redes exponencialmente ilimitadas. “A cultura cíbrida, portanto, se compõe de elementos do mundo físico e do mundo digital e produz “gêneros de textos híbridos” (Costa 2010: 2).

Santaella (2005, p. 20), ao expor sua teoria das três matrizes lógicas da linguagem e do pensamento – verbal, visual e sonora – “a partir das quais se originam todos os tipos de linguagens e processos sógnicos que os seres humanos, ao longo de toda a sua história, foram capazes de produzir”, constata que a corporificação das linguagens resulta sempre de um processo de hibridização.

Desse modo, questionamos o que vêm a ser esses textos híbridos produzidos no ou para o ciberespaço. Há, ao longo da história da Linguística, várias abordagens acerca do conceito de texto. Grosso modo, observamos que a conceitualização do termo está centralizada no texto ora como produto ora como processo. Em ambos os focos, o conjunto de elementos que o caracterizariam como tal é denominado textualidade. Esse conjunto traduz, por assim dizer, o que é específico do texto e aponta para a conexão de conceitos como contexto, contexto, entre outros.

Podemos dizer que o texto, seja este visto como uma configuração de signos a que os falantes atribuem sentidos, como um artefato, em uma concepção funcional, ou em sua relação com o contexto, de modo mais dinâmico, agrega sempre algo para além do aparente limite de sua forma: a estrutura, o suporte, a tecnologia, o gênero, a historicização, a formação discursiva, os mecanismos de interação, entre outros.

Barthes (1980, p. 13) já propunha um tipo de textualidade em que

as redes são múltiplas e jogam entre si sem que nenhuma delas possa encobrir as outras; esse texto é uma galáxia de significantes e não uma estrutura de significados; não há um começo: ele é reversível; acedemos ao texto por várias

entradas sem que nenhuma delas seja considerada principal; os códigos que ele mobiliza perfilam-se a *perder de vista*, são indecidíveis (o sentido nunca é aí submetido a um princípio de decisão, a não ser por uma jogada de sorte); os sistemas de sentido podem apoderar-se desse texto inteiramente plural, mas o seu número nunca é fechado, tendo por medida o infinito da linguagem.

De forma similar, Foucault (2008) salienta as fronteiras imprecisas do texto, ao abordar a possibilidade de redes de referência organizadas em ligações conceituais. Também Derrida (2010) propõe a anulação das fronteiras sugerindo o abandono de sistemas conceituais baseados em noções de centro, margem, hierarquia e linearidade, em prol da multilinearidade.

Hanks (2008, p. 125), ao sintetizar os panoramas que se desenharam ao longo da história linguística tendo o texto como objeto de estudo, afirma:

O deslocamento da ideia de artefato linguístico delimitado para a ideia de processo ilimitado de interação entre leitor, texto e autor, tem várias consequências. Uma delas é o foco da atenção no engajamento ativo do leitor na constituição do próprio texto, suscitando, assim, questões interessantes sobre a resposta do leitor, sobre a recepção e sobre o equilíbrio entre o que é dito no texto, o que não é dito mas disponível, e o que deve ser construído. Outra consequência é estender a noção de texto para além de seus limites originais, transformando, com efeito, tudo na vida em objeto de interpretação e, conseqüentemente, em "texto".

Assim, não mais sob a visão estática de produto, mas, por um foco sociointerativo, consideramos o texto sob a perspectiva de Beaugrande (1997), ou seja, como um evento comunicativo no qual convergem ações tanto linguísticas quanto sociais e cognitivas.

São considerados processos cognitivos a percepção, a consciência, a memória e a aprendizagem. Por meio da cognição, podemos conceptualizar a realidade, realizar inferências, universalizar propriedades invariáveis, abstrair, organizar objetos em categorias, organizar e reorganizar objetos e categorias e, por fim, traduzir essa realidade em símbolos verbais. As operações cognitivas, associadas às operações linguísticas permitem a expressão dos sentidos produzidos na interação com o mundo, seja quanto aos aspectos biológicos e físicos, seja quanto aos aspectos psicológicos e socioculturais.

Conforme Novais (2008, p. 34), os avanços tecnológicos movimentam e são movimentados pelas mudanças epistemológicas. Assim, a comunicação mediada por computador provoca uma transformação substancial na relação com a escrita e com o modo de significação, a começar pela disposição textual. Nesse sentido, a escrita digital gera alterações na reorganização categorial das relações entre autor, leitor e texto.

A ampliação do acesso ao mundo digital levou os cientistas da computação a se preocuparem com a usabilidade dos aplicativos e a criação de interfaces amigáveis, mais intuitivas. Formulamos, desse modo, a partir do exposto, outra questão: a interface

gráfica, materializada na tela do computador, é apenas suporte textual ou é parte da textualidade de um texto que se faz mediado por uma interface e também manipulado por ela? Consideramos que é na busca de uma resposta para essa indagação, ainda que intuitivamente, pressupondo-a não formulada à época, que se empregou, para o fenômeno do “texto em ambiente virtual”, o nome hipertexto (Luz-Freitas, 2010).

Em primeiro lugar, precisamos salientar que o meio virtual é ambiente para a veiculação de textos muitas vezes como transposição, mantendo as mesmas características de veiculação em suporte manuscrito ou impresso. Nessas circunstâncias, o computador é apenas veículo e sua tela, o suporte. Outras tantas vezes, porém, ele é, mais que ambiente virtual, *locus* para a criação e a recriação em novas combinações de elementos tecnolinguísticos.

Assim, compartilhamos com Novais (2008, p. 35) a possibilidade de pensar na interface como texto. Segundo a pesquisadora,

mais comumente tratada como suporte para materialização de textos de natureza diversa, a interface pode (...) assumir o status de texto a ser lido, processado, interpretado. (...) E exatamente por mediar a construção de sentidos no ambiente digital, provendo possibilidades de significação tanto para os designers (autores) quanto para os usuários (leitores) (...) é que a interface gráfica de usuário pode se materializar como texto. Dessa forma, a interface é um texto, assim como qualquer texto é interface: ponto de contato entre o autor e o leitor.

A interface gráfica é, a nosso ver, instrumento linguístico, exatamente por sua função mediadora na construção de sentidos, e elemento constituinte do hipertexto, por sua função tecnológica de promoção das conexões que caracterizam a escrita digital.

Para Ceia (2010, p. 1), “o hipertexto é uma forma não linear de apresentar a informação textual, uma espécie de *texto em paralelo*², que se encontra dividido em unidades básicas, entre as quais se estabelecem elos conceptuais.”

Marcuschi (2007, p. 146) relata:

O termo hipertexto foi cunhado por Theodor Holm Nelson em 1964, para referir uma escritura eletrônica não sequencial e não linear, que se bifurca e permite ao leitor o acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos a partir de escolhas locais e sucessivas em tempo real.

Landow (1995) concebe o hipertexto como a soma das *lexias*³ e das conexões eletrônicas a elas associadas por organização reticular. Ele seria fundamentalmente intertextual e infinitamente recentrável. Landow (1995) diz que Nelson, ao empregar a palavra hipertexto pela primeira vez já se referia a uma forma de texto eletrônico, uma

² Destaque em itálico dado pelo autor.

³ Em sentido próximo ao atribuído por Barthes, *lexias* são blocos de textos interligados semanticamente e vistos como aparato que cerca um texto. As interligações se fazem como remissões, por ícones inseridos eletronicamente, termos-chave, marcação de fragmentos, dentre outros.

tecnologia radicalmente nova e um modo de publicação. Nossa terceira questão é formulada pelo que decorre de tal definição, salientando as expressões “tecnologia nova” e “modo de publicação”: O hipertexto potencializa o texto, por meio de uma técnica, um processo de hipertextualização?

Esse campo semântico que vimos se formando – textualidade, hipertextualidade, intertextualidade –, somado à necessidade apontada por Landow (1993) de que a Teoria da Crítica Textual deveria teorizar sobre o hipertexto, fez-nos direcionar nosso foco para o fenômeno da transtextualidade, abordado por Genette (1982), e correlacioná-lo a nossos estudos sobre a escrita digital.

Para Genette (1982, 1992), o hipertexto é uma dentre as cinco possibilidades transtextuais:

- a) intertextualidade – uma das formas mais visíveis e, talvez por isso, a mais explorada nas análises textuais, compreende as referências, as citações e as alusões que se fazem acerca de um texto em outro;
- b) paratextualidade – diz respeito aos textos, de certa forma complementares, que acompanham um texto principal, como por exemplo, prefácio e notas de rodapé;
- c) metatextualidade – engloba-se nesse conceito a existência de textos que surgem como comentários de um texto anterior;
- d) arquitextualidade – aborda o texto em relação ao estatuto a que pertence, que permite sua classificação;
- e) hipertextualidade – abrange as relações que unem um texto a outro (hipertexto e hipotexto).

No entanto, constatamos que, mesmo havendo em Genette a ideia do texto em paralelo, há uma diferença entre o conceito genettiano, no qual se percebe um apagamento premeditado de um texto por outro, e o conceito eletrônico de hipertexto, que pressupõe o diálogo intertextual sem que haja alguma absorção. Segundo Ceia (2010, p. 1), mais que o conceito de hipertexto exposto por Genette, o conceito mais englobalizador de transtextualidade, “ou seja, a transcendência textual do texto” está mais próxima das características gerais do hipertexto eletrônico, “que é, acima de tudo, uma possibilidade universal de diálogo de um texto original com outros textos ocultos, mas inter-relacionados e disponíveis para estabelecer qualquer relação lógica de significação”.

De fato, constatamos, no hipertexto eletrônico, a presença de:

- a) metatextos – por exemplo, na inserção de comentários que podem ser redigidos por diversos leitores que começam a interagir entre si e com o

- autor, que se torna também leitor, bem como na produção textual resultante do uso de funções de determinada rede social⁴;
- b) paratextos – exemplificados por janelas que se abrem para uma explicação ou instrução (o *link* pode estar em uma palavra ou expressão desconhecida ou incomum ou mesmo ser representado por um ponto de interrogação, como ícone) ou a inserção de anexos e notas acessados por meio de *links* ou mesmo *gadgets* e *widgets* inseridos como funcionalidades em uma página eletrônica;
 - c) intertextos – pela ocorrência de *links* que remetem a textos citados explícita ou implicitamente;
 - d) arquitextos, observados, por exemplo, nas *tags*⁵.

Chamamos a atenção para dois aspectos que merecem ser levados em consideração: o primeiro relacionado à própria organização hipertextual e o segundo, à abrangência e à extensão do conceito de hipertexto.

Para abordarmos o primeiro aspecto, resgatamos o conceito de *docuverse*, formulado por Nelson para designar a concepção de uma biblioteca eletrônica global de documentos interconectados e que, de certa forma, se materializou na HTML (*HyperText Markup Language*) e nos protocolos de informação URL (*Universal Resource Locator*). Embora se concretizem como hipertexto, estes não sintetizam todas as possibilidades hipertextuais. Corre-se o risco de interpretar o hipertexto como um grande ficheiro ou um motor de busca. É preciso pensar o hipertexto como “um processo de escritura/leitura eletrônica multilinearizado, multisequencial e indeterminado, realizado em um novo espaço” (Marcuschi, 2007, p. 146).

Também, pelo uso intensivo de sinais linguísticos ou não, é possível interpretar o hipertexto como um texto repleto de *links*. O hipertexto não pode ser apenas um excesso de *links* e efeitos especiais. Os *links*, em sua visualização imediata, são pontos que levam de uma página a outra, de um tópico a outro. É preciso, para que funcionem como unidades discretas de leitura que eles sejam como conectivos – com forma, função e sentido – que aproximem lexias dispersas e reconfiguradas. O hipertexto deve ser uma série de textos atomizados, com tratamento visual igualitário, em que os conceitos de centro, margem e linearidade são substituídos pelos conceitos de nós, *links* e redes (Landow, 1995).

Quanto ao segundo aspecto, comentamos a possibilidade de os textos, de uma forma geral, independentemente do espaço virtual, serem vistos em um

⁴ O caso de RT (retweet) na rede social Twitter e das opções *gostei*, *não gostei*, *curtir*, *favoritar* em redes como Youtube e Facebook, por exemplo.

⁵ *Tags* são etiquetas que servem de orientação para que um programa robô classifique a página e a coloque em uma ou várias listas.

processo multilinear, em que se concebe sua escritura e sua leitura como movimentos transtextuais. O fenômeno da transtextualidade pode ser observado nas relações dialógicas tanto internas quanto externas de uma obra. É o caso, por exemplo, das remissivas em dicionários e enciclopédias (paratextos) e das citações de uma obra em outra (intertextos). Destacamos também as relações dialógicas entre autor e leitor e entre gêneros discursivos, de modo síncrono ou ainda assíncrono. Nesse sentido, citamos *Cartas a um jovem poeta*, em que há um primeiro movimento de escritura, as dez cartas trocadas entre o escritor tcheco Rainer Maria Rilke e o jovem Franz Kappus, um segundo movimento, a compilação da correspondência em um livro, e um terceiro movimento, a criação de uma peça teatral homônima, adaptada e interpretada por Ivo Müller em 2019, no Brasil (metatextos).

Ousamos ainda afirmar que, nas práticas sociais de linguagem, um enunciador pode incluir em seus enunciados hipotextos dos quais tomou conhecimento por meio da memória social, como as parêmias e as reminiscências de materiais escritos, tendo estes sido lidos ou não. Quanto a esta última forma, lembramos, por exemplo, a inserção discursiva, ainda que de modo superficial, de excertos famosos como “ser ou não ser” ou “e agora, José?”.

A transtextualidade permite, desse modo, inúmeras possibilidades de construção e desconstrução da escrita, e o ambiente digital proporciona, como explica Nascimento *et al.* (2004, p. 285) maior “integração em rede de todos os espaços de referência instaurados no processo discursivo. Os termos “autor” e “leitor” ressignificam-se. São também ressignificadas as noções de propriedade. O leitor é visto como um usuário, que pode ser convidado, de acordo com as ferramentas de interação, a tornar-se um produtor de texto (adicionando comentários) ou um distribuidor (compartilhando links).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação da formação de um conceito e de sua materialidade exige o estabelecimento da relação entre o significado conceitual e os processos cognitivos, que permitem a elaboração do conhecimento. Desse modo, buscamos evidenciar as relações conceituais entre o termo “escrita digital” e os fenômenos transtextuais.

A exploração do conceito de hipertexto, que começa a ganhar espaço nas pesquisas nos anos 1990, com a popularização da internet, conduz ao estudo da transtextualidade e das relações entre autor, texto e leitor. Essas relações resultam de processos cognitivos, linguísticos e sociais que vêm se alterando no ciberespaço.

Percebemos, assim, a confluência de conhecimentos advindos da Linguística Textual e da Teoria da Crítica Textual com conhecimentos necessários para a compreensão

da cibercultura e da escrita produzida e inserida no ciberespaço. A cibridização, mais que uma característica dessa produção, instaura novas formas de relação com a escrita e, conseqüentemente, com o texto.

REFERÊNCIAS

- AUROUX, S. *A Revolução Tecnológica da Gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- BARTHES, R. *S/Z*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BEAUGRANDE, R. *New Foundations for a Science of Text and Discourse*. Norwood: Ablex, 1997.
- CEIA, C. *E-Dicionário de termos literários: hipertexto*. 2010. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/hipertexto>
- COSTA, S. R. Produção e recepção de gêneros de texto do/no discurso cibercultural. *Revista Eutomia*, Ano III, v. 1, jul. 2010.
- CRYSTAL, D. *A revolução da linguagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- DERRIDA, J. *A Escritura e a Diferença*. Trad. Maria B. M. Nizza da Silva et al. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- DUCROT, O.; TODOROV, T. *Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- GENETTE, Gérard. *Palimpsestes*. Paris: Seuil, 1982.
- GENETTE, G. *O arquitrato: uma introdução*. Berkeley: University of California Press, 1992.
- HANKS, W. F. *Língua como prática social*. São Paulo: Cortez, 2008.
- LANDOW, G. P. *Hipertexto: La Convergencia de la Teoría Crítica Contemporánea y la Tecnología*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1995.
- LEITE, Y. Os desafios do século XXI. In: Crystal, David. *A revolução da linguagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- LEMOS, A. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 8.ed. Porto Alegre: Sulina. 2020.
- LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1998.
- LUZ-FREITAS, M. S. Leitura e produção de texto acadêmico: o blog como ferramenta tecnológica e suporte textual. In: *Anais do II SIMELP*. Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas. p.19-34. Évora: Universidade de Évora, 2009a.
- LUZ-FREITAS, M. S. Hipertexto e interlocução no espaço virtual: o redesenho das relações entre locutor e alocutário. *Anais do 5º Simpósio Internacional de Letras - 5º SINL*. São Lourenço; Três Corações: Unincor, 2009b.

LUZ-FREITAS, M. S. Interlocução em espaços virtuais. *Anais do XIV Congresso de Filologia e Linguística*. Rio de Janeiro: Cifefil/UERJ, 2010.

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

NASCIMENTO, M. Texto e hipertexto: referência e rede no processamento discursivo. In: *Sentido e significação em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo: Contexto, 2004.

NOVAIS, A. E. C. *Leitura nas interfaces gráficas de computador: compreendendo a gramática da interface*. (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-moderno. *Revista Famecos*, n. 22. p. 23-32, Porto Alegre, dez. 2003.

SANTAELLA, L. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia*. São Paulo: Iluminuras e FAPESP, 2005.

CAPÍTULO 4

UNA LECTURA SEMIÓTICA DE LA REVISTA ARGENTINA TÍA VICENTA¹

Data de submissão: 20/05/2022

Data de aceite: 10/06/2022

Dra. María Lourdes Gasillón

Universidad Nacional de Mar del Plata
Centro de Letras Hispanoamericanas
(CELEHIS)

Instituto de Humanidades y
Ciencias Sociales (INHUS)
Argentina

<https://orcid.org/0000-0002-1121-0367>

RESUMEN: En este trabajo proponemos el análisis de la revista *Tía Vicenta* (1957-1966) de Juan Carlos Colombres (1923-2017) desde una lectura semiótica que involucra la relación palabra-imagen. El semanario presentaba un estilo novedoso, pues no tenía secciones fijas, el criterio de redacción era abierto y cada número contaba con colaboradores diferentes. El texto conjuga formas expresivas de distinta naturaleza con un sentido original –criticar y parodiar los discursos dominantes contemporáneos– que estalla en múltiples significaciones según el contexto, sus creadores y sus lectores. Se muestra una realidad absurda en la que funcionan la transformación y el no respeto por pautas

¹Una primera versión de este trabajo fue presentada en el XIV Congreso Mundial de Semiótica de la Asociación Internacional de Estudios Semióticos (IASS/AIS), que se realizó en la ciudad de Buenos Aires, del 9 al 13 de septiembre de 2019.

establecidas tan característico del carnaval, transpuestos al lenguaje textual mediante la carnavalización literaria (Bajtín 1987 y 1993). La transgresión y el enmascaramiento están presentes, debido a que el género al que pertenece en su comienzo se ve desdibujado por la mezcla de ciertos elementos (canciones, estatutos, avisos y slogans publicitarios, refranes, fotomontaje y muchos más) y recursos retóricos (parodia, ironía, estilización, hipérbole) que lo convierten en un objeto semiótico heterogéneo sustentado en temas de actualidad de la Argentina a mediados del siglo pasado. Las conclusiones nos permitirán observar que, en *Tía Vicenta*, el mensaje lingüístico y la imagen funcionan en forma solidaria como procedimientos principales de connotación (Barthes 2017: 17) para realizar una sátira social y política. El componente humorístico reside, precisamente, en esa conjunción, ya que el texto y lo icónico ponen en primer plano la presencia de anomalías gráficas o juegos de palabras que causan rupturas de sentido y yuxtaposición de elementos incompatibles para provocar un efecto cómico (Levín 2015: 17-23).

PALABRAS CLAVE: Landrú. *Tía Vicenta*. Mijail Bajtín. Roland Barthes. Imagen-texto.

A SEMIOTIC READING OF THE ARGENTINE MAGAZINE TÍA VICENTA

ABSTRACT: In this paper we propose the analysis of the magazine *Tía Vicenta* (1957-1966) by Juan Carlos Colombres (1923-2017)

from a semiotic reading that involves the word-image relationship. The weekly presented a novel style, since it did not have fixed sections, the editorial criteria was open and each number had different collaborators. The text combines expressive forms of a different nature with an original meaning –criticizing and parodying the dominant contemporary discourses– that explodes in multiple meanings depending on the context, its creators and its readers. An absurd reality is shown in which transformation and disrespect for established guidelines so characteristic of carnival work, transposed into textual language through literary carnivalization (Bajtín 1987 and 1993). The transgression and masking are present, because the genre to which it belongs at the beginning is blurred by the mixture of certain elements (songs, statutes, advertisements and advertising slogans, sayings, photomontage and many more) and rhetorical resources (parody, irony, stylization, hyperbole) that make it a heterogeneous semiotic object based on current issues in Argentina in the middle of the last century. The conclusions will allow us to observe that, in *Tía Vicenta*, the linguistic message and the image work in solidarity as the main procedures of connotation (Barthes 2017: 17) to carry out a social and political satire. The humorous component resides, precisely, in this conjunction, since the text and the iconic foreground the presence of graphic anomalies or puns that cause ruptures of meaning and juxtaposition of incompatible elements to provoke a comic effect (Levin 2015: 17-23). **KEYWORDS:** Landrú. *Tía Vicenta*. Mijaíl Bajtín. Roland Barthes. Image-text.

1 UNA APROXIMACIÓN A TÍA VICENTA

Juan Carlos Colombres (1923-2017), conocido como Landrú, inauguró el 20 de agosto de 1957 –si bien el lanzamiento estaba previsto para el martes 13, se retrasó una semana por un desperfecto en la impresión– (Gutiérrez, 2018: 82) un semanario titulado *Tía Vicenta*, que se alineaba en la “escuela del absurdo” del caricaturista e ilustrador rumano Saul Steinberg (Russo, 1994: 12) y en el humor literario, paradójico e irracional de la publicación española *La Codorniz* (1941-1978) (Rivera, 1986: 64).² Inspirado en su propia tía Cora –una “señora gorda” que afirmaba disparates sobre la política, sin comprenderla en profundidad–, el dibujante creó el personaje de una mujer soltera, que analizaba cualquier tema (desde cuestiones de gobierno hasta fútbol) sin conocer bien la materia sobre la que opinaba (Gigli Box 2009).³ La revista se volvió popular en el público dado que presentaba un estilo original, no tenía secciones fijas, el criterio de redacción era abierto y cada número contaba con colaboradores diferentes. *Tía Vicenta* tuvo distintas etapas: la

² Su primer secretario de redacción fue Carlos Peralta (que firmaba sus textos con el seudónimo de Carlos del Peral) junto a los escritores Julio Gil (Pericles), Jaime Botana (Jaimote Botanilla), Julián Delgado (Julián Jota) y Manuel Gurrea (Magumu). Entre los dibujantes se encontraban: Carlos Garaycochea, Joaquín Lavado (Quino), Alfredo Olivera, Raúl Damonte Taborda (Copi), Miguel Brascó, Héctor Compaired (Kalondi), Jorge Martín (Catú), Ángel Aboy (Drácula), Manucho y Gorla (Trillo y Broccoli 1971: 89 y 92; Rivera 1984: 611).

³ Así la describe Landrú: “Era una especie de señora gorda a la que le gustaba mucho la política pero no entendía nada y sus conversaciones eran desopilantes. En esa época yo vivía en Montevideo y Juncal, y mi tía se mudó al segundo piso del mismo edificio, de modo que la veía muy seguido. [...] Era viuda y bastante amarreta; y a mí me hacían mucha gracia sus comentarios políticos delirantes... Estaba allí todo el rudimento de la señora gorda; pero ella no era muy agradable: quiero decir que cuando no le gustaba algo, gritoneaba. Yo la fui transformando de a poco en Tía Vicenta, atemperando sus rasgos físicos y de carácter... Me encantaban sus rasgos, su humor involuntario y su arsenal de historias” (Russo 1994: 11).

primera, como revista independiente a cargo de la editorial NOPRA (dirigida por Landrú); la segunda, a partir de 1964, como suplemento dominical de humor del diario El Mundo, hasta el 17 de julio de 1966, fecha en que fue clausurada por el general Juan Carlos Onganía por aparecer representado en la tapa como una morsa; quince días después, reaparece como *María Belén* (1966-1967) y *Tío Landrú* (1968); en su último período, nuevamente adoptó el nombre de *Tía Vicenta* durante la dictadura militar de los 70 (1977-1979).

El semanario pertenece al campo del “humor gráfico”, en tanto la palabra convive con el dibujo y la fotografía. Según Florencia Levín, el rasgo humorístico de este género reside, precisamente, en esa conjunción texto-imagen: ambos ponen en primer plano la presencia de anomalías gráficas, hipérboles o juegos de palabras que causan rupturas de sentido y yuxtaposición de elementos incompatibles entre sí para generar un efecto cómico (2015: 17-23). No obstante, su objetivo no siempre es provocar risa, sino que muchas veces puede ser utilizado como herramienta crítica, moderada por un aire cómico, que pareciera quitar un poco de énfasis a la denuncia.⁴ El humor gráfico que circula en espacios institucionalizados (diarios, revistas o semanarios) es un discurso situado contextualmente (Levín 2015: 24-25), pues representa y evalúa, a la vez, un período de tiempo en determinado ámbito social. Su carácter subversivo hace que tome como referencia una representación social, que modifica, deforma, para elaborar una perspectiva crítica respecto de ella.

En ese sentido, *Tía Vicenta* analizaba el derrotero de la historia argentina –entre gobiernos democráticos y de facto–, a través de una fuerte sátira. Pretendía alejarse del humor gráfico de la década peronista, si bien, al mismo tiempo, manifestaba no demostrar simpatías por una facción política en particular. Su mirada subversiva estaba asentada en el absurdo, la parodia, la invención de noticias, las caricaturas, entre otros tantos dispositivos utilizados para leer en clave humorística las características destacadas de ciertos grupos sociales y personalidades del momento de publicación de cada número (Rojas, Aramburu, Frondizi, Illia, Alsogaray, Onganía, etc.) (Favero y Mosiewicki, 2015: 7-8).

2 CARNAVAL, RISA E HIBRIDEZ GENÉRICA

Resulta difícil clasificar a *Tía Vicenta* dentro de un determinado género discursivo (Bajtín 2013), porque se trata de un objeto semiótico híbrido y complejo: el formato varía, la figura del “autor único” se desvanece debido a su naturaleza coral; aparecen

⁴ “Captura fragmentos de ideas, imágenes y opiniones que circulan en otros espacios en que se produce el intercambio social; los transforma y los vuelve a lanzar a la circulación a través de la prensa masiva, alimentando así la producción de aquello que constituye al mismo tiempo su propia materia prima: el flujo de las representaciones sociales. Y lo hace entramando esas redes de representaciones colectivas en el marco de las escenas imaginarias construidas por los humoristas [...]. Porque el humor gráfico vehiculiza, necesariamente, lo que llamamos el “sentido común” (Levín 2015: 24).

Aquí, vemos fotografías que reproducen la realidad en forma analógica (un mensaje “denotado”, “sin código”), según lo sostiene Roland Barthes, al tiempo que expresan un “mensaje suplementario, secundario, connotado” dado por un “tratamiento de la imagen”, “una retórica”, propuesta por los diseñadores de la revista (2017: 9). El significado resultante (estético e ideológico, en este caso) remite directamente a la política y la cultura argentina de los '60 a través de ciertos objetos, símbolos y estereotipos (por ejemplo: el tambor, el burro, un oficial de la armada en la imagen citada) “construidos” con el propósito de que el lector pueda reconocer y, luego, inferir el mensaje connotado por estos signos según sus saberes previos:

Por una parte, una fotografía de prensa es un objeto trabajado, seleccionado, compuesto, construido, tratado según normas profesionales, estéticas o ideológicas, que son otros tantos factores de connotación; y por otra parte, esa misma fotografía no es solamente percibida, recibida, sino también *leída*, vinculada más o menos conscientemente por el público que la consume a una reserva tradicional de signos; ahora bien, todo signo supone un código, y es ese código (de connotación) el que habría que tratar de establecer. La paradoja fotográfica sería entonces la coexistencia de dos mensajes, uno sin código (ese sería el análogo fotográfico) y el otro con código (ese sería el “arte”, o el tratamiento, o la “escritura” o la retórica de la fotografía); estructuralmente, la paradoja no es, desde luego, la colusión de un mensaje denotado y de un mensaje connotado [...]; sino que el mensaje connotado (o codificado) se desarrolla aquí a partir de un mensaje *sin código* (cursivas del original) (Barthes 2017: 11).

De esta manera, recordemos que, en palabras de Umberto Eco (2013: 69-75), un texto debe ser “actualizado” por su destinatario, pues contiene muchos elementos “no dichos”, no manifiestos en la superficie, y es necesario que alguien los ponga a funcionar a la hora de la interpretación. Para ello, se requiere un lector cooperativo que actualice su enciclopedia y lograr el trabajo de inferencia, aunque varias veces la competencia del destinatario no sea semejante a la del autor.

Como señala Eco (2013: 75-76), los guionistas y dibujantes de *Tía Vicenta* — piensan y diseñan determinadas estrategias humorísticas y comunicativas que requieren un “lector modelo” con las competencias necesarias (lengua, enciclopedia, léxico y estilo) para interpretar la crítica de la revista. Sin embargo, en realidad, el autor no es el “propietario” absoluto del texto ni tiene derechos sobre él, ya que al estar compuesto de un denso tejido de citas de la cultura y la política, el lector y su experiencia cobran el verdadero protagonismo en este proceso, ya que es el encargado de “descifrar” esas “huellas” culturales diseminadas por el discurso (Barthes 1994: 71).⁶

⁶ En “La muerte del autor”, Roland Barthes afirma al respecto: “Hoy en día sabemos que un texto no está constituido por una fila de palabras, de las que se desprende un único sentido, teológico, en cierto modo (pues sería el mensaje del Autor-Dios), sino por un espacio de múltiples dimensiones en el que se concuerdan y se contrastan diversas escrituras, ninguna de las cuales es la original: el texto es un tejido de citas provenientes de los mil focos de la cultura” (1994: 69).

Muchas de las fotografías que aparecen en el semanario de Landrú utilizan el “trucaje” o fotomontaje como principal procedimiento de connotación a partir de una alteración de “lo real en sí”. En palabras de Barthes, “hace pasar por denotado un mensaje que, en realidad, está marcadamente connotado” (2017: 13) para una sociedad determinada, ya que el código es histórico.⁷ En estos casos, además, la palabra ilustra la imagen: funciona como un “mensaje parásito” que refuerza/amplía la connotación (2017: 17).

Asimismo, Eliseo Verón sostiene que en el “orden de lo discursivo” (1995: 22) repercute en el proceso de espaciotemporalización; además, los objetos significantes no son homogéneos, pues múltiples materias y niveles de codificación operan al mismo tiempo (imagen-texto, imagen-palabra-texto-sonido, palabra-comportamiento-gestualidad, entre otros), tal como sucede en *Tía Vicenta*, en tanto “paquete significativo complejo” que recorre “las redes sociales del sentido”, al decir de Verón (1995: 23).

3 LA MORSA EN EL PODER

El uso de máscaras y disfraces en la revista (es decir, la estrategia de apropiarse de la identidad de otras publicaciones contemporáneas como *Ahora*, *Clarín*, *El Gráfico*, *Pravda*, por citar algunas) evidencia una relatividad, un estallido de la identidad, a partir de la metamorfosis y el juego entre la imagen individual y lo real (Bajtín 1987: 41-42). El empleo de esa máscara facilita el engaño y el encubrimiento; se oculta la verdadera personalidad detrás de la “fachada” del humor construido por un coro de voces autorales complementarias. Un ejemplo de la irreverencia carnavalesca se observa en la tapa de *Tía Vicenta* publicada el domingo 17 de julio de 1966, en la que dos morsas dialogan; el dibujo ocupa un lugar central en la diagramación, pero también este animal aparecerá en todo el número:

⁷ Roland Barthes afirma en “El mensaje fotográfico”: “El código de connotación no es verosimilmente “natural” ni “artificial”, sino histórico o, si se prefiere “cultural”; en él los signos son gestos, actitudes, expresiones, colores o efectos, provistos de determinados sentidos en virtud del uso de una determinada sociedad: la relación entre el significante y el significado, o sea, la significación propiamente dicha, es, si no inmotivada, al menos enteramente histórica” (2017: 19).

2) El diálogo de las morsas.



Tapa de *Tía Vicenta* N° 369, domingo 17 de julio de 1966.

Un lector extranjero o desconocedor del contexto no puede comprender el “doble sentido” ni el efecto paródico y provocativo de ese dibujo y las palabras que lo acompañan. La elección de una morsa en la ilustración y en los textos tiene como referente al presidente de facto de aquel momento. La portada consta de una única viñeta o recuadro, acompañado de un enunciado breve (“¡Al fin tenemos un gobierno como Dios manda!”), y busca provocar un efecto humorístico a partir de la ironía sobre un asunto político actual (Levín 2015: 18): el golpe de estado denominado “Revolución Argentina”, encabezado por Julio Alsogaray, que derrocó a Arturo Illia en junio de 1966 e inauguró “la era de la morsa”. Mediante los procesos de condensación de un fenómeno y la combinación de elementos e ideas pertenecientes a distintos dominios, al decir de Levín (2015: 40), el dibujo expresa el cambio de gobierno y la asunción del general Juan Carlos Onganía como presidente de la República representado en la figura de este animal con el que se lo identificaba por sus tupidos bigotes, que le tapaban su labio leporino. Así, aparece la deformación física y la comparación del político con un animal: otro de los recursos muy utilizados en la publicación para burlarse, sin respetar jerarquías, de una personalidad pública.⁸

⁸ A lo largo de su trayectoria, varios políticos fueron comparados con un animal: Pedro Eugenio Aramburu (vaca), Isaac Rojas (pigmeo narigón y negro), Arturo Frondizi (jirafa), la logia militar (dragón verde), Julio Rodolfo Alsogaray (“chanchito”), Arturo Umberto Illia (tortuga) (Gandolfo 2013).

A pesar de que la figura de Onganía se reitera en las ilustraciones de la revista desde julio de 1963 hasta 1966, siempre representado con cierto respeto como un personaje poderoso, el número del 17 de julio molestó al teniente, quien ordenó la clausura a pocas semanas de su asunción, “por falta de respeto hacia la autoridad y la investidura jerárquica’, específicamente por representar al presidente como una morsa” (Favero y Mosiewicki 2015: 2).

La alusión al golpe militar no solo está presente en la portada protagonizada por dos morsas –cuyos colmillos pueden interpretarse como armas de guerra (Gandolfo 2013: 11)–, sino que el significado asociado al autoritarismo, la supresión de los tres poderes, la censura y la imposición de ciertas normas se replica en cada uno de los titulares y el interior de la revista:

“La Revolución Argentina se patentó (Registro N° 832567/66)”.
 “¿Qué se celebra el 29 de junio?”.
 “Las proclamas revolucionarias se redactan así”.
 “¿Kochane ministro?”.
 “Comenzó el campeonato de quemados. Hay varios radicales”.
 “El buey solo bien se salime!”.

Además, la frase “Estas botas están hechas para caminar’ (Juan Carlos)” debajo del dibujo de una bota negra en la parte superior de la portada alude al calzado típico de los militares y a una canción muy famosa de Nancy Sinatra –“These boots are made for walking”–, que salió en febrero de ese año (Gandolfo 2013: 11). Sin embargo, las morsas y la canción no son las únicas referencias a Onganía y su régimen represivo; en otra página del último número, por ejemplo, reaparecen las botas como símbolo, la frase, el nombre del general y la idea de que el país tiene un líder que lo guiará correctamente:

3) “Estas botas están hechas para caminar”.



Tía Vicenta N° 369, domingo 17 de julio de 1966.

4 INTERTEXTUALIDAD Y AMBIVALENCIA COMO BASES DEL HUMOR

Los textos y las imágenes que integran el semanario entran en un dialogismo (Bajtín 1993: 65) –diálogo contrapuntístico– de voces que están en “coexistencia e interacción” (47). Es decir, la revista entabla un constante “diálogo” con escritores, textos y géneros discursivos populares o cultos intercalados en cada sección. Esas citas (como el verso de la canción de Sinatra) se incorporan y asimilan para construir un discurso humorístico crítico:

“El que se acuesta con chicos amaneca Pistarini”.

“El que Risolía último, Risolía mejor”.

“Onganía nuevo barre bien”.

“No hay radical que dure tres años”.

Estos “nuevos refranes”, por ejemplo, tienen una relación directa con la política actual –visible en los nombres propios del comandante Pascual Ángel Pistarini, que impulsó la Revolución Argentina, y el juez designado por Onganía para ocupar la Corte Suprema de Justicia, Marco Aurelio Risolía–. Esta operación de reescritura permite resaltar el objetivo de una revista que exige un lector competente, perspicaz, informado para entender la sátira explícita a distintos actores sociales.⁹ Por consiguiente, en estos juegos verbales resuena la idea bajtiniana retomada por Julia Kristeva: “la palabra (el texto) es un cruce de palabras (de textos) en que se lee al menos otra palabra (texto)” (1981: 190). Así, *Tía Vicenta* “se construye como mosaico de citas” (1981: 190): absorbe y transforma discursos previos heterogéneos (arte, música, prensa periodística, historia, política, refranero popular, sátira social, publicidad comercial...) para producir dobles sentidos dados por esa confluencia. Esta transposición de diversos géneros discursivos permite el diálogo entre varios códigos, por el cual cada uno se configura/lee en el otro y todos se complementan.

Al mismo tiempo, Landrú y su equipo editorial hacen uso de la “palabra situada en el espacio” (Kristeva 1981: 191) al señalar hábitos sociales, vicios, aspectos negativos de la sociedad y la política argentinas mediante la parodia, en el que la imitación, en tono de burla muchas veces, pero con un lenguaje cotidiano, exagera y deforma personajes, situaciones, discursos con la intención de juzgarlos:

⁹ Los refranes originales son, en orden de aparición: “El que se acuesta con chicos amaneca mojado”, “El que ríe último, ríe mejor”, “Escoba nueva barre bien” y “No hay mal que dure cien años, ni cuerpo que lo resista”.

Tía Vicenta utiliza la “palabra de otro(s) para poner en ella(s) un sentido nuevo, al mismo tiempo que conserva el sentido que tenía ya la palabra”, por ende, la palabra “se vuelve ambivalente”, al decir de Kristeva (1981: 201). En el caso de la parodia, se introduce un significado opuesto al de la palabra del otro (1981: 202).

Un fenómeno semejante ocurre en la sección titulada “La página del Barrio Norte”:

- ¿Qué te pa el nuevo gobierno, gordi?
- Hasta ahora, regio. Yo creo que nosotros, los de Arroyo, también tendríamos que hacer nuestra revolución.
- ¿Una revolución en el Barrio Norte? ¡Qué divertido!
- Por su. Tendríamos que erradicar a todos los que no pertenezcan a la G. C. U.
- ¿A la G. C. U.? ¿Qué es, gordi? Suena a una logia.
- Es una logia, vieji. ¡Mirá que estás “out”! ¿Pero en serio no sabés qué es la G. C. U.?
- Es la primera vez que la oigo nombrar.
- ¡No te puedo!
- Podeme que es la pura. Dejá de hacerte la misteriosa y decime qué es.
- Después, gordi. Ahora hay moros en la costa y qué sé yo. La pirujona de Mirna Delma está en la sala y nos puede oír. Se está planchando el pelo con un líquido que la futura “cuñadita” le trajo de Brasil.
- ¡Qué asquete! Mirnita está fula con la revolución. Su “simpatía” Aldo Rúben trabajaba de sereno en un comité radicheta y ha quedado sin empleo.
- ¡Pobre Aldo Rúben! También, los radicales tienen la culpa de todo lo que pasó. ¿Sabés que ni el viejo, ni Perette, ni los Suárez, ni Palmero usaban Rolex?
- ¡Se la buscaron! Claro, la gente pobre no sabe que los Rolex son antigolpes.
- Es que la gente pobre siempre está en babia. Espero que la Morsa lo use.

María Belén y Alejandra actúan y hablan siguiendo el estilo de los típicos habitantes del Barrio Norte de Buenos Aires (zona de Retiro y Recoleta): representan esas “chicas pitucas [...], totalmente alejadas de la realidad del país, cuyo mundo es el de las convenciones supuestamente aristocráticas y las últimas modas” (Gutiérrez 2018: 7). En esta sección firmada por Landrú, se hace uso de la estilización (Bajtín 1993: 261) paródica, porque sus protagonistas adoptan “la palabra de otro” relativizada (Kristeva 1981: 201), marcada en su discurso conforme a la actividad y posición social de los ciudadanos de clase media-alta y alta de esa zona, pero, al mismo tiempo, siguiendo a Bajtín, la revista se apropia de esa palabra ajena y le introduce una orientación de sentido absolutamente opuesto a la orientación original. Las abreviaturas, las palabras despectivas referidas a las clases bajas, la creación de vocablos coloquiales y la cursilería son algunos de los rasgos evidentes en la transposición de este tipo de discurso estereotipado utilizado por una burguesía *chic* porteña de mediados del siglo pasado, que quería pertenecer a un sector de élite exclusivo a partir de la imitación inadecuada, absurda, de cierto lenguaje, vestimenta, modas, “buenas maneras”, gestos que acentúan, en realidad, su ridiculez:

Landrú, en 1957, ya había cristalizado sus arquetípicas señoras gordas, y también, a partir de un registro implacable de tics y presupuestos formales

de los segmentos sociales, una incesante galería de personajes y tipos cuya devolución especular los exponía dentro de un sistema de clasificación tan rotundo y desprejuiciado que resultaba una tácita impugnación tanto al maniqueísmo clasificatorio como a todo aquello que se rigiera por convenciones. Es así [...] que su sistema resulta cabal, un nomenclador de irresistible influencia: sus mersas, pirujas, GCU (Gente Como Uno), chiruzas, caqueros, gordis y reblán son tipos indiscutibles de la fauna social argentina [...] (Gutiérrez 2018: 12).

Al decir de Silvina Marsimian (2021: 28-31), Colombres lleva a cabo una “radiografía social de los años sesenta” en esta sección, destinada a representar de manera humorística a los sectores medios considerados “bienudos”. María Belén y Alejandra se autoincluían en la GCU: la “clase distinguida” que vivía en Barrio Norte y se caracterizaba por el esnobismo, que marcaba lo que era “in” (“el buen gusto”) y lo “out”. Estos personajes femeninos repiten fórmulas lingüísticas que definen esa clase burguesa en ascenso a la que querían pertenecer. Como vemos, en sus diálogos cotidianos, algunos de los recursos predominantes son: los neologismos, los apelativos, las apócope, las repeticiones, las fórmulas psicosociales, los nombres propios en diminutivo, las expresiones enfáticas y las siglas generalizadoras, por mencionar algunos.

Por otra parte, se observa una presencia destacada del procedimiento de la repetición en todo el número, que refuerza con mayor intensidad el significado asociado a Onganía y su gobierno dictatorial. De esta forma, la figura de la morsa reaparece muchas veces, tal como sucede en el “Estatuto de la morsa”, compuesto por quince artículos y acompañado por el dibujo del animal acostado en una mecedora:

Artículo 1°. – Queda establecido en todo el territorio de la República el Día de la Morsa, que se celebrará el día 29 de junio de cada año, con la participación de los efectivos militares, navales y aeronáuticos de la Nación. En el supuesto de que se careciere de efectivos suficientes o se encontraren éstos entregados a sus funciones específicas, podrá hacerse uso de cheques.

Art. 3°. – La Morsa inviste las funciones de jefe del Estado argentino y comandante en jefe (pero de veras) de las Fuerzas de Tierra, Mar y Aire.

Art. 5°. – Los tres Poderes obsoletos que hasta ahora venían acarreado la ruina del país con los nombres de Poder Ejecutivo, Poder Legislativo y Poder Judicial recibirán de hoy en adelante los nombres de On, Ga y Nía.

Art. 12°. – Cualquier institución que, por una u otra causa, proporcionare a la Morsa el más mínimo dolor de cabeza será inmediatamente dada de baja y suprimida de los textos escolares de lectura.

Y en el “Diccionario de la morsa”:

Almorso: Almuerzo en la Casa Rosada.

Morsilla: Alimento presidencial.

Morse: Alfabeto para telégrafo inventado por Onganía.

Morsarella: Queso revolucionario.

Morsalini: Jugador de fútbol favorito del gobierno.

Morsadela: Fiambre que se come en los acuerdos de gabinete.

Morsacicleta: Vehículo presidencial.

De nuevo, el discurso humorístico de la revista se apropia y reescribe dos géneros discursivos estereotipados (el estatuto y el glosario) para presentarlos, desde la parodia, con una función diferente de la propia, a pesar de “respetar” su estructura original. En consecuencia, la insistente reiteración del símbolo de la morsa apunta a resaltar las características del gobierno de facto a través de la ironía, las comparaciones ridículas y los juegos con el lenguaje, que incluyen el uso del doble sentido, el *calembour* o sinsentido, la creación de nuevas palabras a partir de términos y nombres de personalidades tomados de la vida cotidiana (almuerzo, morcilla, mozzarella, el ex jugador de fútbol Silvio Marzolini, mortadela, motocicleta). En definitiva, la reunión de estos elementos connota un mensaje puntual: la Revolución Argentina instaló nuevas autoridades, normas y costumbres que se deben respetar, según lo ordena el presidente.

5 TÍA VICENTA Y UNA MIRADA CRÍTICA DE SU TIEMPO

En este trabajo nos propusimos realizar una lectura semiótica de *Tía Vicenta*, centrada en el análisis de los discursos sociales que circulan por sus páginas. Juan Carlos Colombres junto a su equipo multidisciplinar plantean una revista de características genéricas problemáticas y con una orientación ambigua, ya que puede ser leída como una publicación pasatista, divertida y tolerante o, por el contrario, crítica e impertinente (Rivera 1984: 611). Según esta última interpretación, el semanario fusiona texto, imágenes y dibujos con el propósito de satirizar los discursos dominantes contemporáneos. En esa línea, el número de 1966 resulta significativo ya que, al tratarse de una publicación madura y afianzada en el medio gráfico con un sello propio, extrema el uso de los procedimientos humorísticos para realizar una crítica política y social cargada de invectiva implícita y explícita a la autoridad gubernamental máxima.

Observamos, por consiguiente, el predominio de una realidad disparatada, sustentada en la mezcla de géneros y la irreverencia. Simultáneamente, la transgresión, la parodia y el trucaje confluyen en ella para dar forma a un texto híbrido que da cuenta de los estereotipos sociales y políticos de las décadas del '50 y '60, es decir, “un cruce de superficies textuales, un diálogo de varias escrituras: del escritor, del destinatario [...], del contexto cultural anterior o actual” (Kristeva 1981: 188). En consecuencia, *Tía Vicenta* requiere una lectura atenta que tenga en cuenta y haga funcionar en paralelo el juego entre los signos verbales y visuales, los cuales provocan, a la vez, significados múltiples que pueden ser interpretados de diferentes maneras por un receptor participativo y competente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAJTÍN, Mijaíl. 1987. "Planteamiento del problema". En *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Madrid: Alianza, 17–42.

_____ 1993. *Problemas de la poética de Dostoievski*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____ 2013. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

BARTHES, Roland. 1994. "La muerte del autor". En *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona, Paidós, 65–71.

_____ 2017. "El mensaje fotográfico". En *Un mensaje sin código. Ensayos completos de Roland Barthes en Communications*. Buenos Aires: Ediciones Godot, 7–23.

ECO, Umberto. (2013) [1979]. "El lector modelo". En *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Buenos Aires, Sudamericana, 69–89.

FAVERO, Bettina & Francisco MOSIEWICKI. 2015. "La revolución Argentina es cosa seria: el humor político en la coyuntura del golpe de estado de junio de 1966". *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea: Le dittature militari: fisionomia ed eredità política*, N° 24/4, 1–17. http://www.studistorici.com/2015/12/29/favero-mosiewicki_numero_24/

GANDOLFO, Amadeo. 2013. "Tía Vicenta, entre Frondizi y Onganía (1957-1966)". *Caiana. Revista electrónica de Historia del Arte y Cultura Visual del Centro Argentino de Investigadores de Arte (CAIA)*, N° 2, agosto, 1–14. http://caiana.caia.org.ar/template/caiana.php?pag=articles/article_2.php&obj=99&vol=2

GIGLI BOX, María Celeste. 2009. "La Tía Vicenta y el censorador". *Question. Revista Especializada en Periodismo y Comunicación*, Vol. 1, Número 22. <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/756/658>

GUTIÉRREZ, José María [et al.]. 2018. *Breve Historia Universal de Landrú*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional de la República Argentina. https://www.bn.gov.ar/micrositios/admin_assets/issues/files/9fb873d9d01269abcc8be2f792dc7dd9.pdf

KRISTEVA, Julia. 1981. "La palabra, el diálogo y la novela". En *Semiótica I*. Traducción de José Martín Arancibia. Madrid: Editorial Fundamentos. 187–225.

LANDRÚ. *Revista Tía Vicenta*, domingo 17 de julio de 1966, N° 369. Hemeroteca de la Biblioteca Nacional Mariano Moreno, Buenos Aires.

LEVÍN, Florencia. 2015. *Humor gráfico: manual de uso para la historia*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

MARSIMIAN, Silvana B. 2021. *Landrú y Tía Vicenta: la retórica del medio pelo*. Buenos Aires: Asociación Argentina de Retórica. http://www.aaretorica.org/pdf/landru_y_tia_vicenta.pdf

RIVERA, Jorge. 1984. "Humorismo y costumbrismo (1950-1970)". En *Historia de la literatura argentina*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, N° 116, 601–624.

RUSSO, Edgardo. 1994. *La historia de Tía Vicenta*. Buenos Aires: Espasa Humor Gráfico.

TRILLO, Carlos y Alberto BROCCOLI. 1971. *El humor gráfico*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

VERÓN, Eliseo. 1995. *Semiosis de lo Ideológico y del Poder. La mediatización*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

CAPÍTULO 5

THE EMBODIED VOICE: AN HOLISTIC PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR THE SINGING STUDIO

Data de submissão: 25/05/2022

Data de aceite: 10/06/2022

Philip Salmon

British Voice Association
Associate of the Royal College of Music
London, United Kingdom

Professora Susana Caligaris

Universidad del Litoral
Instituto de la Música
Provincia Santa Fe, Argentina

ABSTRACT: In this article we propose the development of a methodology for the teaching of singing, beginning with the integration of the cognitive processes, based in the creative interaction between teacher and student, which we are calling a *holisitic pedagogical approach*. In this proposal we consider the whole person, promoting an incremental development process that integrates the multiple aspects that make up the individual. We maintain that the recognition and development of one's own voice, assuming one's own vocal identity, is the point of departure that leads to true vocalism. From these ideas we outline a series of objectives and resources based in the interaction of the different aspects of body, voice and psychology, intending to transcend the perception of their fragmentation, with a view

to contributing to the integrated development of technical and interpretative resources, and fostering a proactive attitude in student and teacher. Included in this article are the results of our investigation *The Embodied Voice*, in which we draw various conclusions in relation to the implementation of this methodology. Our proposition allows us to cultivate the development of the creativity inherent in the activity of all performers.

KEYWORDS: Voice. Embodiment. Cognition. Pedagogy. Expressivity.

1 INTRODUCTION

As the basis of the pedagogical process in Singing, the creative interaction between teacher and student, which we define as holistic (Chapman, 2014; Harrison, 2006), implies working with the whole person. It is from these physiological, emotional, psychological, somatic, proprioceptive, cognitive and perceptive elements that both artistically shape a vocalism. The adoption of a holistic pedagogical stance as the basis for the development of a methodology leads us to the balance within this interaction (Beltramone, 2016; Chapman, 2014; Porges, 2017). The teacher should facilitate the act of singing avoiding conceptual entropy (Alessandrini, 2014). Our experience as

singing teachers shows us that the application of integrated pedagogical techniques to the different cognitive processes optimizes the physical and psychological state and the vocal outcome, resulting gradually in the fundamental objective of every singer: artistic expression (Salmon & Caligaris, 2018). We propose guidelines for work, based on certain premises, actions and suggested resources.

2 PREMISES

2.1 AWARENESS

The vocal nature of every human being is unique. Nevertheless, external influences and the (often unconscious) search for certain sounds and preconceived forms of emission necessitate a process of vocal liberation which must occur progressively as the student, incorporating new resources, gradually perceives and recognizes their own vocal nature, characteristics and possibilities.

2.2 PROACTIVE THOUGHT

It is necessary to harbour a mental attitude in relation to voice work that is characterized by control of the directing of an active state, with the ability to anticipate, to take decisions and to develop specific positive actions which will help overcome weaknesses and a vague approach.

2.3 CONCENTRATION AND MENTAL DETERMINATION

The development of a profound self-awareness leads to a solid connection between mind and body, raising awareness of the physical and psychological well-being which is entailed in good vocal health and correct emission.

2.4 UNITING OF RESOURCES

We favour the understanding of the various technical elements as a codification of ideas expressed as tools, establishing strategies that allow the unifying of technical and interpretative resources (Salmon and Caligaris, 2018).

The interaction of these aspects forms a circuit of continuous feedback. The progressive development of respiration, articulation and resonance impacts positively on the development of phonation, forming a new circuit of feedback. In parallel, an understanding of the processes themselves affects the psychological and emotional worlds in another feedback circuit. These two circuits influence each other constantly as the student's ability evolves, in a flow of assimilated behaviours. At this point, freed from unnecessary

systemic diversionary movements (Gilman, 2014), which generally arise from physical and psychological inhibitions, we manage to find the optimal voice, that is to say, the true voice.

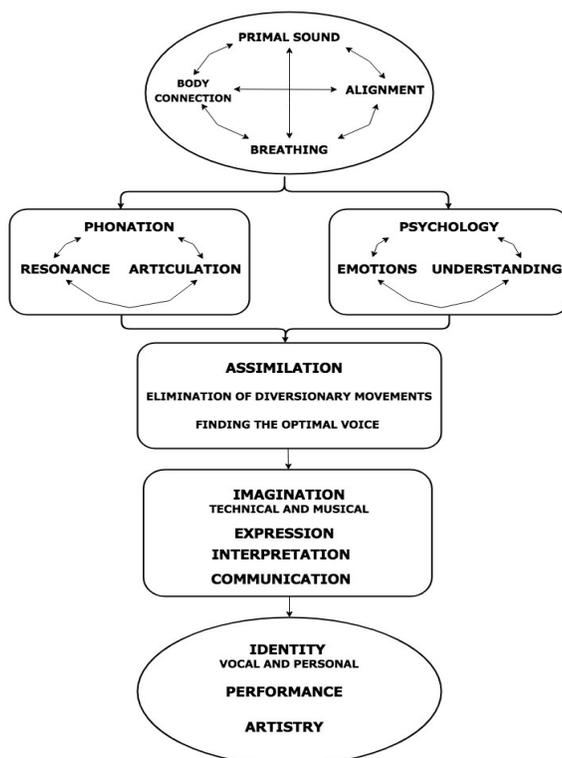
The imagination (as much to understand the application of technique as well as to give life to the music) and the corporeal experience allow access to a range of resources that establish an ever-improving capacity to express, interpret and communicate. In the evolution of these processes the true vocal identity begins to appear (with implications of personal identity) as well as the ability to act and the artistic command of interpretation.

Considering each lesson as a *vocal laboratory*, in which we work towards finding our own sound, it is fundamental that we can understand our voice through the rapport between our vocal emission and the entire body.

It is important to realize that many apparent problems should be treated simply as a job to do, with objectives to achieve, as a psychological approach to liberate oneself internally from limiting ideas (for example, the perception of “problems”) (Salmon and Caligaris, 2018).

Although Figure 1 is a linear representation of pedagogical approach and development of the singer, each element will require revisiting and rebalancing in varying degrees, especially in new repertoire. And so, each lesson should be a microcosm of actions that represent to a great extent the overall medium- or long-term plan.

Figure 1. A MODEL FOR PEDAGOGY AND PROGRESS, © Salmon and Caligaris, 2018.



3 PROPOSED RESOURCES

3.1 MULTIFUNCIONAL EXERCISES

The indivisible unity of sound, breathing and postural alignment involves different forms of working with the body to integrate these three aspects, while recognizing at the same time the connection that exists between them (Porges, 2017). The student and teacher approach the true sound through work to liberate the breathing and posture. Starting from the point of connecting (or co-ordinating) the different parts of the body in relation to the voice, postural alignment is modified to allow the optimization of available resources.

3.2 ORGANISING THE BODY IN RELATION TO THE BREATH

Considering the breath in to be the moment of preparation of the instrument (by which we mean the body, not only the larynx), we develop the ability to align its different parts, establishing the body axis and progressively stabilising its true centre of gravity. At the same time, the in-breath is taken in relation to the preparation and aligning necessary for the different parts of the body involved in the production of sound.

3.3 PERCEPTION OF THE CONTROLLED (OR ACTIVE) EXHALATION DURING PHONATION

It is crucial to understand that during phonation the behaviour of the air functions in a different way to that of exhalation without sound. This mechanism, which occurs naturally when speaking in conversation or in spontaneous singing, must be identified in order to be able to develop it later on to answer the demands of the singing voice, which implies an elaboration and development at the level of the breathing impulse associated with the production of vocal sound.

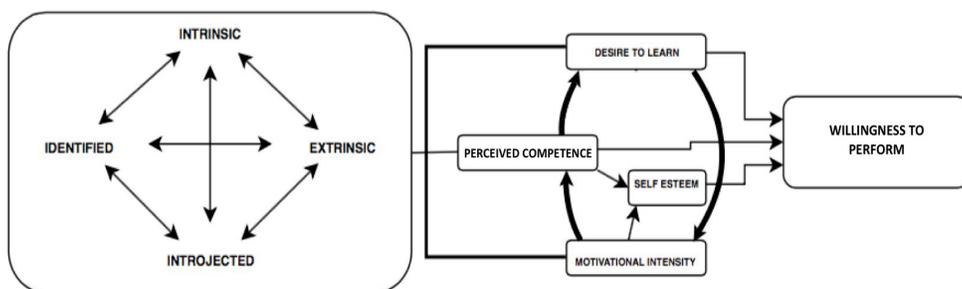
3.4 IDENTIFICATION OF THE INTERACTION BETWEEN THE BREATH IMPULSE AND ARTICULATION

Together with the understanding that vocalism is based on natural mechanisms, which have to be adapted, expanded and transformed according to the vocal demands that transcend the basic parameters of *tessitura*, volume, intensity etc., it is necessary to develop a system of breath impulse in connection with an articulatory co-ordination (for clarity of utterance) which allows vocal stability in terms of laryngeal freedom, resonance and good projection.

3.5 APPLICATION TO THE MUSICAL WORK

The application of these various resources to the performance of a musical work determines their integrated assimilation. Therefore it is important to work from the outset on pieces of music, always appropriate to the level of each student, even if at the beginning the student does not feel able to encapsulate them completely, since it is necessary that the moment that the technical resources are begun to be understood they can immediately be translated into musical ideas. At the beginning one deals in simple ideas, but the gradually acquired awareness of these resources will lead to a greater capacity for musical interpretation. Also, it is possible to take phrases or motifs out of their musical context to place them in a more personal work context, where any musicality will certainly appear. This process fosters an ever-closer rapport between technique and interpretation by including and mastering both concepts.

Figure 2. SELF-DETERMINATION AND OUTCOMES: A MODEL, SALMON 2018, after McIntyre, Schnare and Ross, 2018 (adapted from McIntyre, Schnare and Ross, *Self-determination theory and motivation for music*; Psychology in Music; *sempre*).

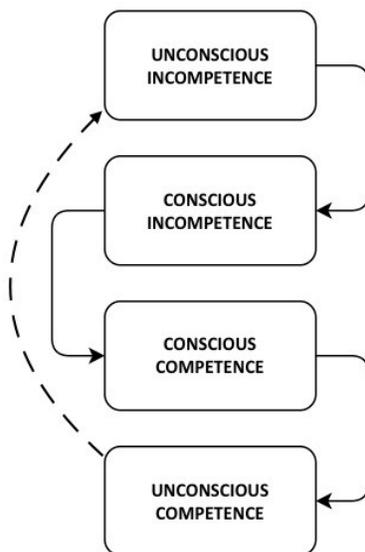


As illustrated in Figure 2, we begin with the idea that each individual starts with their own intrinsic set of skills, resources and capability. Then throughout life they acquire an accumulation of conditioning influences which cause them to take on certain extraneous characteristics, with which they feel they identify, adopting introjected behaviours which give place to an extrinsic heritage formed by gained knowledge and resources, adopted prejudices, imposed exterior limits etc.

Work on the voice should be based initially in the identification and development of the intrinsic aspects, understanding one's internal world, and embracing it with recognition and acceptance. This first step will lead to the understanding of their own capabilities, producing a greater motivation and desire to learn, reinforcing self-esteem and materializing as a stronger wish to perform.

The whole process occurs within the recognized learning cycle of identifying and overcoming an unconscious incompetence, and assimilating the corrective competence to a level of more natural execution (see Figure 3).

Figure 3. THE LEARNING CYCLE.



4 THE EMBODIED VOICE (LA VOZ Y EL CUERPO): A STUDY

4.1 INTRODUCTION

The Embodied Voice is a longitudinal study intended to evaluate both qualitatively and quantitatively the relationship between the perception of the teacher and the student of changes that occur vocally, physically and psychologically when undergoing an integrated pedagogical approach in the singing studio.

The Embodied Voice is an umbrella title incorporating various progressive studies including *Towards the concept of the Embodied Voice*, *The voice, the body and the stage* and *The voice in action*, which embraces the concept that change can occur in the moment, and/or over the length of a lesson, and/or over a longer period of consistent study.

Building on our initial study, *Towards the concept of the Embodied Voice*, in which we designed a simple method of quantifying these perceptions in the context of a singing master class, we wanted to investigate the relationship of these perceptions further, using the same parameters, by adding integrated movement into the performance.

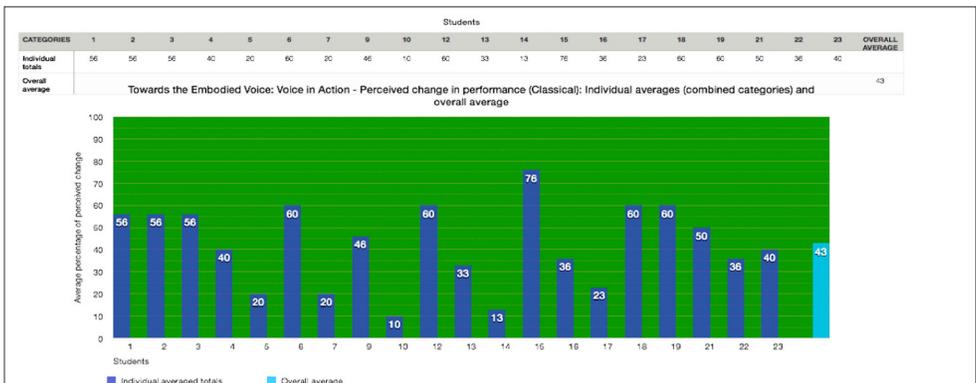
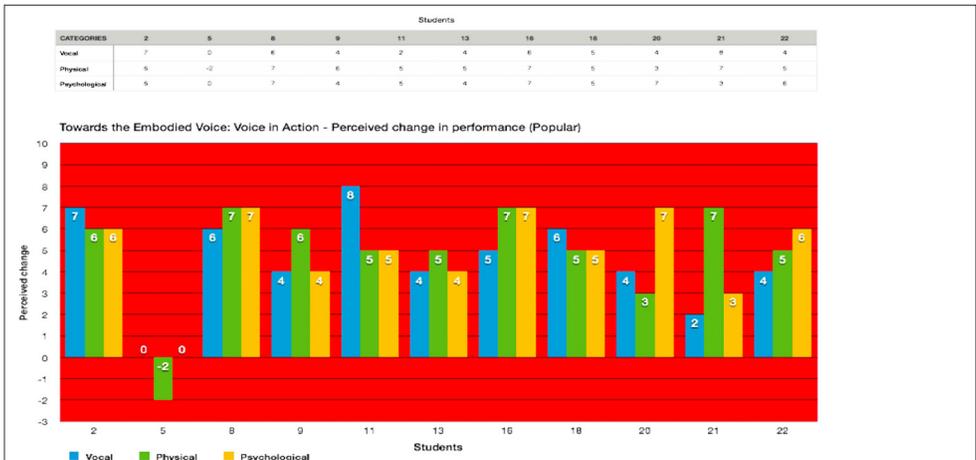
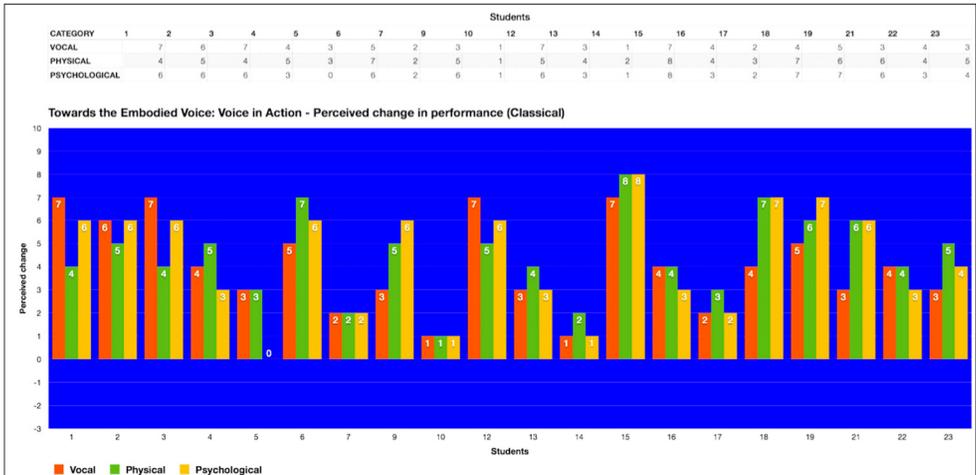
4.2 METHOD

23 singing students, 15 female and 8 male, took part in an intense four-day course, in turn as active students, and when not active, as observers. Most were present or past students of the Instituto Superior Musical of the Universidad del Litoral, Santa Fe, Argentina. The age range was 18 to 36, and ability ranged from first year students to semi-professional. Each prepared a piece of classical, jazz or popular song about 3 - 4 minutes in length. Each day began with a half-hour group movement class incorporating basic stagecraft. Then, observed by the group, a forty-minute period was used for collaboration between teacher and each student to create individual scenes with simple integrated actions relevant to the repertoire. At the end of the course each student in turn presented their scene on stage in concert to a public audience. As before, the students were asked to evaluate on a scale of 0 to +/-10 their perception of vocal, physical and psychological changes perceived in themselves as performers, and perceived as observers in others, from the start of the course to the completed performance. The students were numbered to assure anonymity in the evaluations, and the evaluations were submitted anonymously. The evaluations were then collated and put into simple chart form.

4.3 RESULTS

Of the 23 students, 8 participated in both classical and jazz/pop categories, 12 in classical alone and 3 in jazz/pop alone. In all instances except one, the student performers showed improvement in all categories (vocal, physical and psychological), although in most cases there was variance between the categories of each individual.

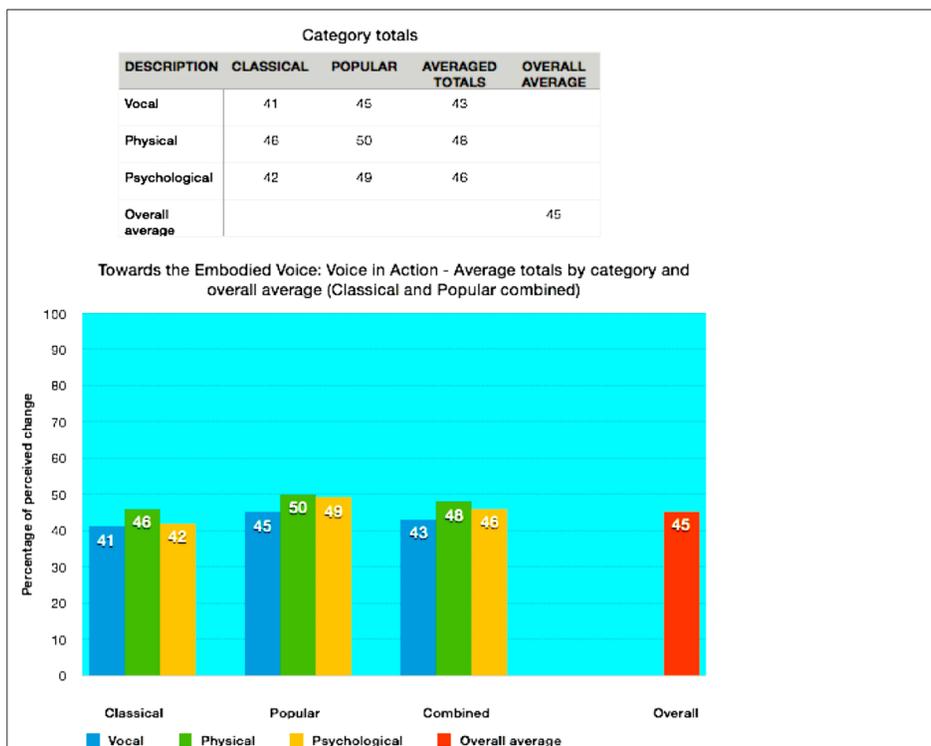
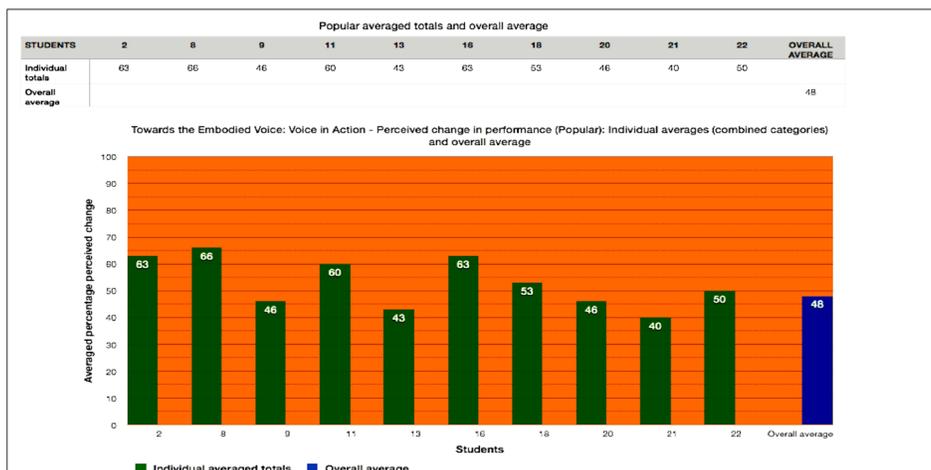
TOWARDS THE EMBODIED VOICE: VOICE IN ACTION; Perceived change in performance 1.



The evaluations presented in the first two charts represent the means of the values submitted, i.e. of 23 evaluations of each category of each student (a total of 1,587

values), the first in classical repertoire, the second in jazz/pop. The third (classical) and fourth (jazz/pop) charts present the categories merged as a mean percentage for each student, together with an overall mean in each type of repertoire. The final chart presents the mean of each category in each type of repertoire as percentages, and distills them into an overall mean of +45%.

TOWARDS THE EMBODIED VOICE: VOICE IN ACTION; Perceived change in performance 2.



5 DISCUSSION

The evaluation of singing is very much subject to qualitative analysis and subjective judgement regarding vocal sound, style and choices of interpretation. The major objective in this study was to remove such subjectivity as far as possible and present a quantitative analysis. In a sense the study acted as its own built-in control as all students were subject to the same conditions. The group movement classes served to establish a basis of freedom of movement, and familiarity with stage and auditorium spacing, together with some simple techniques of stagecraft that could be referenced during the individual sessions. Then, observed by the others, we collaborated with each student to evolve a brief scene, building on the material as presented, eliminating negative diversionary movements, and introducing natural integrated movement appropriate to the repertoire and to the characteristics of the individual. The process was an intense one-to-one, with the added element of being observed, which acted as good preparation for public performance.

It was important, in line with the premise of a holistic and integrated pedagogical approach, that the characteristics and the intrinsic and extrinsic tendencies of each individual were assessed and addressed in the time available, and that each student, while challenged, felt comfortable with the outcome, free from unnatural impositions.

The results demonstrate that there was the perception of an overall improvement in all three categories (vocal, physical and psychological) in all instances except one. This exception came about because the student in question had decided to perform in the concert a completely different jazz/pop piece to that prepared in the class. It is interesting to note that the same student (student 5) did show some improvement performing the studied classical piece, which may appear to strengthen the premise of the study. However, as they did not conform to the parameters of this study, student 5's values were eliminated as aberrant.

The scale of evaluations was not an absolute against which all students were compared, but reflected changes at whatever level of development the individual student happened to be.

The range of evaluations for changes for each individual was large +10% to +76%. This difference did not necessarily reflect the difference in ability of the students. An advanced student may make a small percentage improvement, but which may be significant in terms of artistic advancement, whereas a less advanced student may experience a greater change from a more basic level of development without approaching the same level of artistry.

Perhaps more indicative of a general effect in this context is the range of mean evaluations, being 40% to 49%, even if that cannot be guaranteed for every individual. Likewise, the final overall mean of 45%, which coincidentally is the median of the range, acts as a crude indicator of the overall beneficial effect, but one which cannot be guaranteed for every individual (although an unscrupulous advertiser might like to claim otherwise!). The results were also very much in line overall with the teachers' evaluations, with some small variations in detail. It can also be added, on a subjective level, that some of the performances were truly affecting.

It might have been expected that the additional cognitive, proprioceptive and psychological burdens of adding movement to the already complicated act of singing could result in an inhibition, or even a deterioration, of the performance outcome. However, this study evidenced a liberation of inhibition, a general improvement in vocal, physical and psychological materialization, and a more expressive performance outcome.

6 SUMMARY

In the Singing Studio it is essential to establish a balance of the elements involved that we have discussed, facilitating processes in the relevant context specific to each student.

The technical resources consist in a system of rationalization and organization of mind and body, which is established gradually in an integrated fashion through continuous work. Achievements are arrived at progressively, but an integrated overview that unifies apparently fragmentary concepts can often obtain instant results. It is important to keep in mind every aspect to be worked on: alignment, respiration, impulse, sound, line, phrasing, legato, dynamic, articulation, pronunciation and discourse (musical and textual). The balance of these elements with a technical focus on integration promotes the development of psychological security. Moments of illumination appear during voice work: it is in those moments that the instrument reveals to the individual certain progress in the form of positive reactions. They are the key to accessing acquired skills. It is important consciously to capitalize on those moments. Technical elements must be addressed in such a way as to overcome conceptual conflict. New sensations arise as the product of personal choice. This then relates to the different forms of interpretation to the extent that one can choose to free the voice while stripping away unnecessary movements and gestures.

With these ideas, the conflict between classical and popular song appears trivial, which has its origin in a skewed view of what constitutes the true natural voice (de Haas, 2015).

A proactive attitude fosters the integrated perception of the body as instrument. This means developing the ability of mental anticipation in order to will an action. Relating voice and body and managing vulnerabilities and limitations facilitates the connection with the individual's interior world.

The study of singing with these premises takes us on a journey of self-discovery through the music generated by our voice, channeling the different aspects of our personality to convert us into creators through our own musical interpretation, and communicators of this creativity to others.

BIBLIOGRAPHY

Alessandroni, N. (2014). *Las expresiones metafóricas en pedagogía vocal*. La Plata: GiTeV.

Beltramone, C. (2016). *Aportes para repensar el rol de Le movimiento y la corporalidad en técnica vocal*. La Plata: GiTeV.

Caligaris, S. (2017). El estudio del canto en los distintos ámbitos educativos. In N. Alessandroni and M.I. Burcet (Eds) *La experiencia musical, Investigación, interpretación y prácticas educativas. Actas del 13th Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música*. Buenos Aires: SACCoM.

Chapman, J. (2014). *Singing and teaching singing: a holistic approach to classical voice*. London: Plural Publishing Inc.

de Haas, R. (2015) *La Voie de la Voix: Une approche revolutionnaire de l'instrument humain*. Lausanne: Favre.

Gilman, M. (2014). *Body and Voice: Somatic re-education*. San Diego, CA: Plural Publishing.

Green, B. with Gallwey, W.T. (1986). *The Inner Game of Music*. London: Pan Macmillan.

Harrison, P.T. (2006). *The human nature of the singing voice: exploring a holistic basis for sound teaching and learning*. Edinburgh: Dunedin Academic Press.

MacIntyre, P.D., Schnare, B., and Ross, J. (2018). Self-determination theory and motivation for music. *Psychology of Music*, 46(5), 699-715. doi:1177/0305735617721637.

Porges, S. (2017). *The Polyvagal Theory*. New York and London: W.W. Norton and Co.

Salmon, P. (2017). Remediation in the studio. *Communicating Voice*, 17(3), 6-7.

Salmon, P. and Caligaris, S. (2018). Towards the Concept of the Embodied Voice. In R. Parncutt and S. Sattman (Eds), ICMPC15/ESCOM10: *Abstract book (electronic)*, (p438). Graz, Austria: Centre for Systematic Musicology, University of Graz.

Salmon, P. and Caligaris, S. (2019). La Voz Incorporada. In N. Alessandroni, C. Beltramone, and B. Torres Gallardo (Eds) *Vocalidades. Debates interdisciplinarios en la contemporaneidad*. La Plata: GiTeV.

Shewell, C. (2009). *Voice Work: art and science in changing voices*. Chichester UK: Wiley-Blackwell.

Stough, C. (1981). *Dr. Breath: the story of breathing co-ordination*. New York: The Stough Institute.

CAPÍTULO 6

DIFERENÇAS COMUNICATIVAS ENTRE HOMENS E MULHERES – REFLEXOS DE GÉNERO NA IMPRENSA PORTUGUESA

Data de submissão: 02/06/2022

Data de aceite: 21/06/2022

Marlene Loureiro

Universidade of Trás-os-Montes e Alto Douro
Vila Real, Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-1955-5693>

RESUMO: A sociedade acredita, atualmente, na “igualdade” entre Homem e Mulher. Ambos têm as mesmas competências, atitudes, sentimentos e aptidões. No entanto, o que se tem vindo a provar é que, no que diz respeito à sua representação e papel na sociedade, ainda existem vestígios de estereótipos e dos papéis tradicionais. Nesse sentido, neste capítulo procuramos apresentar uma breve reflexão sobre o papel dos *media*, em particular da imprensa, na veiculação do género e dos papéis de género. Os *media* são um dos lugares sociais e políticos de construção de identidades, sendo que neles se constroem definições e ideologias de diferentes grupos etários, étnicos, de classe, de cultura e de sexo (Silveirinha, 2004). Nesta ótica, postulamos que os *media* funcionam como espelho da sociedade que retratam, perpetuando os seus valores, ideologias, princípios e leis. Desta forma, primeiramente este trabalho procura refletir sobre os

principais temas da investigação relacionada com o género presente nos *media*, centrando o seu escopo na imprensa portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Diferenças comunicativas. Género. *Media*. Imprensa.

COMMUNICATIVE DIFFERENCES BETWEEN MEN AND WOMEN - GENDER REFLEXES IN THE PORTUGUESE PRESS

ABSTRACT: Society today believes in the “equality” between men and women. Both have the same skills, attitudes, feelings and abilities. However, what has been proved is that, regarding their representation and role in society, there are still traces of stereotypes and traditional roles. In this sense, in this chapter we will try to present a brief reflection on the role of the media, particularly the press, in the conveyance of gender and gender roles. The media is one of the social and political places of identity construction, in which definitions and ideologies of different age, ethnic, class, culture and sex groups are constructed (Silveirinha, 2004). From this point of view, we postulate that the media function as a mirror of the society they portray, perpetuating its values, ideologies, principles and laws. In this way, firstly, this work seeks to reflect on the main themes of research related to gender present in the media, focusing its scope on the Portuguese press.

KEYWORDS: Communicative differences. Gender. Media. Press.

1 OS MEDIA E A SOCIEDADE

Somos, por natureza, seres sociais e, por conseguinte, temos necessidade de comunicar. Todos comunicamos, mesmo quando nem sequer falamos. “A comunicação é, pois, uma condição *sine qua non* da vida social” (Rego, 2007:25). A comunicação é uma palavra-chave na sociedade atual, pois ela é presente e mundializada, quer na vida social e pública, quer na vida económica (Beaudichon, 2011: 14). Portanto, o que vivemos atualmente é que a comunicação está em todo o lado, sendo indissociável dos conceitos de sociedade e cultura (Ferin, 2002: 99). Vivemos assim numa era de “comunicação global”, que é “[...] alicerçada nas Tecnologias da Informação e da Comunicação, na expansão dos mercados e dos consumos, na burocratização maciça do quotidiano e na homogeneidade dos estilos de vida” (Ferin, 2002: 25). Consequentemente, vivemos também na era da globalização, em que a comunicação é de massas e global (McQuail, 2003: 241).

Assim sendo, para falarmos de comunicação de massas, temos, obrigatoriamente, de falar dos meios de comunicação social, sublinhando o papel preponderante que esses meios têm na sociedade e no mundo em geral. Desde o surgimento dos primeiros media (Imprensa, Rádio e Televisão), que se procura compreender as possíveis conseqüências destes meios na sociedade e qual o seu papel enquanto criadores de opinião e de transmissores de conhecimento. Para Sousa, “(...) os livros, jornais e revistas transformaram a civilização, pois moldaram a esfera pública moderna, contribuíram para as transformações sociais, políticas e económicas, promoveram a educação e o interesse pelo mundo, fizeram circular ideias e informações, modificaram a cultura (Sousa, 2006: 542).

Segundo Sousa (2006), a importância dos *media* assenta na capacidade que estes têm em representar as pessoas, a sociedade e a cultura, já que é pelos media que se sabe o que se passa no mundo, que se conhecem e visualizam outras culturas, que se sabe o que existe, o que se publica ou o que se faz. Estes apresentam, assim, um papel de responsabilidade social, na medida em que produzem e reproduzem, constroem e reconstroem processos sociais e culturais (Sousa, 2006: 539). Ou seja, os *media* são desenvolvidos tendo em consideração a sociedade em que estão presentes, mas também influenciam essa mesma sociedade através dos conteúdos que expõem. Como tal, podemos depreender que a sociedade e os *media* apresentam uma estreita relação e se moldam ou influenciam mutuamente. Efetivamente, McQuail (2003: 65) defende mesmo uma interdependência entre os *media* de massas e a sociedade, interagindo e influenciando-se mutuamente.

Acreditamos, também, que através da história dos *media* é possível acompanhar as transformações da sociedade, as mudanças de valores, as alterações de comportamento

ao longo do tempo, uma vez que os meios de comunicação têm um papel fulcral na definição de comportamentos e atitudes aceitáveis e convenientes no meio social, “no estabelecimento dos parâmetros da normalidade, na disponibilização de informação, na promoção do conhecimento e na oferta social de referentes sobre a realidade” (Sousa, 2006: 539). Por outro lado, há uma fortíssima tendência da parte de quem tem autoridade para encarar a comunicação dos *media* públicos no mínimo como suporte tácito à manutenção da ordem (McQuail, 2003: 177).

Para McQuail (2003), os *media* estão de alguma forma relacionados com a estrutura prevalecente do poder económico e político:

- primeiramente, porque têm um custo económico e um valor, sendo objeto de competição para o seu controlo e acesso;
- em segundo lugar, são sujeitos a regulamentos legais, políticos e económicos;
- e, em terceiro, os *media* de massas são habitualmente olhados como instrumentos efectivos de poder, com capacidade potencial de exercer influência sobre os seus públicos.

Desta forma, as discussões acerca do poder dos *media* agrupam-se em dois modelos: o modelo dos *media* dominantes e o modelo dos *media* pluralistas (see Fig.1). O modelo dos *media* dominantes vê os *media* como subservientes de outras instituições, sendo controlados por um pequeno número de interesses poderosos e semelhantes. Nesse sentido, divulgam uma visão do mundo limitada e indiferenciada, formatada pelos interesses dominantes. Por sua vez, as audiências são condicionadas a aceitar a visão do mundo oferecida. O resultado é o reforço e a legitimação da estrutura e do poder dominantes, condicionando a mudança e as alternativas. Por seu turno, o modelo dos *media* pluralistas é o oposto, defendendo a diversidade e a imprevisibilidade. O modelo pluralista acredita que não existe uma elite unificada e dominante e que a mudança e o controlo democrático são possíveis. Por isso, audiências diferenciadas são vistas como indicando exigências, capazes de resistir à persuasão e de reagir ao que os *media* oferecem.

Embora estes dois modelos sejam descritos como opostos, é possível considerar a existência de versões misturadas, nas quais a tendência para o domínio das massas seja limitada por forças contrárias e encontrem resistência nas suas audiências. Neste sentido, os *media* são simultaneamente veículos de imagens do que é novo e está na moda em termos de bens, ideias, técnicas e valores, da cidade para o campo e do topo social para a base (McQuail, 2003: 73). Apresentam-se, assim, com os potenciais agentes divulgadores de sistemas de valores alternativos, fragilizando potencialmente os valores tradicionais. Consequentemente, sempre que os *media* exercem influência, causam

também mudança. Por outras palavras, os media conseguem, simultaneamente, suportar e subverter a coesão social, ou seja, os *media* podem causar efeitos em duas direções: centrífugo ou centrípeto. O efeito centrífugo diz respeito ao estímulo para a mudança social, a liberdade, o individualismo e a fragmentação; o centrípeto refere-se aos efeitos na forma de maior unidade social, ordem, coesão e integração.

Por conseguinte, os *media* podem ser analisados como retratos da nossa sociedade e para compreender as transformações sociais que ocorrem ao longo dos tempos, bem como para perceber as representações de género e as questões de identidade neles veiculadas.

2 O GÉNERO COMO UM CONSTRUCTO SOCIAL

O género é aqui entendido como um conceito de ordem sociológica, distinguindo-se, por isso, de sexo, do domínio biológico, já que diz respeito somente à parte física que distingue os indivíduos, nomeadamente as diferenças no aparelho reprodutor. Segundo Julia T. Wood, “Sex is innate, but gender is socially created and learned by individuals” (Wood, 1996: 4). Para Julia T. Wood, nascer homem ou mulher não implica necessariamente que se pense, se aja e se sinta nos modos que a sociedade acredita que o homem e a mulher devem agir (Wood, 1996: 4). Desta forma, embora o género esteja ligado ao sexo para distinguir feminino e masculino, o género é um termo mais abrangente que ultrapassa o domínio puramente biológico e abarca as características psicológicas, a formação sociológica e cultural do indivíduo. Ou seja, o género “é socialmente construído” (Rodrigues, 2003:16). Segundo esta conceção, o conceito de género é formado pela socialização e pela cultura e, por isso, Judith Butler afirma “[...] gender is neither the causal result of sex nor as seemingly fixed as sex” (Butler, 2007: 8). Assim, será maioritariamente a noção de género a geradora das diferenças entre homens e mulheres.

Não obstante, por vezes, pode aflorar o termo sexo(s), mas este será sempre utilizado no sentido que tem o conceito de género, pois este implica as noções de identidade de género e papel de género. Muitas vezes, como se depreende, a identidade de género é confundida com identidade sexual. Contudo, não estamos a falar do mesmo, embora estas duas identidades estejam inter-relacionadas. De facto, são os indivíduos que constroem a sua identidade de género ao se identificarem social e culturalmente como masculinos ou femininos. A identidade sexual é construída através da vivência da sexualidade com parceiros do mesmo sexo ou do sexo oposto. Assim, por exemplo, em alguns homens homossexuais, a identidade de género é masculina, enquanto a identidade sexual, em termos de fantasia e escolha objectal, é feminina (Rodrigues 2003: 18).

Por conseguinte, esta identidade de género levará à existência de papéis de género femininos e masculinos, que refletem, no fundo, “[...] padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para os seus membros, definindo os seus comportamentos, as suas roupas, os seus modos de se relacionarem” (Rodrigues, 2003: 18) e o modo de comunicarem. Portanto, desde cedo, as crianças vão sendo socializadas tendo em conta os seus diferentes papéis de género, partindo da parte biológica, o sexo. “Like age, sex is a biological category that serves as a fundamental basis for the differentiation of roles, norms and expectations [...]. It is these roles, norms and expectations that constitute gender, the social construct of sex” (Eckert, 1997: 213). De facto, existe um certo determinismo na forma como o género vai sendo construído, uma vez que essa construção é feita a partir do sexo natural/ biológico.

Desta forma, enquanto o sexo pode ser considerado como uma categorização biológica, baseada primeiramente no seu potencial papel reprodutor, o género é a elaboração social do sexo, que é biológico. De facto, “[...] to whatever extent gender may be related to biology, it does not flow naturally ad directly from our bodies (Eckert e McConnel-Ginet, 2003: 13). O género é assim um processo de construção a partir do sexo biológico, segundo o qual os indivíduos adotam e seguem comportamentos, atitudes, posturas de acordo com os papéis de género esperados. É neste ponto que o género e o sexo confluem, uma vez que

[...] gendered performances are available to everyone, but with them come constraints on who can perform which personae with impunity. And this is where gender and sex come together, as society tries to match up ways of behaving with biological sex assignments (Eckert e McConnel-Ginet, 2003:10).

Embora o género possa ser relacionado com a biologia, ele não imana diretamente do nosso corpo. Tal como disse Julia T. Wood, nós somos assexuados mesmo antes de nascermos, mas só adquirimos género no processo de interação social (Wood, 1996: 6). O género é o processo de criar a dicotomia entre os sexos, apagando as semelhanças e sublinhando as diferenças, sendo sempre pensado em termos de oposição. Assim, masculino e feminino, como duas categorias bipolares, “[...] are behavioral constructs that are powerful regulators of human affairs” (Key, 1996: 14). Harriet Whitehead (1981) afirma que quando se fala em construção cultural de género se está a dar significado ou sentido social às diferenças físicas entre os sexos e, em vez de se falar em masculino e feminino, fala-se em homem e mulher:

When I speak of cultural constructions of gender, I mean simply the ideas that give social meaning to physical differences between the sexes, rendering two biological classes, male and female, into two social classes, men and women, and making the social relationships in which men and women stand toward each other appear reasonable and appropriate (Whitehead, 1981: 83).

Desta forma, as próprias diferenças biológicas são reforçadas e exageradas para construir a ideia de gênero. Por isso, as mulheres pintam as unhas, o cabelo, fazem a depilação, etc., tudo para diferenciar o seu corpo do masculino. Nesse sentido, a identidade de gênero é construída ao longo de toda a vida, desde o nascimento, passando pela atribuição de um nome, feminino ou masculino. A partir daí, primeiramente, são os pais os responsáveis pela formação do gênero da criança, pois vão cuidar da criança consoante seja um rapaz ou uma rapariga. Com o passar dos anos, a criança tomará também parte do processo, “[...] doing its own gender work and learning to support the gender work of others” (Eckert and McConnell-Ginet, 2003: 16). Holmes e Meyerhoff (2003) também reiteram que o gênero é um constructo social, em vez de uma categoria social dada, que é um produto e resultado da interação social. E sublinham que “[...] gender emerges over time in interaction with others” (Holmes and Meyerhoff, 2003: 11).

Por um outro ângulo, o gênero ou a identidade de gênero é construído social e culturalmente, e a diferenciação de gênero pode ser entendida como um produto da socialização (Maccoby, 2003: 3). Por socialização, Eleanor Maccoby (2003) entende o processo ou processos através dos quais cada geração de adultos passa à geração seguinte de crianças o conjunto de conhecimentos, crenças e aptidões que constituem a cultura do grupo. O processo de socialização na infância pode ser visto como antecipatório, uma vez que vai preparar as crianças para os papéis que vão desempenhar enquanto adultos.

The period of peer support provides exploration and consolidation of a gender identity that is established through a communicative system that is built up through the sharing of secrets and peer bonding. The communicative approach to adult social gender identity is rooted in children's critical experiences of girlhood and boyhood (Cook-Gumperz, 1995: 403-404).

Portanto, a criança define a sua identidade de gênero de acordo com o meio social envolvente. Fichtelius *et al.* (1980) afirmam que as crianças constroem as suas ideias de gênero e de papéis de gênero de acordo com o que observam da diferenciação de papéis de gênero e através do que lhes foi e é comunicado pelos adultos, e, a partir daí, constroem os seus modelos e padrões a seguir. Por sua vez, Cordelia Fine (2010) destaca mesmo que as crianças nascem num mundo onde o gênero é continuamente enfatizado através de convenções presentes no vestuário, na aparência, na linguagem, na cor, em símbolos, denunciando que diferenciar o masculino do feminino é de grande importância:

[...] children are born into a world in which gender is continually emphasized through conventions of dress, appearance, language, colour, segregation, and symbols. Everything around the child indicates that whether one is male or female is a matter of great importance (Fine, 2010: 227).

O desenvolvimento do género não termina na adolescência, continua quando esses jovens entram no mercado de trabalho, quando desempenham os seus papéis na família que constituem e ao longo de toda a vida.

As we age, we continue to learn new ways of being men and women: what's expected from a teenaged girl is rather different from expectations for a woman in her mid-forties and those expectations differ from those for a woman approaching eighty. [...]

As we have seen above, learning to be male or female involves learning to look and act in particular ways, learning to participate in particular ways in relationships and communities, and learn to see the world from a particular perspective (Eckert e McConnell-Ginet, 2003: 30).

Por conseguinte, pode afirmar-se que o género não é algo que se tem mas que se faz, e não se constrói de forma individual, mas de forma colaborativa através da interação entre os indivíduos (Eckert e McConnell-Ginet, 2003: 31-32). Por isso, Eleanor Maccoby argumenta que o género, para além de ser construído através da socialização, é construído e defendido em contexto, ou seja, em contexto de grupo, onde os indivíduos interagem (Maccoby, 2003: 12), mas sublinha que “[...] people behave differently depending on whether they are interacting with a member of their own sex or someone of the other sex” (Maccoby, 2003: 187). O mesmo postula Joan Swann quando refere que o género, tal como a linguagem, é fluído, contingente e dependente do contexto (Swann, 2002: 47). Assim, os papéis de género não são totalmente pré-determinados pelo sexo, mas construídos e estabelecidos através da linguagem e do discurso. De facto, o género consiste num padrão de relações que se desenvolve no tempo para definir o masculino e o feminino, estruturando e regulando simultaneamente a relação dos indivíduos em sociedade. Por esta razão, o género está presente em cada aspeto da vida e da sociedade – nas instituições e organizações, nos espaços públicos e privados, nas artes, no vestuário, nos jogos e brincadeiras, na linguagem, etc. Portanto, a dicotomia do género está no centro da nossa ordem social porque somos nós que o mantemos (Eckert e McConnell-Ginet, 2003: 33). A diferenciação de masculino e feminino serve não só para garantir a reprodução biológica, mas também para garantir a reprodução social, uma vez que a sociedade está organizada nestas duas categorias: masculino e feminino, que perpetuam continuamente os papéis sociais de género (Colwill e Lips, 1978: 144).

Assim, o género é apoiado por um conjunto de ideologias e convenções que fazem com que faça parte de todos os aspetos da nossa vida. Por exemplo, nomear primeiro o homem e depois a mulher (Senhores e Senhoras...; Sr. Oliveira e Sra. Oliveira...) faz parte da convenção, embora, cada vez mais isso esteja a mudar. A ideologia diz respeito a um conjunto de crenças através das quais as pessoas explicam e justificam o seu comportamento e interpretam o dos outros. Por conseguinte, a ideologia está presente na

questão do gênero, pois este é construído através daquilo que as pessoas acreditam ser característico de determinado gênero, em detrimento do outro. Dessa forma, a ideologia de gênero estabelece uma ordem, explicando e justificando o gênero dos indivíduos. Logo, a ideologia dominante não prescreve simplesmente que masculino e feminino devem ser diferentes, como insiste e acredita que eles simplesmente são diferentes (Eckert e McConnell-Ginet, 2003: 35).

Por outro lado, esta diferenciação de gêneros está presente também nas instituições e no trabalho. Primeiramente, por razões fisiológicas, a mulher sempre foi encarada como o sexo mais fraco. Na generalidade, a mulher é mais baixa, mais leve, tem menos massa muscular do que o homem, logo, é justificável que a mulher seja encarada como incapaz de fazer determinadas tarefas ou exercer determinadas atividades:

Women have long been regarded as members of the weaker sex. As a group, they are shorter, lighter, and less muscular than men and are regarded in our society as generally unable to perform heavy manual work or to compete in certain stressful or potentially violent athletic events. These differences have been used as justification for keeping women out of certain jobs, such as construction, and such sports as weight lifting, football, and hockey (Lips *et al.*, 1978: 147).

Não obstante, apesar destas diferenças, a mulher tem sido capaz de ocupar lugares e cargos cujo acesso lhe tem vindo a ser dificultado por estas ideias pré-concebidas. Nas sociedades ocidentais, a divisão do trabalho por gênero está ainda ligada a poder e *status* diferentes. As atividades dos homens estão associadas a maior poder societal. Na maioria das culturas, é o homem que tem maior acesso a posições públicas de poder e influência. Esta diferença é o resultado da “[...] social structure that awards men higher status and stereotypes them as more competent than women” (Lips e Colwill, 1978: 241). As mulheres, por sua vez, têm influência em situações domésticas e em contextos privados. Neste sentido, se fala em discriminação, as “There is plentiful evidence that discrimination exists at all levels, and is a powerful force affecting women’s opportunities for job training, for being hired, and for being promoted” (Maccoby, 2003: 227).

Contudo, esta perspectiva do mundo do trabalho parece já fora de moda, pois já existem muitas profissionais mulheres que fazem parte de grandes organizações – de médicos, de advogados, de departamentos universitários – onde homens e mulheres trabalham juntos e onde têm um *status* igual. Por outro lado, também em outros tipos de trabalho, que primeiro eram considerados unissexo, já são desempenhados por ambos os sexos, por exemplo: caixa de supermercado, taxista, juiz, camionista, piloto, polícia, enfermeira, educadora, etc. Por conseguinte, o aumento crescente de mulheres no mercado de trabalho fez com que algumas ideologias mudassem, nomeadamente a segregação de gênero no trabalho, para se transformar em integração de gênero.

Efectivamente, na contemporaneidade, apesar de já existir uma forte reflexão e discussão sobre os papéis sociais de género, as identidades de género ainda são relativamente fixas e continuam a existir papéis bem definidos de mãe, pai, filho, homem, mulher, etc. No entanto, a mudança e/ou evolução, para alguns, destes papéis tem vindo a ser veiculada pelos *media*, através dos quais o indivíduo constrói a sua identidade. De facto, os *media* desempenham um papel fundamental na produção e na circulação de sentidos que determinam o modo como os géneros – masculino e feminino – são vistos pelos indivíduos.

3 ESTUDOS DE GÉNERO E FEMINISMO

Inicialmente os estudos de género andaram de mãos dadas com o feminismo. No entanto, nem todos os que se dedicaram e dedicam aos estudos de género têm uma posição feminista. Por isso, convém, desde já, saber o que é o feminismo e qual a sua relação com os estudos de género.

Historicamente, o movimento feminista iniciou-se no século XIX e tinha como escopo o estabelecimento para a mulher de direitos iguais aos do homem no campo social, político, jurídico e económico (AA.VV. 2006: 64). A reivindicação do voto feminino foi o primeiro grande objetivo. Embora em 1791, Olympe de Gauges, com a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, e Mary Wollstonecraft, em 1792, com *Vindication of the Rights of the Women*, reclamassem a emancipação da mulher, só no século XIX, o movimento ganha repercussão efetiva, criando-se associações feministas e lançando-se jornais para divulgar os seus ideais, como o *English Women's Journal* (1870) e o *Women's Suffrage Journal* (1870). 1869 é também uma data importante, pois Stuart Mill lança a obra *On the Subjection of Women*, que recrimina a exploração e discriminação da mulher, não só a nível social como familiar, e defende a igualdade de direitos da mulher relativamente ao homem, nomeadamente no mundo do trabalho e dos negócios:

There is no country of Europe in which the ablest men have not frequently experienced, and keenly appreciated, the value of the advice and help of clever and experienced women of the world, in the attainment both of private and public objects; and there are important matters of public administration to which few men are equally competent with such women; [...] But what we are now discussing is not the need which society has of the services of women in public business, but the dull and hopeless life to which it so often condemns them, by forbidding them to exercise the practical abilities which many of them are conscious of, in any wider field than one which to some of the never was, and to others is no longer open (Mill, 1986: 105).

Entretanto, as reivindicações feministas vão-se organizando através de manifestações coletivas, comícios, greves de fome, entre outros.

Com a I Guerra Mundial, as reivindicações feministas impõem-se verdadeiramente, pois as mulheres, substituindo os homens alistados, desempenham funções importantes a que antes nunca tiveram acesso. De facto, o poder do homem é neste momento posto em causa, uma vez que, enquanto o sexo masculino se dedica à guerra e à morte, as mulheres são a fonte de vida, uma vez que cuidam das crianças, dos idosos e dos feridos. Revela-se, desta forma, para as feministas o papel fundamental da mulher na sociedade e na evolução da humanidade (Pierson, 1987: 221 e ss.). No entanto, só em 1928, em Inglaterra, a mulher começa a votar. Em Portugal, por sua vez, a mulher só começa a votar em 1931. À medida que os objetivos políticos são alcançados, a atenção feminista volta-se para outros campos, como: discriminação nos salários e no acesso à cultura e à informação, igualdade perante a lei e assistência na maternidade.

Em 1950, o movimento feminista é influenciado pelo pensamento e obra de Simone de Beauvoir, que chamou a atenção para a “objetualização” da mulher, provocada pela dominação social masculina, em que o homem encara a mulher como o *outro*, alguém que é diferente dele, mas que não tem capacidade para se afirmar e se equiparar a ele.

Économiquement hommes et femmes constituent presque deux castes; toutes choses égales, les premiers ont des situations plus avantageuses, des salaires plus élevé, plus de chances de réussite de leurs concurrentes de fraîche date; ils occupent dans l'industrie, la politique, etc., un beaucoup plus grand nombre des places et ce sont eux qui détiennent les postes les plus importants (Beauvoir, 1976: 23).

Esta ideia acentuar-se-á, nos anos 60, com a pretensão de libertação sexual, que se transformou mesmo, algumas vezes, em guerra contra a ordem masculina dominante e que originou uma série de manifestações e o aparecimento de uma literatura feminista.

Para Deborah Cameron, o feminismo “[...] is a movement for the full humanity of women” (Cameron, 1992: 4). A linguista sublinha que o feminismo não fala em direitos das mulheres ou igualdade entre homens e mulheres, pois essa igualdade pressupõe que o padrão seja o homem. Por isso, “feminists are ultimately in pursuit of a more radical change, the creation of a world in which one gender does not set the standard of human value” (Cameron, 1992: 4). Obviamente que para alcançar tais objetivos, terá de haver uma mudança de valores no seu todo, em que a mulher seja

Liberated from their present subordinated position with its multiple restrictions, exclusions and oppressions (such as relative poverty, economic dependence, sexual exploitation and vulnerability to violence, poorer health, overwork, lack of civil and legal rights – the list goes on and on). But the transformation that will result from this liberation is envisaged as a profound one, affecting the whole humanity (Cameron, 1992: 4).

Portanto, o feminismo procurará, em primeiro lugar, compreender como as atuais relações entre homens e mulheres são construídas, pois elas não são naturais. Será à

luz dessa compreensão que se deve procurar como mudar. Neste sentido, o feminismo vai debruçar-se sobre como a mulher é representada pelos diversos produtos culturais representativos da sociedade (Cameron, 1992: 6).

No fundo, o que começou a ser questionado pelas feministas foi que a questão do género, mais do que uma questão de diferença, tem a ver com hierarquia. Efetivamente, embora o termo género aplicado à gramática tivesse tido origem na Grécia, com Protágoras, significando classe ou tipo, a verdade é que surgiu sempre associado ao sexo. Desde há muito que os dois conceitos parecem ligados e, ainda hoje, condicionam a perceção do género gramatical, bem como as diferenças sociais. E é também nesta ordem de ideias que se fala também em linguagem sexista ou sexismo na linguagem.

Conceição Nogueira analisa a história e a luta feminista, procurando verificar em que medida o feminismo contribui para a construção de uma sociedade mais igualitária através da linguagem. Efetivamente, o movimento feminista postula que a diferenciação de género não é natural, mas decorre da interação entre os indivíduos, daí a importância da linguagem na construção do género. Por isso, Nogueira destacou o papel de muitas feministas inglesas “[...] no sentido de tornar as mulheres mais visíveis na linguagem” (Nogueira, 2001: 218), uma vez que a linguagem estava ao serviço do poder e do domínio masculino. Por isso, tal como compreendeu o movimento feminista, não basta mudar leis, é preciso mudar “[...] as concepções subjacentes de papéis de género que criaram e sustentaram essas leis” (Nogueira, 2001: 242), o que “[...] implica assumir um posicionamento reflexivo, crítico, e de comprometimento, isso é, a necessidade de um novo vocabulário de valores” (Nogueira, 2001: 245).

Por conseguinte, estamos, atualmente, num momento em que se procura uma sociedade mais inclusiva, onde o género não seja motivo de desigualdade social. Efetivamente, apesar de uma das grandes conquistas do século passado ter sido, “[...] sem dúvida, a transformação que se operou na situação social das mulheres e, do mesmo passo, nas relações sociais entre os dois sexos” (Silva, 1999: 15), ainda subsistem práticas sociais discriminatórias, decorrentes “da tirania dos preconceitos que continuam a pesar negativamente sobre as mulheres e do próprio modo (masculino) como a atividade humana e as relações sociais estão organizadas” (Silva, 1999: 18).

4 OS MEDIA COMO ESPELHO DOS PAPÉIS DE GÉNERO

Os meios de comunicação têm um grande poder de persuasão e convencimento devido ao espaço que ocupam no mundo moderno. A maior parte de sua produção tem, portanto, valor de verdade, o que faz com que as representações que constroem

pareçam reais (GhilardiLucena, 2008). Por isso é que, ao compreendermos a história dos meios de comunicação, conseguimos compreender os papéis de género. De facto, as representações veiculadas pela *media*, ao mesmo tempo em que derivam das atitudes dos indivíduos e dos valores que cada segmento social considera, também reforçam tendências de comportamento ou propiciam a instauração de novos valores, dando uma espécie de aval para que determinadas modificações comportamentais se solidifiquem. Assim sendo, os *media* tanto constroem as representações a partir do mundo real, quanto este se transforma, em grande parte, pelas representações veiculadas nos meios de comunicação. Representações mediáticas tornam-se, então, realidade (Ghilardi-Lucena, 2008). Nesta ordem de ideias, os *media* “tiveram um papel importante, talvez mesmo decisivo, na emancipação das pessoas face à ignorância e na construção do ambiente de “conhecimento geral” que caracteriza os nossos tempos” (Sousa 2006: 539). De facto, os *media* são uma arma poderosa, quer como estratégia / meio de construção de identidades coletivas, quer como veículos de identidade de género. Efetivamente, os *media* parecem estar no centro das questões de identidade.

Nesta ordem de ideias, apareceram diversos trabalhos de investigação sobre a representação dos géneros nos *media*. Por exemplo, Goffman (1976) analisou mais de 500 anúncios publicitários onde surgissem a mulher, o homem e crianças, e concluiu que os anúncios representam as convenções e os papéis sociais de cada um na sociedade. Também Kramarae (1981) estudou a representação dos sexos em publicações para adolescentes, a partir dos quais concluiu que os interesses das raparigas e dos rapazes eram diferentes de acordo com os comportamentos que são esperados deles. Por sua vez, Myra Macdonald (1995) debruçou-se mais especificamente sobre a representação da mulher nos *media* ocidentais, tendo sublinhado a importância do discurso nos *media*, que está associado às estruturas institucionais do poder e da autoridade (Macdonald 1995: 43). Mais recentemente, Rosalind Gill (2007) também abordou a questão do género nos *media* na atualidade. Para a referida autora, a pertinência do estudo da relação entre o género e os *media* reside no facto de estes serem, simultaneamente, agentes divulgadores das ideias feministas e, por outro lado, ainda persistirem neles imagens e padrões alusivos a um sexismo latente (Gill, 2007: 2). Por sua vez, para Meyers (1999), os *media* desempenham um papel de manutenção do consenso hegemónico ou do *status quo*, em que as mulheres, tal como os idosos, os negros, os homossexuais, entre outros, aparecem como grupos subordinados ou inferiores. Dessa forma, os *media* aparecem como reproduzindo a ideologia dominante da realidade envolvente:

Subordinated groups – women, people of colour, the poor and working classes, lesbians and gay men, the elderly – are encourage to “buy into” the dominant

ideology which, in fact, maintains the status quo by keeping them subordinated. Thus, the ideological work of the media consists, in part, of presenting a reality that appears more natural or real than the material circumstances of subordinated people's lives [...] (Meyers 1999: 7).

Não obstante, a referida investigadora também ressalva que muitas das mensagens dos *media* vão além da ideologia dominante e apresentam-se bastante polissêmicas, dependendo da interpretação do seu público (Meyers 1999: 8).

Não obstante, a ideologia de género e de relações de poder assimétricas continuam nos *media*, mas de uma forma mais subtil (Mills 2008: 1). Por isso, o grande objetivo é a transformação social. Efetivamente, a sociedade tem mudado grandemente no que diz respeito à mulher, devido maioritariamente ao crescente número de mulheres a trabalhar fora de casa a tempo inteiro. Claro que esta mudança acarreta mudanças na forma como a mulher é vista, mas também pode ser encarada como uma ameaça para aqueles homens que persistem em ter uma visão estereotipada da mulher e que continuam a contestar o acesso que, hoje em dia, as mulheres têm a carreiras profissionais e à respetiva ascensão ou promoção profissional. A mudança também tem impacto no modo como as mulheres se comportam e se veem a elas próprias. Por isso, devido à sua crescente independência financeira e estatuto no mercado de trabalho, “women are less likely to tolerate sexist comments and discrimination” (Mills 2008: 19). No entanto, também não podemos esquecer que, muitas vezes, são as próprias mulheres que adotam e têm posturas e comportamentos baseados em visões estereotipadas e sexistas.

De facto, a reforma da mentalidade sexista implica que esta seja aceite e promovida por aqueles que detêm o poder (cf. “Reform can only be effective if it is accepted and promoted by those in positions of influence” (Mills 2008: 17), pois as mudanças são sempre difíceis de aceitar e, neste caso em particular, também encontraram resistência por parte de muitos homens.

Nesse sentido, a integração da mulher na esfera pública não foi facilmente aceite, principalmente por parte do homem. Michelle Zimbalist Rosaldo (1974) considera fundamental a diferenciação entre esfera pública e esfera doméstica para compreender o estatuto da mulher na sociedade. Enquanto a mulher se cingir à esfera doméstica e privada terá sempre um estatuto mais baixo do que o homem. Por outro lado, também argumenta que quanto mais a sociedade diferenciar estas esferas de atividade, mais diferenciação existe entre o estatuto e valor das atividades masculinas e femininas. Por isso, também Rosaldo (1974) defende que a mulher conseguirá mais estatuto entrando na esfera pública, domínio ainda masculino. Desta forma, as sociedades tornar-se-iam mais igualitárias se não existisse uma diferenciação tão vincada entre esfera pública e esfera doméstica (Rosaldo 1974: 36).

Como entretanto a mulher tem vindo a entrar na esfera pública, houve, de facto, uma série de mudanças institucionais e legais para eliminar muitas expressões sexistas, que as feministas nunca deixaram de denunciar. Não obstante, tal não quer dizer necessariamente, como Susan Ehrlich e Ruth King (1998: 179) frisam, que a linguagem ou os falantes deixem de ser sexistas. Estas investigadoras sugerem mesmo que o desaparecimento de determinados termos sexistas será substituído por outros mais subtis. Nesta linha de ideias está Sara Mills (2008), que argumenta que estas mudanças na linguagem fizeram com que o sexismo aberto desaparecesse, mas surgisse um muito mais subtil, mas também discriminatório:

It could be argued that these changes have meant that overt sexism has been 'driven underground' and that other more subtle forms of expression which are equally pernicious and discriminatory have been used instead (Mills 2008: 21).

Portanto, pode-se reiterar uma evolução do sexismo. Originalmente o termo sexismo implicava uma relação antagonística entre os sexos, resultado de uma sociedade patriarcal, cujo sistema favorecia o homem em detrimento da mulher. No entanto, embora o sexismo seja fruto do homem, nem todos os homens são sexistas. Portanto, é necessário continuar este processo de mudança que já começou e que tem como condição *sine qua non* a ascensão da mulher na sociedade e no mercado de trabalho, demonstrando o seu valor e poder.

Calero Fernández (1999) defende que a verdadeira reforma, para desaparecimento do sexismo, deve passar por duas instituições fundamentais: a escola e a família, pois estes constituem-se como modeladores da personalidade e de comportamentos, bem como veiculadores de conhecimentos imprescindíveis para se participar na vida pública e privada (Calero Fernández 1999: 31). Nós acrescentamos ainda o papel dos *media*, que, na atualidade, se apresentam como verdadeiros agentes socializadores e formadores dos indivíduos. Nesse sentido, enquanto espelhos da sociedade, os *media* cada vez mais fornecem padrões e representações de género.

As representações de género nos *media* geram discussões e reflexões sobre a identidade do sujeito na atualidade, sendo que os conceitos de identidade e de género social envolvem questões bastante complexas, que nem sempre foram vistas da mesma forma e estão em mudança. Por isso, importa desde logo fazer a distinção entre sociedade pré-moderna e moderna. De acordo com Kellner (2001), na sociedade pré-moderna, os indivíduos não passavam por crises de identidade, pois esta era fixa, sólida e estável. Não havia problemas de papéis sociais, pois estes não estavam sujeitos à reflexão ou discussão. Por isso mesmo, os *media* perpetuavam os valores dominantes do poder instituído, como por exemplo as soap-opera. De acordo com Fiske (1987: 197,

as soap-opera refletem uma sociedade patriarcal, mas legitimam valores femininos, onde as mulheres lutam para se estabelecerem e alastrarem dentro do patriarcado dominante.

Já na atualidade – a modernidade –, a identidade torna-se mais móvel, múltipla, pessoal, reflexiva e sujeita a mudanças e inovações. Apesar disso, também é social e está relacionada com o outro, como se a identidade de uma pessoa dependesse do reconhecimento das outras, em combinação com a validação dada por essa pessoa a esse reconhecimento (Kellner, 2001: 295). De facto, o impacto da globalização produziu mudanças no mundo, gerando a descontinuidade, a fragmentação, a ruptura e o deslocamento, obrigando a construção de novas identidades, divulgadas maioritariamente pelos *media*, enquanto agentes divulgadores dos valores alternativos. Não obstante, na atualidade, ainda prevalecem papéis de género ou formas de identidade tradicionais.

Na era do consumo e do domínio dos *media*, os sujeitos deixam de se identificar em função do colectivo; na modernidade, identificam-se em função da individualidade, estando cada vez mais vinculados à produção de uma imagem e a aparência tem sido amplamente valorizada. Portanto, apesar de serem veiculadores da integração social, os *media* tem também um efeito centrífugo, que diz respeito ao estímulo para a mudança social, a liberdade, o individualismo e a fragmentação.

Efetivamente, tal como sublinha Gauntlet (2008), as representações género são, na atualidade, mais complexas, menos estereotipadas do que eram no passado. Na generalidade, as mulheres e os homens são tidos como iguais, embora limitados pelos vestígios de algumas ideias tradicionais. Na verdade, verifica-se um declínio das tradições, que, conseqüentemente, transformou as identidades sexuais e de género, tornando-as mais diversas e maleáveis. Não obstante, se olharmos para a atualidade e para as mudanças sociais que têm ocorrido, rapidamente percebemos que as mulheres estão cada vez mais na esfera pública e mediática, mas continuam ausentes dos cargos de chefia e a ter de conciliar os papéis profissionais e familiares (Gill, 2007).

Assim, os *media* desempenham um papel fundamental na produção e na circulação dos sentidos que determinam as representações de género – feminino e masculino – que são vistas pelos indivíduos. As sociedades contemporâneas ocidentais são, segundo Hall (2005), caracterizadas pela diferença e pela possibilidade de criação de novas identidades, de novos sujeitos, e, conseqüentemente, a recomposição da estrutura social. Neste sentido, os *media* colaboram para as novas articulações ou para a assimilação de novas categorias ao disponibilizar um rol de exemplos e de modelos de comportamentos e de atitudes com os quais as pessoas se poderão identificar (Ghilardi-Lucena, 2008). Desta forma, os *media* vão, também eles, expor as contradições de género e revelar o paradoxo da contemporaneidade: por um lado, ao incentivar as inovações/mudanças

(homens na cozinha, cuidando dos filhos e do espaço doméstico) e, por outro, ao manter o *status quo* (homens como detentores de poder e o género dominante). Exemplos de produtos mediáticos onde se disponibilizam uma série de exemplos e de modelos de comportamentos e de atitudes com os quais as pessoas se poderão identificar são as novelas televisivas e os filmes, pois, embora ainda tenham presente o *status quo* e a divisão de papéis sociais entre os géneros, também provocam a reflexão sobre temas mais vanguardistas e que vão contra os padrões tradicionais, nomeadamente: questões de homossexualidade e transexualidade; o casamento entre indivíduos do mesmo sexo; o aborto; as doenças terminais; os indivíduos deficientes; o racismo e a discriminação; o sucesso profissional e o empreendedorismo feminino, etc.

Portanto, cada vez mais, a representação dos papéis feminino e masculino nos *media* vai depender da forma como cada indivíduo se identifica com as representações e/ou identidades de género presentes nos textos mediáticos. E, obviamente, esta interpretação dos papéis sociais de género presentes nos *media* vai depender também do contexto socioeconómico e político em que o indivíduo se insere.

Por conseguinte, a investigação relacionada com o género nos discursos/textos mediáticos é só um aspecto da sua importância para os estudos de género e para o relevo que o género tem enquanto importante variável de investigação. Portanto, diferentes tipos de conteúdos mediáticos estão associados à expressão de identidade de género, bem como a diferenças psicológicas entre masculino e feminino. Uma outra questão pertinente levantada pelos estudos de género é a de saber se a escolha de conteúdos e a interpretação dos *media* é capaz de constituir uma alavanca de mudança ou elemento de resistência para mulheres numa situação ainda estruturada pela desigualdade (McQuail, 2003).

Podemos, em síntese, dizer que as diferentes representações de género presentes na cultura mediática, sejam quais forem as causas e as maneiras como se apresentam, evocam respostas diferentes e que as diferenças de género levam a modos alternativos de retirar sentido dos *media*, seja através dos seus efeitos centrípeto ou centrífugo.

5 REFLEXOS DE GÉNERO NA IMPRENSA PORTUGUESA

Para refletirmos sobre a presença das diferenças de género na imprensa portuguesa, o nosso trabalho de investigação foi guiado por uma abordagem de análise de um *corpus* linguístico, a partir do qual se procurou fazer uma análise de conteúdo quantitativa e qualitativa dos dados. Esta recolha e análise de dados foi realizada com a ajuda de um programa informático de análise de conteúdo *Tropes Semantic*, software distribuído por Cyberlex, ACETIC, 1994-2004.

Aceitando a distinção tripartida dos textos jornalísticos em três géneros, informativo, interpretativo ou de opinião e ameno-literário (Rei, 2000^b: 120), podemos inserir este *corpus* textual no género interpretativo ou de opinião, uma vez que engloba crónicas, comentários, editoriais, críticas e artigos de opinião. Portanto, estes tipos de texto interpretam os acontecimentos da atualidade, valorizando os factos “em função de uma posição pessoal, com o objetivo de fomentar um estado de opinião favorável aos seus juízos e conclusões, quer dizer, orientar a opinião pública” (Rei, 2000^b: 121). Assim sendo, estes textos pautam-se pela subjetividade e pelo estilo próprio de cada autor, não sendo, por isso, textos estandardizados. Por este motivo, estes tipos de texto permitem ver ideias, ideologias, crenças e maneiras de ser do seu autor, deixando transparecer o género. Por isso, permitem aferir as características discursivas dos seus autores tendo em conta o género. Assim, analisámos 150 textos de opinião publicados nos media portugueses, 50% de autoria feminina e outros 50% de autoria masculina. Estes textos foram publicados em jornais e revistas nacionais, por isso abordam temas de interesse nacional e, por vezes, internacional, como seja política, problemas ambientais, desporto, desemprego, direito e justiça, economia nacional e europeia, etc. Por isso, têm um público-alvo bastante abrangente, todo o povo português, não se descortinando públicos específicos para determinados textos.

Analisando o número de palavras e o número de frases por texto, percebemos que, na generalidade, as frases das mulheres são menos extensas do que as dos homens. Consequentemente, são frases com uma estrutura sintática mais simples, validada pela maior percentagem de uso de verbos por parte das mulheres e pela distribuição do uso dos conectores. Quanto aos conectores, as mulheres, no geral, usam menos conectores do que os homens. Acresce o facto de a mulher usar preferencialmente mais conectores de adição, disjunção e causa do que o homem, revelando um tendência para uma construção frásica paratática.

No que concerne os assuntos abordados, nota-se que os temas mais abordados, quer por homens, quer por mulheres, surgem agrupados em conceitos gerais e vida humana. Estes desdobram-se em variadíssimos tópicos mais específicos, sendo aí que se nota a diferença. Desde logo, se nota uma maior tendência masculina para tratar de assuntos relacionados com política, geografia, sociedade, desporto e lazer e negócios, realçando o forte pendor do homem para as atividades realizadas fora de casa, no mundo exterior e dos negócios. Por sua vez, a mulher fala mais da sociedade, de sentimentos, da família, de saúde e de emprego, conotando a preocupação das mulheres com o estabelecimento e o bem-estar das suas relações, tal como havia defendido Lakoff (1975). Entre os sentimentos e emoções associados à mulher, destacamos a tristeza, a insatisfação e o medo, revelando

uma certa insegurança e instabilidade da mulher, asserção feita também para caracterizar a linguagem da mulher. Por outro lado, também se nota uma forte preocupação com o emprego e o trabalho, revelando que a mulher já não se cinge ao reino doméstico, tendo já conquistado um lugar no mundo do trabalho, dominado anteriormente pelo homem (Spender 2001). Nesta ordem de ideias, aparece também mais preocupada com o direito e a justiça social, pois já tinha sido considerada um grupo minoritário e oprimido por uma sociedade patriarcal (Lakoff 1975; Spender 2001).

Independentemente do estilo geral dos textos, uma vez que estamos perante textos jornalísticos não padronizados, em que o estilo é livre e a subjetividade do seu autor está presente, verificamos uma maior subjetividade no discurso da mulher, que é corroborado pela existência, em vários textos, de um narrador subjetivo e pelo maior recurso ao pronome pessoal “eu”, bem como ao pronome pessoal de segunda pessoa “tu” e ao pronome pessoal de primeira pessoa do plural “nós”, estes últimos usados com intuito de abarcar também o interlocutor no seu discurso. Por seu turno, nos textos masculinos abundam maioritariamente pronomes pessoais de terceira pessoa. Este emprego feminino dos pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa vai ao encontro da tese de que as mulheres se preocupam com as relações e a empatia que estabelecem enquanto comunicam.

Por outro lado, a subjetividade acima postulada é também reforçada pelo uso dos adjetivos. No atinente a esta classe gramatical, destaca-se o recurso abundante nos textos masculinos de adjetivos numéricos e objetivos, indo ao encontro de Koppel (Koppel *et al.* 2003), que postulou que os textos de autores masculinos distinguem-se pelo uso de palavras com sentido numérico. Os textos femininos, por seu turno, são ricos em adjetivos subjetivos. Mais uma vez, esta subjetividade vai ao encontro das asserções feitas sobre a “woman’s language”, que se caracteriza por ser subjetiva e sentimental (Lakoff 1975), enquanto o homem aparece como mais objetivo e ativo.

No atinente à modalização, ou seja, ao recurso de advérbios e locuções adverbiais que permitem o locutor implicar-se no discurso ou situar o que diz contextualmente, os textos femininos destacam-se pelo recurso constante em todos os textos à modalização de intensidade e de negação, utilizadas para dramatizar e inflamar o discurso. Também neste conjunto de textos, as mulheres expressam por mais vezes dúvidas (modalização de dúvida) do que os homens, conotando uma certa insegurança.

6 CONCLUSÃO

Do exposto, podemos concluir que detetámos diferenças entre os discursos masculino e feminino nos textos de opinião analisados. Primeiramente, sobressai uma

diferença na escolha dos assuntos a tratar. Enquanto os homens preferem discutir temas relacionados com a política, o desporto, problemas sociais e negócios; a mulher prefere falar da família, de saúde, de sentimentos e de problemas com o emprego e injustiças sociais.

Por outro lado, o discurso feminino revela mais subjetividade do que o masculino. Primeiramente, pelos assuntos abordados, a partir dos quais a mulher expressa mais emoções e sentimentos. Seguidamente, pelas classes de palavras presentes nos textos. É nos textos femininos que abundam os adjetivos, especialmente adjetivos de cariz subjetivo, bem como os pronomes pessoais, principalmente o “eu” e, seguidamente, o “tu” e o “nós”. Por último, destaca-se ainda a tendência feminina para as modalizações de intensidade e de negação, que permitem dramatizar o discurso.

Por conseguinte, contrariamente ao que se acreditava no início dos estudos de género, em que a linguagem da mulher aparecia sempre como inferior, hoje em dia, as mulheres veem as suas competências verbais reconhecidas e ocupam cargos iguais aos dos homens, podendo comunicar em pé de igualdade com eles. Efetivamente, temos de ter presente que a nossa análise se centrou na comunicação mediatizada, domínio da esfera pública, onde as mulheres têm vindo a entrar, procurando desempenhar papéis iguais aos dos homens. Contudo, verificámos que o discurso feminino é diferente do masculino e vice-versa. Por conseguinte, tal como defendeu Deborah Tannen (1990: 298), compreender que essas diferenças existem e que fazem parte da identidade do género facilitará a comunicação. Assim sendo, mais do que discriminar ou recriminar, é importante compreender. É partindo deste pressuposto que realizámos este trabalho embrionário sobre as diferenças comunicativas entre homens e mulheres em português europeu.

Ora, estes dados só vêm corroborar a existência de diferenças comunicativas entre homens e mulheres, produto das diferenças de género e dos papéis ao género associados. De facto, desde o momento em que a ecografia informa que é um menino ou uma menina, a vida das crianças é definida em função do género e, a partir daí, através da socialização, elas aprendem e ganham uma identidade ou papel de género, masculino ou feminino. Os papéis de género são os comportamentos, posturas, traços de personalidade, emoções e atitudes sociais e culturais tidos como apropriados para o homem ou para a mulher. São estes papéis de género que se tornam estereótipos e que vão condicionar na nossa forma de pensar, influenciando como entendemos os outros e o que esperamos dos outros. Desta forma, os estereótipos guiam o nosso comportamento tendo em conta os papéis de género e delinham o desenvolvimento do comportamento das crianças, que aprendem a seguir os adultos e os respetivos papéis de género. Segundo Basow (1992), mais do que se refletirem em comportamentos diferentes, os estereótipos de

gênero originam diferentes comportamentos, funcionando como “regra” ou “padrão” que as pessoas aprendem.

Sendo extensões do homem (McLuhan, 2008) e reflexo do que se passa na sociedade, os *media* retratam estas diferenças de papéis de gênero, seja postulando uma visão mais tradicionalista, seja apelando à fragmentação e à mudança.

É indiscutível que os papéis sociais de gênero estão em mudança e o século XXI mostra atitudes e comportamentos bem diferentes dos séculos passados. As interrogações acerca do que é masculino ou feminino, ser homem ou mulher, têm respostas diferentes das visões tradicionais e estereotipadas que ainda existem na nossa sociedade e ainda se visualizam nos *media*. No entanto, os *media*, principalmente os novos *media*, associados às novas tecnologias, surgem, cada vez mais, como potenciais agentes divulgadores de sistemas de valores alternativos, fragilizando potencialmente os valores tradicionais.

Globalmente, os meios de comunicação modernos têm, portanto, uma visão mais complexa do gênero e dos papéis do gênero do que nunca. A imagem das mulheres e dos homens não se baseia em estereótipos, mas estes são igualmente valorizados. No entanto, essas imagens permanecem diferentes e diversificadas. À semelhança do que afirma Castells (2007), o maior desafio da contemporaneidade, e dos *media* atuais, é a procura da participação ativa, crítica e consciente de cidadãos e cidadãs, para que possam trilhar os seus próprios percursos pessoais e, assim, colocar em causa relações de poder e assimetrias, moldando a sociedade em que vivem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Basow, Susana A. (1992). *Gender: Stereotypes and Roles*. 3rd edition. Pacific Grove, California: Brooks/Cole Publishing Company.

Beaudichon, Janinen (2001). *A Comunicação: Processos, Formas e Aplicações*. Porto, PT: Porto Editora.

Beauvoir, Simone de (1976): *Le Deuxième Sexe*, Vol. I and II. 2nd edition. Paris: Gallimard.

Butler Judith (2007). *Gender Trouble*. London: Routledge.

Calero Fernández, M^o Angeles (1999). *Sexismo Lingüístico*. Madrid: Narcea.

Cameron, D. (1992). *Feminism and Linguistic Theory*. 2nd edition. New York: Palgrave.

Carroll, Janet L. & Wolpe, Paul Root (1996). *Sexuality and Gender in Society*. New York: Harper and Collins Publishers Inc.

Castells, Manuel (2007). *O Poder da Identidade* (Vol. II). Lisboa, PT: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cook-Gumperz, Jenny (1995). "Reproducing the discourse of mothering: how gendered talk makes gendered lives". In: Hall, Kira, e Bucholtz, Mary (Eds.): *Gender Articulated: language and the socially constructed self*. London: Routledge: 401-419.

Cerqueira, Carla (n.d.) "Os média, os públicos e os discursos de gênero: (in)visibilidades, linguagens e protagonistas, [online], https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/38034/1/CC_Representa%C3%A7%C3%B5es-Sociais-G%C3%A9nero-Publicidade_capitulo.pdf

Eckert, Penelope (1997). "The Whole Woman: Sex and Gender. Differences in Variation". In: Coupland, Nikolas, e Jaworski, Adam (Eds.): *Sociolinguistics. A Reader and a Coursebook*. London: Macmillan Press Ltd.: 212-228.

Eckert, Penelope, & McConnell-Ginet, Sally (2003). *Language and Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ehrlich, Susan, & King, Ruth (1998): "Gender-based language reform and the (de)politicization of the lexicon". In: Cheshire, Jenny, & Trudgill, Peter (Eds.): *The Sociolinguistic Reader, Volume 2: Gender and Discourse*. London / New York / Sydney / Auckland: Arnold: 178-194.

Ferin Cunha, Isabel (2002). *Comunicação e Culturas do Quotidiano*. Lisboa, PT: Editora Quimera.

Fichtelius, Anna, Johansson, Iréne, & Nordin, Kerstin (1980): "Three investigations of sex-associated speech variations in day school". In: Kramarae, C. (Ed.): *The Voices and Words of Women and Men*. Oxford: Pergamon Press: 219-225.

Fine, Cordelia (2010). *Delusions of Gender*. New York / London: W.W. Norton & Company.

Fiske, J. (1987). *Television Culture*. London: Routledge.

Gauntlet, David (2008). *Media, Gender and Identity*. London and New York: Routledge.

Ghilardi-Lucena, Maria Inês (2008). "Representações de gênero social na mídia", *Web Revista Discursividade* [online], <http://www.discursividade.cepad.net.br/EDICOES/06/Arquivos/LUCENA.pdf>

Gill, Rosalind (2007). *Gender and Media*. Cambridge: Polity Press.

Goffman, Erving (1976). "Gender Advertisements". In: *Studies in the Anthropology of Visual Communication*, 3: 69-154.

Hall, Stuart (2005). *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Translated by Tomaz Tadeu da Silva and Guacira Lopes Louro. 10th Ed. Rio de Janeiro: DP&A.

Holmes, Janet, & Meyerhoff, Miriam (2003). "Different voices, different views: an introduction to current research in language and gender". In: Holmes, Janet, & Meyerhoff, Miriam (Eds.): *The Handbook of Language and Gender*. Oxford: Blackwell Publishing: 1-17.

Kellner, Douglas (2001). *A Cultura da mídia - estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru, SP: EDUSC.

Key, Marie Ritchie (1996). *Male / Female Language*. 2nd ed. Lanhan, Maryland / London: Scarecrow Press.

Kramarae, Cheris (1981). *Women and Men Speaking*. Rowley, MA: Newbury House.

Lips, Hilary M., & Colwill, Nina Lee (1978). "The paradox of power". In: Lips, Hilary M., & Colwill, Nina Lee (Eds.): *The Psychology of Sex Differences*. London / Sidney / Toronto / New Delhi / Tokyo / Singapore / New Zealand: Prentice Hall: 225-242.

Lips, Hilary M. et al. (1978). "Sex differences in ability: do men and women have different strengths and weaknesses?". In: Lips, Hilary M., & Colwill, Nina Lee (Eds.): *The Psychology of Sex Differences*. London / Sidney / Toronto / New Delhi / Tokyo / Singapore / New Zealand: Prentice Hall: 145-171.

Loureiro, Marlene (2014). *O Género no Discurso de Opinião na Imprensa portuguesa*. Covilhã, PT: Livros LabCom.

Maccoby, Eleanor E. (2003). *The Two Sexes*. Massachusetts: Harvard University Press.

Macdonald, Myra (1995). *Representing Women. Myths of Femininity in the Popular Media*. London / New York / Sydney / Auckland: Edward Arnold.

McLuhan, Marshall (2008). *Compreender os Meios de Comunicação*. Translated by José Miguel Silva. Lisboa, PT: Relógio d'Água Editores.

McQuail, Denis (2003). *Teoria da Comunicação de Massas*. Lisboa, PT: Fundação Calouste Gulbenkian.

Meyers, Marian (1999). "Fracturing women". In: Meyers, Marian (Ed.): *Mediated Women. Representations in Popular Culture*. Cresskill, NJ: Hampton Press: 3-22.

Mill, John Stuart (1986). *The Subjection of Women*. New York: Prometheus Books.

Mills, Sara (2008): *Language and Sexism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nogueira, Conceição (2001). *Um Novo Olhar sobre as Relações Sociais de Género: Feminismo e Perspectivas Críticas na Psicologia Social*. Braga, PT: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Pierson, Ruth Roach (1987). "'Did your mother wear army boots?' Feminist theory and women's relation to war, peace and revolution". In: Macdonald, Sharon et al. (Eds.): *Images of Women in Peace and War: Cross-Cultural and Historical Perspectives*. London: Macmillan Press Ltd.: 205-227.

Rego, Arménio (2007). *Comunicação Pessoal e Organizacional*. Lisboa, PT: Ed. Sílabo.

Rodrigues, Paula (2003). *Questões de Género na Infância*. Lisboa, PT: Piaget.

Rosaldo, M. Zimbalist (1974): "Women, Culture, and Society: a theoretical overview". In: Rosaldo, M. Zimbalist, & Lamphere, Louise (Eds.): *Woman, Culture and Society*. Stanford: Stanford University Press: 17-42.

Silva, Manuela (1999). *A Igualdade de Género. Caminhos e Atalhos para uma Sociedade Inclusiva*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Silveirinha, Maria João (2004). "Representadas e representantes: as mulheres e os media". *As Mulheres e os Media*, 5, (3): 9-30.

Swann, Joan (2002). "Yes, but is it gender?". In: Litosseliti, Lia, & Sunderland, Jane (Eds.): *Gender Identity and Discourse Analysis*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company: 43-67.

Sousa, Jorge Pedro (2006). *Elementos de Teoria e Pesquisa da Comunicação e dos Media*. 2nd Edition. [online], <http://bocc.unisinos.br/pag/sousa-jorge-pedro-elementos-teoria-pequisa-comunicacao-media.pdf>

Whitehead, Harriet (1981). "The bow and the burden strap: a new look at institutionalized homosexuality in native North America". In: Ortner, Sherry B., & Whitehead, Harriet (Eds.): *Sexual Meanings: The Cultural Construction of Gender and Sexuality*. Cambridge / London / New York / New Rochelle / Melbourne / Sydney: Cambridge University Press: 80-115.

Wollstonecraft, Mary (1967). *A Vindication of the Rights of Woman*. New York: Norton Library.

Wood, Julia T. (1996). "Gender, relationships, and communication". In: Wood, Julia T. (Ed.): *Gendered Relationships*. Mountain View / London / Toronto: Mayfield Publishing Company: 3-19.

CAPÍTULO 7

O CONTO NUMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO CRÍTICA PARA ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de submissão: 20/05/2022

Data de aceite: 09/06/2022

Antônio Carlos Soares Martins

Instituto Federal de Educação
Ciência e Tecnologia do Norte de
Minas Gerais (IFNMG)

<http://lattes.cnpq.br/8079754424176587>

Cleunice da Silva Lemos

Escola Estadual Presidente Tancredo Neves
Taiobeiras - MG

<http://lattes.cnpq.br/9089092139642213>

RESUMO: Como perspectiva de formação crítica, este estudo analisa o trabalho com contos, nas aulas de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de ensino, da região Norte de Minas Gerais. O objetivo é promover uma educação crítica, a partir do desenvolvimento de habilidades acerca das temáticas abordadas nos textos. Justifica-se pela necessidade de apresentar aos estudantes estratégias dinâmicas que possibilitem a compreensão, interpretação e produção de textos de opinião. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa-ação, conforme Michel Thiollent (1998), em *Metodologia da pesquisa-ação*. Aponta-se, neste texto, o conto como gênero textual norteador, por pertencer ao campo literário e por colaborar

com a formação literária, crítica e social. Por essa razão, buscou-se contribuir com a preparação dos participantes para atuarem com autonomia e criticidade nos contextos e usos da língua, considerando-a como fenômeno cultural, histórico e social. As atividades interativas e dinâmicas culminaram em apresentações à comunidade escolar do turno vespertino, com exposição literária, apresentação de cadernos de produções dos participantes e dramatizações. Reflete-se acerca do nível e do processo de construção de sentido de textos, com base em respostas dos participantes nas atividades finais da intervenção. O compartilhamento da leitura, trabalhos individuais e em equipes contribuíram para a construção de sentido, formação crítica, para o desenvolvimento da habilidade de leitura, especialmente em aspectos ligados à construção linguística, temática e aos subentendidos das narrativas. Ao final, os participantes apresentaram avanço no desempenho de construir o plano de sentido das abstrações dos discursos, demonstraram apreço aos textos literários e criticidade na elaboração de opiniões.

PALAVRAS-CHAVE: Conto. Formação crítica. Ensino Fundamental.

THE TALE IN A PERSPECTIVE OF CRITICAL EDUCATION FOR STUDENTS IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT: As a critical formation perspective, this study analyzes the work

with tales, in Portuguese Language lessons, on the final study years of an elementary education by a public school from the state, located north of Minas Gerais. The main goal is to promote a critical education, by the development of abilities around the approached tematics of the texts. It is justified by the need of presentation to the students of dynamic strategies that possibilite comprehension, interpretation and opinion texts production. For this, it was made an action-research, according Michel Thiollent (1998), in *Methodology of the action-research*. It is pointed out, in this text, the tale as a guiding textual genre, by belonging to the literary field and for collaborating to the literary, critical and social education. For this reason, it was sought to contribute to the preparation of the participants to act autonomously and critically on the contexts of language uses, considering it as a cultural, historical and social fenomen. The interactive and dynamic activities finished in presentations to the school community in the afternoon period, with a literary exhibition, presentation of books and production made by the participants in addition to dramatizations. It reflected around the level and the production process on the construction of the texts, based on the participants' answers on the final activities of the intervention. The reading share, group and individual works contributed to the construction of meaning, especially in aspects related to the linguistic construction, teme and the underlying narratives. Finally, the participants presented an performance advance on the e of construction of a plan of meaning for the abstractions of the speeches, showed appreciation for literature texts and criticality in the elaboration of opinions.

KEYWORDS: Tale. Critical education. Elementary education.

1 INTRODUÇÃO

A proposta desta pesquisa surgiu a partir de relevantes discussões no espaço acadêmico do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), sobre desafios à promoção do ensino da leitura, de maneira crítica e efetiva. Com base em dificuldades apresentadas por estudantes de uma turma do 7º ano, de uma escola pública de Taiobeiras – Norte de Minas Gerais, durante o compartilhamento de leitura, realização de atividades e avaliações internas, indaga-se: Quais as contribuições do conto para o desenvolvimento de habilidades em leitura e para a formação crítica desses adolescentes?

Por esse motivo, esta pesquisa objetivou promover uma educação crítica, a partir do desenvolvimento de habilidades em compreensão, interpretação e elaboração de opinião, acerca das temáticas abordadas nos textos. Justificou-se pela necessidade de apresentar aos participantes possibilidades de ampliar a compreensão, interpretação e produção de textos de opinião, seguindo o percurso gerativo de sentido, de acordo com as contribuições de Ernani Terra e Jéssyca Pacheco (2017), em *O conto em sala de aula*. Esse gênero foi escolhido para este trabalho por pertencer ao campo literário, ser adequado à etapa escolar dos participantes quanto à complexidade do conflito gerador

da narrativa e pela possibilidade de provocar reflexão, a partir de temáticas textuais. Charles Kiefer (2011, p. 301), em *A poética do conto: de Poe a Borges-um passeio pelo gênero*, destaca que o conto com “suas figuras, motivos e situações, extraídos da vida prática ou do vocabulário mítico, conservam um caráter pedagógico, moral e religioso durante séculos, marcados que foram pela exemplaridade.” Ao estabelecer o caráter da “exemplaridade” nesses textos, Kiefer estabelece uma relação de proximidade das situações de desencadeamento das narrativas com o cotidiano das pessoas e que podem servir de lição para a vida.

A seleção dos contos fundamentou-se em pressupostos de que o contato com o texto deve partir do estímulo ao estudante para motivá-lo a ler, seguido de práticas de compartilhamento da leitura, dentro e fora da sala de aula, possibilitando o desenvolvimento de habilidades em leitura e criticidade. Propôs-se, dessa forma, a leitura de textos literários para que, por meio deles, os leitores se sentissem motivados a ampliar os hábitos de leitura.

Assim sendo, destaca-se a força da literatura, ao permitir que o leitor seja sensibilizado pela mimese, ou seja, recriação da realidade que imita a vida, pela linguagem estética e cultural, organização das palavras nos contextos de produção, desencadeamento das ações narrativas. Além do mais, nota-se a relevância do estudo desse gênero para despertar a atenção dos adolescentes para acompanhar, descobrir, comparar ou refutar assuntos, temas, intrigas, significados de expressões contextuais e desfechos, sobretudo, promover a formação literária. Por fim, compreende-se que a formação crítica, proposta nesta pesquisa, é um processo imprescindível à inclusão do estudante nos discursos sociais e para o exercício da cidadania. Para isso, ela acontece a partir da aquisição de habilidades leitoras que se inicia com a leitura de textos do universo social e cultural dos estudantes.

2 LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR

A formação leitora inicia-se com a prática, ainda na infância, a partir dos primeiros estímulos à leitura. Vicent Jouve (2002, p. 138), em *A leitura*, discorre acerca a especificidade e do valor ao texto literário. Segundo ele, dentre outros motivos, pela sua “subversão na conformidade, eleição do sentido na polissemia, modelização por uma experiência de realidade fictícia, a leitura literária é, desses três modos, uma prática frutuosa da qual o sujeito sai transformado.” Desse modo, entende-se que a prática da leitura literária desde as séries iniciais conduz o leitor a experimentar a força transformadora da literatura. Jouve (2002) destaca que

[...] os textos mais enriquecedores são aqueles que, ao confrontarem o leitor com a diferença, permitem-lhe se descobrir outro. Jean-Louis Baudry mostra a importância fundadora dessa experiência essencial, que encontramos desde as primeiras leituras da infância (JOUVE, 2002, p. 139).

À luz dessas considerações, compreende-se que a escola e a família nesse caso, devem ser as principais incentivadoras, por meio da oferta de textos e livros que despertem a atenção do leitor. As instâncias educacionais são, por sua vez, vistas como principais, pois é um dos espaços mais privilegiados para a circulação de textos de diferentes gêneros, diariamente. Entende-se que ler com competência pressupõe entender ou ter a capacidade de localizar informações implícitas e explícitas em um texto, interagir com os interlocutores, buscando perceber os efeitos de sentidos causados por determinadas palavras ou expressões.

A formação leitora requer práticas didáticas eficientes com a leitura. A grande relevância desse nível de formação é, atualmente, um dos maiores desafios para a disciplina Língua Portuguesa que lida diretamente com o texto, seu objeto de estudo. Para isso, é necessário criar situações de leitura individual e coletiva, análise, discussão sobre as ações que possam colaborar com o desempenho leitor dos estudantes. No entanto, deverá haver um bom planejamento de aulas, com o intuito de capacitar o aprendiz para ver o texto não apenas como materialização da escrita a ser decodificada de modo abstrato, mas como uma oportunidade prazerosa, de aprendizagens e letramentos. Dessa maneira, capacitá-lo para explorar as potencialidades de sentidos, conforme é afirmado nos PCN (BRASIL, 1998):

A conquista dos objetivos propostos para o ensino fundamental depende de uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo. Essa prática pressupõe que os alunos sejam sujeitos de seu processo de aprendizagem e que construam significados para o que aprendem, por meio de múltiplas e complexas interações com os objetos de crescimento, tendo, para tanto, o professor como mediador (BRASIL, 1998, p. 81).

De acordo com esse documento, para ser sujeito de sua própria aprendizagem, o estudante deve ser estimulado para fazer parte dos momentos de leitura. É preciso que ele domine as habilidades necessárias e seja capaz de entender as mediações do texto no contexto de produção e circulação. Nas concepções de Isabel Solé (1998), em *Estratégias de leitura*, uma sequência que merece ser analisada, como um meio necessário e eficaz, é o oferecimento de suporte para a promoção da leitura que seja atraente e desperte interesse, assegurando ao estudante à condição de construção de significados sobre o que leu e produziu. Logo, percebe-se que o ato de ler envolve um processo de ação do estudante para compreender o texto como unidade de sentido.

Em relação às práticas de leitura na sala de aula, tem-se a perspectiva de formar leitores, portanto, pressupõe-se que formar vai além de informar, ou seja, que ler é mais que decodificar. Ler parte da premissa de desencadear a decifração da escrita, refletir sobre ela, emitir opinião dentro dos limites construídos pelo texto e pelo contexto. O leitor, nesse caso, torna-se um sujeito ativo. Ao tratar do processo de reelaboração de informações veiculadas pelo texto, Maria do Socorro Oliveira (2014), no livro *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*, reflete:

Sujeito da aprendizagem, o 'conhecimento' é fruto de um processo de reelaboração da 'informação', o qual é construído por ele sociocognitivamente. A atribuição de sentido ao mundo ou a ação dos sujeitos sobre os objetos não se constitui numa atividade intrínseca da mente na qual se acessam isoladamente memória, atenção, percepção etc. (OLIVEIRA, 2014, p. 46).

Dessa forma, o estudante, ao atuar como sujeito de sua própria aprendizagem, adquire habilidades de captação dos sentidos pretendidos por atos linguísticos, essencialmente ligados aos processos da programação linguística do texto. Nesses termos, o leitor torna-se preparado para (re)construir significados e pressupostos centrados no texto, contextualizado com as práticas sociais. Segundo Koch e Elias (2006, p. 23) para que haja o processamento da compreensão textual, é preciso que se manifeste “o conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo”, entre outros. A partir disso, o leitor passa a avaliar e inferir, buscando compreender tema, características do gênero e função. Para isso, é necessário que a escola trabalhe na perspectiva de preparar os estudantes para assumir um papel de verdadeiros leitores. Significa motivá-los para participar de práticas de leitura, socialmente, pois o estímulo faz parte desse processo é possível que os estudantes se mobilizem e interajam sociocognitivamente para compreender o texto, compartilhar suposições, estabelecer relações entre os explícitos e subentendidos.

Tratando-se da relevância do espaço na escola para o texto literário, Ana-Marie Chartier (2008, p. 127), em *Leituras literárias: discursos transitivos* aborda que, atualmente “a literatura infanto-juvenil é abundante, disponível e está em perpétua renovação, com seus sucessos de edição, seus salões, suas revistas.” A afirmação da autora vai ao encontro de o que se discute nesta pesquisa sobre a circulação de textos dentro do espaço escolar. Atualmente os estudantes são expostos aos mais variados gêneros textuais, diariamente, inclusive aos literários, embora ainda haja um grande número deles que apresentam uma defasagem em leitura, interpretação e escrita de textos. Por consequência, externam baixo desempenho escolar e desmotivação para ler.

Portanto, a potencialização do leitor torna-o cada vez mais inserido nos discursos de diferentes campos do saber. Como há disponibilidade e acesso irrestrito a textos, dentro da escola e na sala de aula, pressupõe-se que eles sejam trabalhados e recepcionados por todos. Nesse sentido, a escola que segue os pressupostos de formação do sujeito como cidadão letrado, crítico e autônomo, não estranhará fatores que se opõem ao ensino e aprendizagem; pelo contrário, trabalhará em equipe, a partir de metas e avaliando suas ações, sem detrimento do objetivo maior, que é o sucesso educacional dos estudantes.

3 LEITURA LITERÁRIA COMO PRÁTICA SOCIAL

De acordo com Terra (2014) a leitura é um processo pelo qual o leitor tem de mobilizar diversos conhecimentos armazenados na memória para chegar-se à construção de sentidos. Cabe analisar, nesse âmbito, que os conhecimentos são capazes de capacitar o leitor ao ponto de ele tornar-se competente; prepara-o para compreender os pressupostos do texto que contemplam desde a sua construção linguística, tema, função comunicativa, contexto, vozes locutoras, dentre outras. Os conhecimentos necessários, durante os processos de leitura, também são abordados por Terra (2014, p. 58) como “conhecimento enciclopédico, linguístico, textual e interacional.” Eles são responsáveis por mapear ou conduzir os processamentos da ação da leitura para a obtenção de significados, reflexão e uso, estabelecendo conexões que se entrelaçam para promover mudanças de postura do leitor em relação ao texto. De acordo com Terra (2014),

O conhecimento enciclopédico diz respeito às coisas do mundo que permitem criar um contexto cognitivo. Os conhecimentos linguísticos são adquiridos desde tenra idade pelo contato com outros falantes da língua. Na escola, essa competência é desenvolvida uma vez que se é solicitado a refletir sobre esses conhecimentos. Os conhecimentos interacionais dizem respeito às práticas interacionais diversas, como adequação do texto em função do interlocutor e da situação comunicativa, bem como o de reconhecimento das intenções do autor (TERRA, 2014, p. 58).

A abordagem feita pelo autor implica a diversidade de conhecimentos para que o estudante seja um leitor competente. Dessa forma, compreende-se que, cada vez mais, a relevância do trabalho efetivo com a leitura em sala de aula, de forma interativa e reflexiva. Pois todos os processos que demandam compreensão do texto estão ligados ao processamento de conhecimentos, que são essenciais à legitimação da leitura dentro e fora do espaço escolar. Nesta pesquisa, ao apontar o conto como objeto de estudo e experiência com estudantes do Ensino Fundamental, almejou-se que os estudantes ampliassem habilidades e conhecimentos.

Jouve (2002, p. 137) elucida que se a leitura literária tem sua especificidade; e é por meio de seus efeitos que se deve tentar aprendê-la. [...] É “enriquecedora no plano intelectual e autoriza também o investimento imaginário.” O autor ainda acrescenta que a leitura literária, marcada pela subjetividade possibilita a mobilização do imaginário. Os contos, nesse contexto, é um instrumento oportuno para promover a continuidade da leitura de outros textos, contribuindo, assim, para a formação do letramento literário.

Ao abordar a relevância do conto como promotor da ampliação do desenvolvimento intelectual do leitor este texto firma-se, ademais, nas concepções postuladas por Leahy-Dios (2004, XV). Nesse aporte teórico, a autora reflete sobre a “educação literária definida como processos de educar através da literatura que representa também os espaços sociais de cidadania.” Assim sendo, ela assemelha esse tipo de educação “como um triângulo multidisciplinar” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 188).

Por isso, os textos do campo literário devem ser ensinados em sua dimensão artística, linguística e social, de maneira que ocorra o letramento literário nas escolas. Pierre Bourdieu (2004, p. 169, 172), em *Coisas ditas*, destacou em uma entrevista realizada em Hamburgo, em dezembro de 1985, a denominação de “campo literário” sendo “simultaneamente um campo de forças e um campo de lutas, que visa transformar ou conservar a relação de forças estabelecidas.” O que é produzido tende a alcançar o leitor como um jogo de produção e recepção. Nesse jogo, o poder do “campo de produção” exerce uma luta existente no campo social. O leitor recebe o que é produzido, analisa e, com autonomia, atua criticamente. O letramento literário inicia-se, pois, com o compromisso da circulação e recepção do texto, continuamente, oportunizando ao educando uma maneira de conhecer novas histórias, despertando-lhe o encantamento que o leve, conseqüentemente, a continuar optando por esse tipo de leitura.

A característica do texto literário o difere de outros tipos de discursos. Isso porque ele possui uma linguagem e procedimentos adotados pelo autor precisamente elaborados para a intensificação e efetivação da linguagem pela linguagem. Não significa, entretanto, que por intermédio desse discurso, o leitor não seja preparado para ler outros de circulação sociais. Confere-se que a representação literária, amplia os conhecimentos do leitor, levando-o a entender ainda mais outras áreas. João Alexandre Barbosa (2003), em *A biblioteca imaginária* também discorre para os tipos de conhecimentos advindos da leitura e releitura de obras literárias que, também, podem ser agregados à leitura de um texto (conto).

Por fim, sendo arte em palavras, o texto literário é ficcional, seja em poesia ou prosa tem o poder de articular cultura, realidade, fantasia, emoção e facilitar o processo

de letramento literário, dentro de um espaço promissor de conhecimentos. Ele não deixa de imitar a vida: mimese. Por esse motivo, tende a despertar o leitor para continuar a ler, seja um texto curto, longo ou um livro, a fim de chegar-se ao final, despertando-lhe o prazer ou a curiosidade. Nesse cenário, o leitor aprenderá a viajar por universos fictícios que o conduzirão à ampliação do repertório cultural e linguístico.

4 O CONTO E A FORMAÇÃO DO SUJEITO CRÍTICO

As contribuições de Bloom (2011, p. 17) refletem que “caso pretenda desenvolver a capacidade de formar opiniões críticas e chegar a avaliações pessoais, o ser humano precisará continuar a ler por iniciativa própria.” Mas é necessário que esforços advindos de todos os responsáveis pela formação educacional do estudante estejam interligados. Por isso, questiona-se: Como os processos de ensino da leitura estão sendo conduzidos? Há continuação dos estudos pelo estudante no ambiente familiar e social? Que perspectivas de melhoria da aprendizagem os estudantes têm? Esses questionamentos têm a função de destacar a complexidade do ensino que visa, principalmente, a competência textual e a formação crítica.

Destaca-se, nesse contexto, que práticas de compartilhamento da leitura devem ser implementadas nos espaços escolares, pois os estudantes precisam ser motivados a ler para aprenderem a inferir sobre títulos, temas, desencadeamento dos fatos e função social. Para que todos esses níveis de formação educacional sejam efetivados é necessário que o professor planeje momentos de leitura na sala de aula, de modo que os educandos sejam motivados primeiro para ler. Nesse sentido, as aulas devem ser conduzidas de maneira interativa e reflexiva, promovendo, assim, a formação de opinião.

Pela possibilidade de desenvolvimento da leitura competente e pela ampliação da leitura literária, motivada pelos contos na escola, deve-se dar atenção especial a ela, efetivamente. A partir dele o aprendiz poderá sensibilizar-se pela história, desenvolver a capacidade de perceber a construção textual e se sentir motivado para ler outros contos ou outros textos. Considera-se que, com isso, haja maior envolvimento com os fatos narrados que envolvem tensão e desfecho e colabora para prender a atenção do leitor.

Dessa forma, a progressão e eficiência leitora dos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental poderão ocorrer gradativamente, aumentando o potencial de compreensão, interpretação, a partir da leitura de contos. Nesses termos, o contexto escolar é responsável por essa formação do estudante, dado o seu caráter educacional. Todavia, para um bom desempenho dessa função, necessita-se de um corpo docente

capaz de articular aulas de leitura a partir de gêneros que promovam o desempenho dos estudantes. Sendo assim, eles se sentirão mais preparados para lerem, fazerem inferências e participarem de discussões acerca dos temas tratados nas aulas. Por fim, a apropriação do texto colabora com a mediação dos discursos, assegura o domínio da oralidade constituído pelas estreitas relações com o texto.

5 METODOLOGIA

Os trabalhos de pesquisa, realizados em uma turma de 7º ano, foram divididos em sete (7) etapas para melhor organização das sequências de atividades, visando colaborar com a integração de todos os participantes em todos os processos: coleta de dados na fase diagnóstica, por meio de entrevistas e questionários; análise e reflexão sobre os níveis de habilidades em leitura, compreensão e interpretação dos participantes; seleção e escolha dos textos; contextos de leitura, compreensão e interpretação oral e escrita, dentro e fora da sala de aula; produção de textos de opinião; correção individual e compartilhamento coletivo das produções; socialização dos resultados com a comunidade escolar, por intermédio de dramatizações, exposição de trabalhos e de um caderno confeccionado com as produções dos estudantes *Do conto à opinião dos leitores*.

Para isso, foram escolhidos seis contos, sob critérios que se basearam, principalmente: por pertencer ao gênero literário, conter peculiaridades estéticas, sociais e culturais, adequação ao nível educacional dos participantes, pela extensão do texto que facilitasse a leitura na sala de aula, desencadeamento de fatos que prendessem a atenção dos leitores e pelas temáticas que permitissem reflexão e elaboração de opinião. Após apresentados, os participantes escolheram os textos, cujos títulos lhes chamaram a atenção, a partir de uma listagem de contos oferecidos a eles.

Esse critério coaduna-se com a afirmação de Terra (2014, p. 63) ao apontar que “para o trabalho na sala de aula com textos literários, o professor terá que optar por textos curtos como poemas e contos, deixando os mais longos, como os romances, para leitura extraclasse.” O processo, possivelmente, estimulou a participação de todos os alunos de maneira integrada nas atividades de leitura.

Os textos que foram sugeridos para a fase de intervenção e escolhidos pelos participantes seguiram-se na perspectiva de abordar contos de três tipos: populares, que passaram da oralidade para a escrita, clássicos, escritos há vários anos, que continuam prestigiados pelo público de várias idades, e contemporâneos. Seguem, portanto, os seis contos selecionados:

Quadro 1: Contos selecionados.

1.	<i>O bisavô e a dentadura</i> , de Sylvia Othof. História cômica de caráter popular, ou seja, traduzido da oralidade para a escrita, que se teria passado em uma família de Montes Claros, Minas Gerais, conforme afirma-se no início do conto;
2.	<i>O compadre da morte</i> , versão de Câmara Cascudo, também popular. Drama e suspense sobre a história de um homem que tenta se livrar da morte a todo custo;
3.	<i>O cego e o dinheiro enterrado</i> , narrativa popular, que denota suspense e lição de vida. Também é uma versão de Câmara Cascudo.
Os outros três contos que se seguem são de autoria de Auíri Tiago, do livro <i>Contos mudernos: causos do sertão</i> (2014):	
4.	<i>Eu índio</i> , conto contemporâneo. Trata-se de uma história de preconceito de uma mãe por não querer ver seu filho estudando com um “suposto” índio;
5.	<i>Meu amigo invisível</i> , também contemporâneo. De maneira intertextual, narra a história do menino Pedrinho que vive em um mundo de realidade e fantasia;
6.	<i>Férias nas alturas</i> , contemporâneo. Narra a vida de um casal que planeja uma viagem de avião, pela primeira vez, e envolve-se tirando fotografias, desde o táxi ao aeroporto. O inevitável acontece.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

Constata-se que, por pertencerem ao campo literário, os contos estabelecem, em suas narrativas, metáforas, valores morais e culturais de um povo. Conforme Leahy-Dios (2004, p. 210), “capacitar alunos através de instrumentos críticos de análise permitirá que entendam as forças que delinham sua ação, articulando suas experiências e a compreensão de si próprios.” Portanto, em consonância com os apontamentos da autora, as estratégias apresentadas tiveram a intenção de capacitar os estudantes para analisar, de maneira crítica, os fatos narrados dentro do contexto textual, relacionando-os com as práticas sociais que os cercam.

6 RESULTADOS

Diante do acompanhamento dos participantes e da análise dos dados, observa-se que houve envolvimento e evolução da aprendizagem deles, visto que se certifica, em todas as etapas da intervenção, como foi a interação com a leitura dos contos, bem como o debate entre colegas. Para isso, houve um trabalho integrado com todos eles, com o intuito de realizar contextos de interpretação oral e escrita, individual e em grupos, dramatização de um dos contos, opiniões críticas deles nas produções e o envolvimento de todos para a exposição dos trabalhos, ou seja, para a socialização dos resultados com a comunidade escolar. Sendo assim, seguem algumas reescritas das produções individuais, cujos nomes dos alunos foram omitidos e designados como “PARTICIPANTE”, seguido de um número. O questionamento para eles foi o seguinte: “De qual (ou quais) texto(s) você mais gostou? Por quê?”

“Eu gostei bastante do texto “O bisavô e a dentadura” principalmente por contar que é ilário. O bisavô no começo sofre brincadeira dos bisnetos, que diziam que a noite colocou a sua dentadura no copo[...] O autor deste texto realmente fez um grande trabalho quando pensou em escrever este texto (PARTICIPANTE 4, 2017).”

“Todos os contos foram muito interessantes, pois todos os contos deixaram uma curiosidade no ar. O quanto você mais lia, mais tinha vontade de descobrir o final do conto [...] O conto que eu mais gostei foi o compadre da morte, pois tinha muitos filhos e deu um para a morte batizar... Um dia a morte o levou. Esse foi o conto que eu mais gostei (PARTICIPANTE 14, 2017).”

“O texto que eu mais gostei foi “O bisavô e a dentadura”, pois é uma história que aconteceu de verdade, [...] (PARTICIPANTE 16, 2017).”

“O conto pelo qual eu mais senti interesse foi o do “O cego e o dinheiro enterrado”, pois ele é um texto interessante de se ler, e nos traz um ensinamento que podemos levar para toda a vida, que é não mentir e não furtar, pois no final terá consequências e não será boas [...] (PARTICIPANTE 26, 2017).”

“Eu gostei do “Compadre da morte” porque é engraçado e nos dá uma lição que quanto mais ficarmos mentindo ou enrolando a pessoa mais ruim fica [...] O Vô e a dentadura eu achei engraçado e ensinativo, pois mostra que de tanto falar acabou acontecendo [...] (PARTICIPANTE 28, 2017).”

“Gostei muito do conto O cego e o dinheiro enterrado. Ele deu uma bela lição em nós. Mostrou que a deficiência não é fraqueza [...] (P 17, 2017). Na minha opinião o cego do conto que lemos é um vencedor. Foi mais esperto que o vizinho ladrão[...] (PARTICIPANTE 31, 2017).”

Fonte: Pesquisadores. Textos dos participantes da pesquisa (2017).

Percebe-se, pelas produções exemplificadas, que os contos motivaram a elaboração de opiniões, a partir da construção de sentido dos textos lidos em sala de aula. Com isso, nota-se que ler, compreender, interpretar e compartilhar são funções essenciais para o processo crítico de letramento escolar. Desse modo, a leitura tornou-se parte colaborativa e de permanência no aprendizado dos estudantes, haja vista que os processos ocorreram de maneira prática e participativa. Com isso, há possibilidades de esses procedimentos perdurarem no imaginário dos leitores.

7 CONCLUSÃO

Esta pesquisa tece reflexões de como o trabalho com contos, nas aulas de Língua Portuguesa, promoveu o envolvimento de 36 participantes do 7º ano, de uma escola pública de Taiobeiras, Norte de Minas Gerais. O objetivo foi promover a educação crítica, a partir do desenvolvimento de habilidades em compreensão, interpretação e elaboração de opinião, acerca das temáticas textuais. Justificou-se pela necessidade de apresentar aos participantes estratégias didáticas interativas e práticas que possibilitassem a compreensão, interpretação e produção de textos de opinião.

A partir da pesquisa-ação, conforme Thiollent (1998), buscou-se a participação cooperativa dos participantes em todas as fases. Desde o início, eles foram esclarecidos

e orientados sobre os trabalhos. A escolha dos contos foi feita por eles, por intermédio de uma listagem sugerida pelos pesquisadores, em sala de aula. Considerou-se, dessa forma, os textos que fossem adequados à faixa etária e nível de aprendizagem dos estudantes, de maneira que lhes possibilitassem reflexão. A intervenção foi realizada tendo como base teórica e metodológica o percurso gerativo de sentido, conforme Terra e Pacheco (2017). Ao final, as produções foram apresentadas à comunidade escolar em um caderno produzidos na sala de aula denominado *Do conto à opinião dos leitores*.

As diferentes estratégias de estudo dos textos foram utilizadas para integrar os participantes em todas as fases, visto que em uma turma heterogênea há estudantes que aprendem de maneiras variadas. Sendo a educação construída a partir de ações individuais e coletivas, para que houvesse a aquisição e a ampliação de habilidades cognitivas e críticas, possibilitou-se a eles um espaço coletivo, dinâmico, interativo que teve como objeto de estudo contos populares, clássicos e contemporâneos. Assim, houve uma maior reciprocidade e, conseqüentemente, a concretização do percurso gerativo de sentido, partindo do entendimento básico, como tema e assunto, para ampliação dos sentidos discursivos, ou seja, de recursos utilizados para a produção do texto.

Por fim, percebe-se que, pelas diferentes estratégias, todos os estudantes conseguiram compreender e interpretar os textos, partindo do plano fundamental ao discursivo, segundo postulado por Terra e Pacheco (2017). A partir desse processo de construção de sentido, produziram textos de opinião, demonstrando aptidão do desenvolvimento em leitura e escrita. Espera-se, portanto, que este trabalho possa ser relevante para melhoria da educação dos participantes e de todo o país.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, João Alexandre. *A biblioteca imaginária*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BLOOM, Harold. *Como e por que ler*. Tradução de José Roberto o'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. Intr. De Cássia da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. (Col. Joaquim Nabuco). Rio de Janeiro: Ediouro, 1946.
- CASCUDO, Luiz da Câmara. *Literatura oral no Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.
- CHARTIER, Ana- Marie. Que leitores queremos formar coma literatura infanto-juvenil. In PAIVA, Aparecida et. al. (Org.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GRIMM, Wilhelm. *O pescador e sua mulher*. Disponível em: <https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/o_pescador_e_sua_mulher>. Acesso em: 03 de nov. 2016.

JOUBE, Vicent. *A leitura*. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

KIEFER, Charles. *A poética do conto: de Poe a Borges – um passeio pelo gênero*. São Paulo: Leya, 2011.

KOCH, Ingedore G.V., ELIAS, Vanda. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: Desvios e rumos*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

OLIVEIRA, Maria do Socorro, TINOCO, Glícia Azevedo, SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. Natal: EDUFRN, 2014.

ORTHOFF, Sylvia. *O bisavô e a dentadura*. Jogando conversa fora. São Paulo: FTD, 1998.

SANTOS, Auíri Tiago. *Contos mudernos: causos do sertão*. São Paulo: Caturmano. 2014.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TERRA, Ernani, PACHECO, Jéssyca. *O conto na sala de aula*. Curitiba: InterSaberes. 2017.

TERRA, Ernani. *Leitura do texto literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

THIOLLENT. Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CAPÍTULO 8

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIPAMPA

Data de submissão: 10/06/2022

Data de aceite: 01/07/2022

Isabel Cristina Ferreira Teixeira

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Bagé-RS

<http://lattes.cnpq.br/2392851596908032>

RESUMO: Este estudo tem por tema práticas de leitura e escrita de Língua Portuguesa, observadas no Programa Residência Pedagógica, da UNIPAMPA, Bagé, RS. O núcleo de Língua Portuguesa contou com 23 residentes, alunos do curso de Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa da instituição; 3 preceptoras, professoras da Educação Básica e comigo - docente orientadora do núcleo. As professoras tiveram a tarefa de orientar os residentes no planejamento pedagógico e nas práticas de ensino realizados nas escolas envolvidas. A prática analisada foi realizada em uma das escolas públicas em que atuamos. Ela apontou para algumas dificuldades, mas também para encaminhamentos que confirmam a possibilidade de superá-las. Entendemos que o sentido se constitui na interação, nas diferentes situações de uso da língua, por isso nossa unidade de análise é o texto. Pensando em um percurso aplicado que supõe leitura e

escrita, as residentes envolvidas, inicialmente, planejaram a leitura de um texto, mas escolhido aleatoriamente, dissociado da realidade dos alunos e a respeito do qual não havia previsão de desenvolvimentos. Resultado: a leitura esteve isolada de outras práticas de linguagem. Recuperamos, na orientação, a necessidade de refletir sobre relações possíveis entre os gêneros estudados, o que determina uma seleção, não improvisada, mas necessária e subordinada ao desenvolvimento de competências de leitura, de escrita e de análise linguística que os gêneros selecionados demandem. Essa discussão encaminhou as residentes para - partindo de um fato marcante na comunidade: um acidente de trânsito que envolveu uma aluna da escola - a seleção de vídeos e entrevistas que tematizaram acidentes de trânsito. A partir dessas leituras, os alunos elaboraram questões para suas entrevistas e aplicaram-nas a entrevistados de sua escolha; depois, produziram vídeos dessas entrevistas. Todos constatamos que mesmo alunos que pouco participavam da aula de Língua Portuguesa se envolveram e participaram da atividade. Refletimos então sobre a ideia de que o texto não é meramente o lugar de informação - ou de transmissão de informação -, mas de interação, de constituição de sentido. Também sobre a ideia de que a aula de língua deve ser significativa e levar em conta as experiências de vida dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Interação. Leitura. Escrita.

READING AND WRITING PRACTICES IN PORTUGUESE IN THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM AT UNIPAMPA

ABSTRACT: The theme of this study is reading and writing practices in Portuguese, observed in the first edition of the Pedagogical Residency Program, at UNIPAMPA, Bagé, RS. The Portuguese Language nucleus had 23 residents, students from the Languages - Portuguese and Portuguese Language Literature course at the institution; 3 preceptors, teachers of Basic Education, and myself - the professor advisor guiding the nucleus. The teachers were responsible for advising the residents on the pedagogical planning and teaching practices carried out in the schools involved in the project. The practice analyzed in this study was performed in one of the public schools we operate. It has pointed out some difficulties, but it has also shown possibilities to overcome them. We understand that meaning is constituted in interaction and different situations of language use, and because of that, our unit of analysis is the text. Thinking about an applied path that supposes reading and writing, the residents involved initially planned to read a randomly chosen text, dissociated from the students' reality, and about which there was no prediction of developments. As a result, the reading was isolated from other language practices. During the advising meetings, we were able to recover the need to reflect on possible relationships between the genres studied. That determined a not improvised, necessary, and subordinated selection related to the development of reading, writing, and linguistic analysis skills that the selected genres demand. This discussion led the residents to - considering a remarkable fact in the community: a traffic accident that involved a student of the school - the selection of videos and interviews that focused on traffic accidents. Originating from these readings, students were able to create interview questions and ask interviewees of their choice; afterward, they produced videos of these interviews. We were all able to establish that even the students that would barely engage in Portuguese Language classes got involved and participated in the activity. This led us to the reflection that the text is not merely the place of the information - or the place of transmission of information -, but a place of interaction and constitution of meaning. We were also able to consider that language classes should be meaningful and take into account the life experiences of the students.

KEYWORDS: Teaching. Interaction. Reading. Writing.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho¹ tem como objeto o ensino de leitura e escrita observado a partir de práticas realizadas por residentes do núcleo de Língua Portuguesa, na primeira edição do Programa de Residência Pedagógica (PRP), desenvolvida de agosto de 2018 a janeiro de 2020, na UNIPAMPA, campus Bagé. O programa foi desenvolvido em escolas públicas da cidade e esse núcleo foi formado por 23 residentes; 3 preceptoras da Educação Básica, professoras regentes das turmas onde os residentes atuam; e por mim, docente orientadora da instituição de ensino superior. O objetivo é analisar práticas de leitura e

¹ Este estudo foi escrito originalmente para o III Encontro das Licenciaturas da Região Sul, o III Encontro do PIBID da Região Sul e o I Encontro do Residência Pedagógica (RP) da Região Sul, sediado na Universidade Federal do Paraná (UFPR), em novembro de 2019.

escrita, realizadas junto a uma turma de 9º ano que exemplifica aspectos do processo de orientação na área de língua portuguesa. Neste estudo, inicialmente, apresentamos uma breve discussão sobre as concepções da linguagem, para defendermos a interacionista como a que, segundo nosso entendimento, deve influenciar as práticas de ensino realizadas pelos residentes que integram o núcleo de Língua Portuguesa. Depois, analisamos uma sequência dessas práticas, observando o percurso implementado pelos residentes que parte de procedimentos aleatoriamente selecionados para se encaminhar para procedimentos significativos sob o ponto de vista do planejamento do ensino e sob o ponto de vista da aprendizagem dos estudantes.

2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Podemos dizer que no curso em que atuamos - Licenciatura em Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa – propomos que a língua seja pensada alinhada a uma perspectiva enunciativa. Nos encontros de orientação do programa, a ideia é dar continuidade a essa reflexão, de modo que os residentes questionem o ensino de língua organizado meramente em torno da descrição gramatical nos níveis fonológico, morfológico e sintático. Entendemos que a estrutura da língua colabora com a constituição do sentido, mas deve ser analisada, a partir das regularidades observadas em diferentes situações de uso. A ideia é pensar nos sentidos que se constituem nas diferentes práticas de linguagem. Isso significa ter como objeto de análise ou de ensino os diferentes gêneros, tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2000), mobilizados nas situações sociais que os demandam ou o texto, materialidade do gênero, como propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para o Ensino Fundamental, segundo a qual

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (2018, p.65).

Ao assumirmos a centralidade do texto, problematizamos duas das principais concepções da linguagem consagradas no curso da história, a representacional e a instrumental. A primeira supõe que a função da língua é representar o pensamento. A língua é um produto organizado individualmente, a partir de um sistema estável. Nessa perspectiva, uma forma correta de linguagem seria equivalente a uma forma correta de pensamento. Importa então o certo e o errado. Por isso, essa concepção comumente é associada ao ensino da gramática normativa. Fuza; Ohuschi e Menegassi (2011, p. 482) argumentam que

A concepção de língua como expressão do pensamento está relacionada às chamadas gramáticas normativo-prescritivas que, segundo Possenti (1997, p. 64), são todas aquelas gramáticas cujo conteúdo corresponde a um conjunto de regras que devem ser seguidas e, por isso, destinam-se a ensinar os sujeitos a falarem e a escreverem corretamente, sendo os transgressores de tais regras considerados grosseiros, caipiras, incapazes de aprender.

Entendemos que a gramática normativa costuma ter como objeto unidades da língua, sons, palavras, orações, mas recortadas de uma situação real de comunicação, da enunciação que faz com que tais unidades tornem-se irrepetíveis, ao convertê-las em enunciados, acontecimentos únicos, dotados de acento, apreciação e entonação próprios (FIORIN, 2016).

A concepção instrumental, por sua vez, considera a língua um código que, para ser usado, depende de outros fatores, a saber, emissor, receptor, referente, canal. Esses fatores mobilizados adequadamente seriam responsáveis pela transmissão inequívoca das mensagens. O emissor codifica; o receptor decodifica. Novamente, temos a língua como produto, como sistema estável cujos sentidos estão prontos, basta decodificá-los. Essa concepção “separa o homem do seu contexto social, por se limitar ao estudo do funcionamento interno da língua” (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, p. 486) e favoreceu, no caso brasileiro, principalmente a partir da década de 70, um ensino baseado na repetição de modelos. Não é à toa que, nessa época, estava muito em voga o ensino de textos com propósitos bem específicos como a correspondência oficial, prestigiada na formação profissionalizante do então chamado 2º grau, hoje Ensino Médio.

Quando pensamos na linguagem enquanto atividade, enquanto ação ou interação, estamos recolocando elementos excluídos de perspectivas mais estruturais como as vistas até aqui, quais sejam, os interlocutores envolvidos em uma enunciação específica, levando em conta que a enunciação se dá em um tempo e espaço determinados. Fuza; Ohuschi e Menegassi (2011, p. 489) ensinam que, em consonância com uma perspectiva enunciativa,

a língua se constitui em um processo ininterrupto, realizado através da interação verbal, social, entre interlocutores, não sendo um sistema estável de formas normativamente idênticas. Assim, os sujeitos são vistos como agentes sociais, pois é por meio de diálogos entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos.

A linguagem enquanto ação ou interação é um processo; os sentidos não estão prontos, mas se constituem na enunciação à medida que os interlocutores dialogam, desfazem equívocos, criam outros, uma vez que a língua não é unívoca. Nessa abordagem, o texto não deve ser compreendido como uma produção meramente individual, mas social. Fiorin (2016) explica que as vozes materializadas nas relações dialógicas, características de toda a linguagem, são individuais e sociais. Entendemos que o social

determina, direciona o modo como o enunciado será produzido; delimita também algumas interpretações possíveis em uma determinada historicidade. Por isso, argumentamos sobre a estabilidade relativa do gênero, caracterizado, segundo Fiorin (2016), por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo.

A interação supõe que a linguagem não serve somente para expressar o pensamento ou para transmitir conhecimentos, mas para agir, para atuar no mundo pela linguagem. A aula de Língua Portuguesa deve levar em conta esse modo de funcionamento real, de forma que as práticas de ensino sejam significativas.

3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ESTRUTURA E INTERAÇÃO

A prática de ensino em estudo, ou melhor, a sequência delas, como dissemos acima, ilustra aspectos do que vimos argumentando até o momento. Durante os encontros voltados à orientação, observamos, eventualmente, a dificuldade dos residentes em planejar 100h de regência previstas pelo PRP. Trata-se de um período longo que não queríamos ver organizado em torno de conteúdos gramaticais, mas textuais. A orientação dada foi que pensassem em que leituras – e em que escritas – seriam apropriadas para o ano/turma com que trabalhariam. Aconselhamos que revisassem textos de referência como a BNCC que propõe que as práticas de linguagem sejam integradas pelos eixos da leitura, da produção textual, da oralidade e da análise linguística/semiótica. Propõe também que esses eixos podem ser trabalhados, a partir de diferentes esferas ou campos que na BNCC, para o Ensino Fundamental, são denominados de campo jornalístico/midiático, campo de atuação na vida pública, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo artístico-literário. Outra opção seria revisar o conhecido artigo Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento, de Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004), onde os autores sugerem possibilidades de agrupamentos de gêneros para diferentes ciclos ou anos. Esses agrupamentos podem ser pensados tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Médio.

Mas a orientação não é pacífica. Observamos que o planejamento de algumas aulas, elaborado para o 9º ano, previa a leitura de textos escolhidos aleatoriamente, dissociados das experiências dos estudantes e sem a previsão de possibilidades de continuidade que envolvessem outras leituras ou a escrita, a oralidade e a análise linguística. Exemplo disso, são os fragmentos de textos que apresentamos a seguir, propostos para a mesma turma de 9º ano, na ordem em que aparecem neste estudo. Primeiramente, a crônica O amor acaba (Fragmento 1), de Paulo Mendes Campos; depois, Bigodudos! (Fragmento 2), classificado na revista em que circulou como reportagem.

Fragmento 1

O amor acaba. Numa esquina, por exemplo, num domingo de lua nova, depois de teatro e silêncio; acaba em cafés engordurados, diferentes dos parques de ouro onde começou a pulsar; de repente, ao meio do cigarro que ele atira de raiva contra um automóvel ou que ela esmaga no cinzeiro repleto, polvilhando de cinzas o escarlate das unhas; na acidez da aurora tropical, depois duma noite votada à alegria póstuma, que não veio; e acaba o amor no desenlace das mãos no cinema, como tentáculos saciados, e elas se movimentam no escuro como dois polvos de solidão; como se as mãos soubessem antes que o amor tinha acabado; na insônia dos braços luminosos do relógio; e acaba o amor nas sorveterias diante do colorido iceberg, entre frisos de alumínio e espelhos monótonos; e no olhar do cavaleiro errante que passou pela pensão; às vezes acaba o amor nos braços torturados de Jesus, filho crucificado de todas as mulheres; mecanicamente, no elevador, como se lhe faltasse energia; [...] em todos os lugares o amor acaba; a qualquer hora o amor acaba; por qualquer motivo o amor acaba; para recomeçar em todos os lugares e a qualquer minuto o amor acaba².

Nos limites deste estudo³, destacamos sobre o fragmento 1 que a bela crônica de Paulo Mendes Campos poderia ser estudada a partir de procedimentos como conteúdo temático, construção composicional e estilo (FIORIN, 2016). Esses procedimentos dariam conta, por certo, do enunciado inicial e final da crônica: *o amor acaba*, onde aparecem os únicos pontos finais do texto. Dariam conta também da pontuação singular elaborada para todo o texto existente entre esses dois pontos finais: a vírgula e a pausa mais intensa marcada pelo ponto-e-vírgula, como se o leitor não tivesse direito à pausa maior do ponto final e ao descanso decorrente desse sinal de pontuação, para compreender, durante a leitura, a impossibilidade de escapar dessa verdade inquestionável e a circularidade da asserção afirmativa (BENVENISTE, 1989), segundo a qual o amor acaba.

Independentemente das qualidades estéticas do texto, as residentes tinham apenas uma questão até aquele momento: de que trata o texto? A resposta seria evidente. Durante a orientação, uma das primeiras perguntas feitas às residentes referiu-se ao tema, proposto para uma turma de 9º ano. A saída foi, durante a prática de ensino, realizar, depois da leitura silenciosa, a leitura oral do texto, vocalizada, repetidamente, para observar sentidos produzidos pela pontuação e, depois disso, inverter essa ordem e

² Disponível em: <https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/7153/o-amor-acaba>. Acesso em 31 ago. 2019.

³ Esses dois textos, *O amor acaba* e *Bigodudos!*, foram objeto de análise em uma comunicação oral, em junho de 2019, e, posteriormente, publicado sob a forma de artigo nos anais do 7º SENALLP - Seminário Nacional de Linguística e Ensino de Língua Portuguesa; 1º CIELLE - Congresso Internacional de Estudos de Língua e Literatura Estrangeiras; 1º SINPOL - Seminário Integrado de Pós-Graduação em Letras, realizado na Universidade Federal de Rio Grande (FURG), em Rio Grande, RS.

propor a continuidade da atividade pela escrita de uma crônica intitulada *O amor começa*, tema provavelmente mais apropriado à idade dos estudantes do 9º ano.

Fragmento 2

Bigodudos!

Saiba que os bigodes são muitos úteis para os gatos e até revelam o humor desses animais. Na história do Gato de Botas, o bichano convence seu amo a lhe comprar um calçado e um saco com a promessa de ajudá-lo. Mas, na vida real, os gatos precisam mesmo é da ajuda dos bigodes para fazer uma porção de coisas! Quem me contou isso foi a bióloga Débora Boccacino.

Os pelos que formam os bigodes dos gatos, acredite, são de um tipo especial e se chamam vibrissas. Mas, se você reparar, verá que pelos assim não estão apenas sobre os lábios desses felinos. Também estão presentes sobre os olhos, no queixo e na ponta das orelhas dos bichanos. Observe só!

[...]

Ah! E você sabia que os bigodes também revelam o humor dos gatos? “Quando estão mais baixos e para a frente, eles demonstram relaxamento”, conta Débora. “Já se estiverem mais eriçados e próximos ao rosto, representam uma postura defensiva ou agressiva”. Bom saber! Agora toda vez que eu encontrar um bichano com o bigode abaixado, vou aproveitar para fazer carinho!⁴

Sobre o fragmento 2, inicialmente, vale dizer que parece inconsistente, para uma mesma turma de 9º ano, a seleção da crônica de Paulo Mendes Campos, seguida de *Bigodudos!*. No que se refere ao tema, temos, no fragmento 1, um conteúdo complexo, talvez apresentado precocemente para estudantes da faixa etária em questão; no fragmento 2, por sua vez, um conteúdo apresentado de modo pueril, talvez mais apropriado a estudantes mais novos. Além disso, o que justificaria essa ordem de apresentação dos gêneros? Convém ressaltar que a construção composicional da reportagem serve bem ao estudo de dêiticos, indicativos do tempo, do espaço e dos interlocutores envolvidos na enunciação.

Durante as orientações, aspectos da análise desenvolvida acima foram discutidos com as residentes. Dentre eles, salientamos a relação que as práticas de linguagem devem ter com as experiências de vida dos estudantes. Devemos pensar se os temas e os gêneros trabalhados interessam a eles, se respondem a necessidades ou desejos que tenham, se não estão dissociados da realidade deles. Recuperamos, então, na orientação, a necessidade de refletir sobre relações possíveis entre os gêneros estudados.

⁴ Disponível em: <https://brainly.com.br/tarefa/11661554>. Acesso em 31 ago. 2019.

Tais relações devem, preferencialmente, estar subordinadas ao desenvolvimento de competências de leitura, de escrita, de oralidade e de análise linguística que os gêneros selecionados demandem.

Essa discussão fez com que as residentes observassem de modo mais atento a realidade da comunidade de que a escola faz parte, na tentativa de identificar temas emergentes, relevantes para os estudantes. Alguns dias antes, nas proximidades da escola, tinha ocorrido um acidente de trânsito que envolveu uma estudante da escola. A menina foi atropelada e, na ocasião, estava hospitalizada. O acidente tinha sido objeto de notícia e de reportagem, inclusive com o testemunho de parentes da menina nos jornais locais. Inicialmente, as residentes resistiram ao tema e, ao fazê-lo, perderam o “tempo” da notícia. Mas perceberam, pouco tempo depois, que o acontecimento poderia vincular a turma ao tema das próximas aulas.

Planejaram então uma sequência de 8 horas-aula organizada da seguinte forma:

Passo 1:

- Assistir a duas notícias curtas, em vídeo, uma sobre um acidente de trânsito na cidade de Bagé, com a duração de 1 min⁵; outra sobre um projeto de lei, proposto pelo presidente Jair Bolsonaro à Câmara de Deputados, em Brasília, DF, que flexibiliza punições aos infratores de trânsito, com a duração de 3 min⁶.

- Ler entrevista conduzida por Drauzio Varella⁷ à Júlia Greve, intitulada Acidentes de trânsito.

Passo 2:

- A partir da discussão sobre os vídeos e sobre a entrevista de Drauzio Varella, os alunos deveriam formular, em duplas, sua própria entrevista com uma média de 8 perguntas que deveria ser aplicada a familiares ou conhecidos. O registro da entrevista poderia ser feito em vídeo, áudio ou escrito e deveria ser apresentado em aula, para os colegas, na semana seguinte.

Passo 3:

- Apresentar na sala *vip* da escola, onde há recursos para projeção de imagem e de som, o resultado das entrevistas feitas aos familiares ou conhecidos, em áudio, em vídeo ou pela apresentação oral que tinha por base as anotações escritas da entrevista.

Passo 4:

- Após as leituras, escritas e apresentações das entrevistas, foi solicitado aos alunos a escrita de um artigo de opinião sobre o tema desenvolvido. Depois da escrita

⁵ Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/7652018/>. Acesso em: 28 out. 2019.

⁶ Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/7667866/>. Acesso em: 28 out. 2019.

⁷ Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/drogas-licitas-e-ilicitas/acidentes-de-transito-entrevista/>. Acesso em: 28 out. 2019.

haveria a reescrita e, posteriormente, um momento de socialização, onde os textos seriam distribuídos aleatoriamente e o aluno faria a leitura oral do texto de um colega.

Os passos aqui transcritos de forma resumida envolveram a leitura e a interpretação do visual e do verbal, da imagem e do som; envolveram também a escrita, a oralidade e a análise linguística, necessária tanto para a elaboração da entrevista quanto para a escrita do artigo de opinião. Mais: as atividades produzidas mobilizaram sistemas multissemióticos, colaborando com a compreensão e com a apropriação, ainda que inicial, desses processos de produção da linguagem, desses letramentos específicos. Destacamos também que o envolvimento com o tema – acidente de trânsito em que uma conhecida havia sido há pouco vitimada - fez com que familiares e conhecidos respondessem aos filhos ou amigos diante da câmera ou do gravador do celular ou, ainda, que respondessem a perguntas registradas pela língua escrita. As práticas de linguagem que se organizaram em torno de um tema relevante integraram a comunidade escolar.

Todos constatamos que mesmo alunos que pouco participavam da aula de Língua Portuguesa se envolveram e participaram da atividade. Refletimos então sobre a ideia de que a língua não é meramente um sistema estável que determina o certo e o errado, afinal quem controla a manifestação oral de uma mãe preocupada com a integridade física de seu filho? Refletimos também sobre a ideia de que o texto não é meramente um lugar de informação – ou de transmissão de informação -, mas de interação, de constituição de sentido. Também sobre a ideia de que a aula de língua deve ser significativa e levar em conta as experiências de vida dos alunos ou, ainda, quando possível, partir delas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A orientação desenvolvida no Programa de Residência Pedagógica, subprojeto de Língua Portuguesa, problematiza o percurso do residente e dos professores envolvidos. Para os que estão em formação inicial é o momento de pensar como profissional em formação, tentando pôr em ação as teorias estudadas no curso de licenciatura até então. Observamos que essa pode não ser uma tarefa fácil. Juntamente com as particularidades dos percursos individuais, caminha uma tradição de ensino gramatical a que muitos recorrem para não serem questionados. A prática de ensino, a regência é o momento de problematizar essa tradição e entender que formaremos sujeitos de linguagem se a estudarmos em seus diferentes usos, em diferentes práticas sociais. A estrutura colabora na constituição do sentido, não é dispensável, mas deve ser vista em função das demandas dos diferentes gêneros. Exemplo disso é a crônica de Paulo Mendes Campos analisada acima. Como não analisar o sentido produzido pela pontuação? Como deixar

de lado o estranhamento que decorre da ausência do ponto final seja na leitura silenciosa, seja na oral?

Para os professores em formação continuada – preceptoras e docente orientadora - é o momento de revisarmos nosso percurso profissional, de problematizarmos nossa formação inicial e nossas práticas atuais, seja na escola de Educação Básica, seja na instituição de Ensino Superior. Reportamo-nos então à noção de inovação, presente no nome do projeto institucional, registrado como Programa de Residência Pedagógica da UNIPAMPA: formação docente no horizonte da inovação pedagógica. Essa noção, entendida como ruptura paradigmática (CUNHA, 2019), mostra-se adequada para refletirmos sobre nossa formação acadêmica inicial, organizada, na ocasião, em torno da centralidade da teoria e da posição periférica da prática. Parte do percurso transcorrido por nós tem a ver com a busca da complementaridade entre ambas. Podemos dizer, para finalizar, que inovar não significa a inversão da ordem anteriormente estabelecida: a centralidade da prática em detrimento da teoria, mas a dissolução dessa dicotomia que não tem colaborado com a formação de professores.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. Campinas (SP): Pontes, 1989.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em 27 out. 2019.

CUNHA, M. I. Prática pedagógica e inovação: experiências em foco. In: MELLO, E. M. B. et al (Orgs.). **Anais do Seminário Inovação Pedagógica**: Repensando estratégias de formação acadêmico-profissional em diálogo entre Educação Básica e Educação Superior. Uruguiana (RS): Unipampa, 2018. Disponível em: <http://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2018/11/E-Book-Semin%C3%A1rio-Inova%C3%A7%C3%A3o-pedag%C3%B3gica-UNIPAMPA.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2019.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2004.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

CAPÍTULO 9

ENCOBRIMENTOS E (DES)ROSTIFICAÇÕES NOS AUTORRETRATOS DE NINO CAIS¹

Data de submissão: 19/06/2022

Data de aceite: 08/07/2022

Karine Perez

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
Departamento de Artes Visuais e
Programa de Pós-Graduação em
Artes Visuais – PPGART
Santa Maria – RS
<http://lattes.cnpq.br/9501215584535818>

RESUMO: Este texto versa sobre fotografias de Nino Cais (São Paulo-BR, 1969), nas quais se autorretrata encoberto de objetos banais do cotidiano doméstico, ocultando o rosto. Esses autorretratos são analisados com base no conceito de (des)rostificação: ação de desrostificar e voltar a rostificar a imagem, tendo como base Deleuze e Guatarri (2012). A partir da tentativa de desrostificar o autorretrato, Cais alcança outros sentidos no trabalho, mediante união de componentes díspares, que desassossegam o nosso olhar.

PALAVRAS-CHAVE: (Des)rostificações. Encobrimentos. Nino Cais.

COVER-UPS AND (DE)FACIALIZATIONS IN NINO CAIS SELF-PORTRAITS

ABSTRACT: This text is about Nino Cais photographs (São Paulo-BR, 1969), in which he photographs himself covered with everyday

¹ Este texto foi originalmente publicado na Revista Estúdio, n.23, v. 9, p. 133-140, 2018.

household objects, hiding the face. These self-portraits are analyzed based on the concept of (de)facializations: action of to defacialize and re-facialize the images, based on Deleuze and Guatarri (2012). From the attempt to defacialize the self-portrait, Cais achieve other senses in his work, through a union of disparate components, that restless our eyes.
KEYWORDS: (De)facializations. Cover-ups. Nino Cais.

1 INTRODUÇÃO

Este texto versa sobre a obra fotográfica do artista brasileiro Nino Cais (São Paulo-BR, 1969). Graduado em Artes Plásticas, na Faculdade Santa Marcelina (FASM), o artista foi premiado e expôs em variadas instituições, destacando-se a 30º Bienal de São Paulo (2012) – Brasil e a polêmica “Queermuseu: Cartografias da Diferença” (censurada em 2017), no Santander Cultural, em Porto Alegre – Brasil.

As fotografias de Cais, em questão, são aquelas que ele se autorretrata encoberto de objetos banais do cotidiano doméstico, ocultando seu rosto. Esses autorretratos são analisados com base no conceito de (des)rostificação: ação de desrostificar e voltar a rostificar a imagem, tendo como base Deleuze e Guatarri (2012).

2 O ROSTO E AS ROSTIFICAÇÕES

Em arquivo de vídeo produzido para o projeto “Interrompendo Artistas”, de Kátia Maciel, Cais (2012), ao falar sobre o seu processo, conta que nas primeiras fotografias feitas não cobria o seu rosto. Mas, à medida que foi revendo as imagens, percebeu que o semblante “convidava muito para o artista”. Como ele não queria que o espectador interpretasse as imagens pelas feições, se é um rosto alegre ou nostálgico, interessou-se por desidentificar seu rosto, passando, então, a “vedá-lo” e a “camuflá-lo”, para que a identificação das feições diminuísse (Figura 1). Segundo o artista, seu interesse é entender o que chama de “corpo-massa” (um corpo humano que pode ser qualquer corpo), e fazer com que o espectador acesse a imagem pelo todo, sem gerar discussões acerca das feições do rosto.

Figura 1. Nino Cais, sem título, 2009. Impressão Lambda. 120x80cm.



Fonte: <http://www.huckmagazine.com/art-and-culture/art-2/queermuseu-lgbtq-brazil/>

Conforme Deleuze e Guattari (2012), o rosto é a parte do corpo privilegiada de comunicação e expressão, pois emite e recebe signos significantes; é uma espécie de mapa, com traços, linhas e rugas, que servem como orientação para atribuímos significação a alguém. Logo, o rosto é o que cada um tem de mais individualizado, próprio e singular; funciona como espaço de comunicação, parecendo adquirir vida própria e existir por si mesmo.

Os autores citados afirmam que o rosto não é apenas uma superfície, um invólucro exterior responsável por recobrir a cabeça, porque esta última não é necessariamente um rosto, já que se integra ao estatuto de organismo, comportando um conjunto regulado de órgãos, como o cérebro (o principal órgão do sistema nervoso). Contudo, tanto a cabeça quanto seus elementos podem ser rostificados, assim como o corpo e qualquer uma de suas partes (seios, ventre, pernas). Mesmo os objetos de uso, uma casa ou uma paisagem podem ganhar um rosto. Com essas colocações, Deleuze e Guattari (2012) apontam para o fato de qualquer elemento ser passível de rostificação. Assim, rostificar algo é dotá-lo de expressão particular, de significância, de interpretação e de subjetivação, produzidas socialmente.

Essa produção social do rosto nem sempre foi comum na humanidade. Os autores referidos citam o exemplo das sociedades “primitivas”, pois nelas poucas coisas “passam” pelo rosto. Sua semiótica não é significativa e subjetiva, e sim coletiva, plurívoca e corporal. As máscaras, usadas em rituais, não exaltam um rosto; asseguram a pertença da cabeça ao corpo, interligando-se a outros devires, como os “devires-animais”. Em muitas dessas sociedades, mediante a vestimenta de máscaras e, por vezes, através do uso de substâncias alucinógenas, animais apoderam-se do corpo humano, com a ocultação dos rostos. Nessa acepção, o rosto não é uma necessidade universal, mas uma construção humana.

3 AS AMBIVALÊNCIAS DE UM ROSTO

Por ser o rosto uma construção, é possível relativizar os clichês de que deciframos a interioridade de alguém com base nas suas aparências e de que o rosto seja a expressão do “interior” de uma pessoa. Por serem as identidades do sujeito contemporâneo fluidas e provisórias (Bauman, 2005), a supervalorização do caráter simbólico e subjetivo do rosto passa a ser problematizada. Por isso, quem sabe, Deleuze e Guattari (2012) considerem o rosto um território agregador de ambivalências, já que suscita interpretações parcialmente fiéis, se considerarmos que agencia sentidos prováveis e múltiplos, nunca fechados.

Nessa direção, cabe perguntar: por que confiamos no que nos “dizem” formas de olhos, bocas e narizes? Por que eles estariam aptos a expressar o “interior” de alguém, se outras partes do corpo e tudo o que está ao seu redor é potencialmente rostificado?

4 ESFACELANDO UM ROSTO

Deleuze e Guatarri (2012, p. 40) acreditam que “[...] se o homem tem um destino, esse será mais o de escapar ao rosto, desfazer o rosto e as rostificações, devir imperceptível, devir clandestino”. Isso ocorre para conduzir-nos ao a-significante, ao a-subjetivo, sendo necessário atravessarmos o muro do significante, mergulhando nele para suscitar intensidades e a criação de um mundo destituído de lógica.

[...] quando o rosto desaparece, quando os traços de rostidade somem, podemos ter certeza de que entramos em um outro regime, em outras zonas infinitamente mais mudas e imperceptíveis onde se operam os devires-animais, devires-moleculares subterrâneos, desterritorializações noturnas que transpõem os limites do sistema significante (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p. 66).

Assim, é importante criarmos novos usos para essa rostificação de tudo, transpondo os limites do sistema significante, pois é “somente no interior do rosto [...] que os traços de rostidade poderão ser liberados” (Deleuze e Guattari, 2012, p. 66). Essa liberação do código, ocorrida no interior da própria linguagem, consiste em fugas criadoras que conduzem a novos devires em fluxo.

5 AS (DES)ROSTIFICAÇÕES NOS AUTORRETRATOS DE NINO CAIS

Todas essas considerações sobre as rostificações e desrostificações, teorizadas por Deleuze e Guattari, são passíveis de relação com as intenções de Nino Cais, ao fotografar-se. A princípio, seus autorretratos podem ser considerados uma forma de reação às rostificações, impostas pela nossa cultura, a fim de desvencilhar-se dos traços de rostidade. Isso é perceptível na busca pela ocultação da face, envolvida numa espécie de abstração que abrange tentativas de aniquilar a aparência; evidencia-se, ainda, na busca por escapar da organização humana da figura, mesclando-a com outros elementos. Isso revela, quem sabe, um desejo momentâneo do artista de desviar-se da mesmidade do “eu” para “reter” as características de outros objetos, na tentativa de fundir-se a eles e de desaparecer, por meio dos encobrimentos (Figura 2).

Figura 2. Nino Cais, sem título (da série Décor), 2009. Fotografia digital, 110x80cm. Artur Fidalgo Galeria.



Fonte: <https://www.artsy.net/artwork/nino-cais-sem-titulo-da-serie-decor-slash-untitled-from-the-decor-series-1>

Desse modo, o artista entrega-se a outros devires, tal como um devir imperceptível, o qual se manifesta na tentativa de desaparecer por intermédio das mimetizações e da ocultação da figura, envolvida numa espécie de quase abstração, por aniquilar a aparência do rosto. Mediante composição de cores e estampas semelhantes, usadas sobre o corpo e ao seu redor, o artista confunde-se aos objetos domésticos, tornando-se quase imperceptível em alguns de seus autorretratos.

Por meio do procedimento de encobrimento, o artista contraria a noção tradicional de autorretrato, centrada na fisionomia. Suas fotografias reconfiguram essa noção, impondo-se como autorretratos pela presença física do corpo do artista diante

da câmera fotográfica, exibido numa relação com objetos que o rodeiam e o afetam. São imagens que tensionam um universo de materiais simples, quase insignificantes por sua recorrência e trivialidade nas residências humanas, propondo relações inusitadas entre as coisas (Figura 3).

Figura 3. Nino Cais, Aparador, 2006. Fotografia. 50x70cm.



Fonte: http://www.zupi.com.br/octopus_garden_a_exposicao/

A transposição dos limites do sistema significante, que ressignifica o autorretrato, foi analisada na obra de Nino Cais, por Alves (2013). O autor afirma que, mesmo não havendo o rápido reconhecimento de quem está embaixo dos objetos retratados, por ser Cais fotografado coberto, a sua identidade não é completamente perdida. A partir das escolhas do artista, o corpo institui sentidos aos objetos, que não seriam os mesmos se fossem compostos isoladamente, sem esse contato físico.

[...] o corpo jamais poderia ser reduzido a uma base que recebe passivamente os sentidos externos a eles. Ao contrário, em vez de mero sustentáculo, é o corpo que doa e recebe sentido dos objetos. A sua presença é incontornável e mesmo quando talvez exista uma vontade de anular ou igualar o corpo a

um objeto barato, ele reaparece chamando a atenção para o aspecto bizarro dessa operação, como se nos lembrasse de sua especificidade em relação aos objetos cotidianos (ALVES, 2013, p. 04).

O corpo, que poderia sugerir passividade, não se apresenta de modo banal e inerte. O artista volta-se sobre si mesmo para investigar as potencialidades e limitações de seu corpo em contato com os objetos que o rodeiam. Desse modo, os objetos agem sobre o corpo e o corpo age sobre eles, e ambos reconfiguram-se nessa conexão ativa.

Os objetos, do modo como são colocados em relação com o corpo do artista, perdem sua funcionalidade doméstica tradicional, resignificando-se. Logo, o corpo é ativo, uma vez que atribui e recebe sentidos, sendo impossível ocultá-lo, pois os traços de rostidade lhe acompanham. Além disso, seus volumes e curvas sobressaltam. Os tecidos, usados para cobrir, terminam por revelar um rosto anônimo e oculto.

6 CONCLUSÃO

Mesmo sendo possível tratar os autorretratos de Cais como forma de reação às rostificações impostas pela nossa cultura e como uma tentativa de desrostificação, a configuração da cabeça, oculta sob os têxteis, é um dado intrigante no trabalho. Mesmo coberta, a cabeça não perde sua identidade visual; ela “teima” em aparecer e a possibilitar a construção de sentidos, ocorrendo uma nova rostificação da imagem.

Ao retratar o rosto encoberto sob têxteis e o corpo em contato com objetos do cotidiano doméstico, Cais desestabiliza uma leitura da imagem pautada pela expressões fisionômicas faciais, possibilitando outras interpretações ao autorretrato. Os sentidos de suas imagens podem ser acionados em conjunto com a subjetividade e as memórias do espectador. Isso demonstra a dificuldade de afastarmo-nos da significância e da subjetividade, para desrostificarmos os autorretratos.

A vontade de desrostificação se torna impossível; como vimos, a potencialidade de atribuição de sentido está em qualquer objeto, pois a latência de significações não está só no rosto, mas no corpo inteiro e em tudo ao seu redor. Assim, a partir da tentativa de desrostificar a imagem, Cais alcança outros sentidos no trabalho; Seus autorretratos revelam tensões visuais ocorridas devido à tentativa de fundir elementos variados, de unir componentes díspares, os quais desassossegam o nosso olhar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Cauê. O corpo no trabalho de Nino Cais. **Performatus**, n.7, p. 01-06, 2013. Disponível em: <<http://performatus.net/wp-content/uploads/2013/10/O-Corpo-No-Trabalho-de-Nino-Cais-Performatus.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CAIS, Nino. **Interrompendo Artistas**: Nino Cais na 30ª Bienal de São Paulo. Curso de Katia Maciel, Escola de Comunicação – Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Lei de Incentivo à Cultura, Ministério da Cultura, Governo Federal. 2012. (Arquivo de vídeo). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KptmETAGEig>>. Acesso em 22 ago. 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 1995. 2 v.

_____. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 2.ed. São Paulo: Ed.34, 2012. 3 v.

CAPÍTULO 10

ESPAÇOS DO EXÍLIO EM A COSTA DOS MURMÚRIOS E A ÁRVORE DAS PALAVRAS

Data de submissão: 08/06/2022

Data de aceite: 24/06/2022

Joseane Mendes Ferreira

Universidade Federal da Paraíba

João Pessoa – Paraíba

<http://lattes.cnpq.br/7370394856102533>

Cristianne Silva Araújo

Universidade Estadual do Maranhão

Timon – Maranhão

<http://lattes.cnpq.br/1156150447711931>

Joelma de Araújo Silva Resende

Instituto Federal do Piauí

Angical – Piauí

<http://lattes.cnpq.br/1058560749063246>

Raimunda Maria dos Santos

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre – Rio Grande do Sul

<http://lattes.cnpq.br/3185335505488024>

RESUMO: Este texto tem por objetivo analisar a relação do espaço e a condição de exílio nas obras literárias *A árvore das palavras* (2004), de Teolinda Gersão, e *A costa dos murmúrios* (2004), de Lídia Jorge. Propomos averiguar a situação das personagens que viviam o momento da Guerra Colonial em

Moçambique (1964-1974) e encontravam-se distantes de Portugal. De acordo com Edward Said (2003), o exílio “é uma fratura incurável entre um ser humano e um lugar natal, entre o eu e seu verdadeiro lar: sua tristeza essencial jamais pode ser superada” (2003, p. 46). Essa reflexão conduz a abordagem crítica da condição de exílio, vivida pelas personagens Gita e Evita, ambas distantes de seus lares. Dessa forma, através da memória, pode-se voltar à terra natal, enquanto se vive em outro país. Essa condição nos faz lembrar o que diz Gaston Bachelard (2008), teórico do espaço: “a casa é o nosso canto do mundo. Ela é, como se diz amiúde, o nosso primeiro universo” (2008, p. 24). Para a construção deste artigo, utilizamos pesquisa bibliográfica e qualitativa aplicada à análise das obras literárias supracitadas. Como pressupostos teóricos referentes à memória, utilizamos Maurice Halbwachs (2003), sobre o exílio, Edward Said (2003), e os teóricos do espaço literário Yi-Fu Tuan (1983) e Gaston Bachelard (2008). Nas obras analisadas, foi possível percebermos que o espaço aparece como um grande articulador da história, já que o olhar das personagens revela maior pertencimento ao lugar de origem. Além disso, concluímos que a relação do exílio através do espaço é uma projeção social, compreendida através de alguns espaços narrativos que mostram a própria divisão da sociedade moçambicana.

PALAVRAS-CHAVE: Espaço. Exílio. Teolinda Gersão. Lídia Jorge.

ABSTRACT: This text aims to analyze the relationship between space and the exile condition within the literary works *A árvore das Palavras* (2004), by Teolinda Gersão, and *A costa dos murmúrios* (2004), by Lídia Jorge. It is proposed by us to investigate the situation of the characters who lived during the Colonial War in Mozambique (1964-1974) and were far from Portugal. According to Edward Said (2003), exile “is an incurable fracture between a human being and its homeland, between the self and its true home. Its essential sadness can never be overcome” (2003, p. 46). This reflection leads us to a critical approach of the exile condition experienced by the characters Gita and Evita, both far from their homes. Therefore, someone can return to its homeland through memory while living in another country. This condition reminds us of what Gaston Bachelard (2008), a scholar of space says: “the house is our corner of the world. It is often said that it is our first universe” (2008, p. 24). It was applied by us to analyze the aforementioned literary works a bibliographic and qualitative research in order to fabricate this article. The following scholars were used as theoretical foundation: Maurice Halbwachs (2003) regarding memory, Edward Said (2003) regarding exile, and Yi-Fu Tuan (1983) and Gaston Bachelard (2008) regarding literary space. It was possible to perceive in the works analyzed that space appears as a huge story articulator, inasmuch as the characters’s look reveals a greater belonging to the origin place. Furthermore, we conclude that the relationship of exile via space is a social projection, understood through and in some narrative spaces that show the very fission of Mozambican society.

KEYWORDS: Space. Exile. Teolinda Gersão. Lídia Jorge.

1 INTRODUÇÃO

As obras literárias *A árvore das palavras* (2004), de Teolinda Gersão, e *A costa dos murmúrios* (2004), de Lídia Jorge, fazem parte do tipo de ficção portuguesa composta de vários elementos que retratam aspectos da sociedade moçambicana do período da Guerra Colonial (1964-1974) ocorrida no país. Em *A árvore das palavras*, Teolinda Gersão privilegia o espaço com o objetivo de mostrar como esse elemento narrativo é incorporado ao romance no desejo de figurar a consciência identitária do povo moçambicano. O enredo tem como foco central a história da protagonista Gita que, através de uma sensibilidade aguçada, narra suas lembranças. Logo na primeira parte do texto, Gita nos apresenta a casa branca, representada por sua família de brancos pobres, e a casa preta e o quintal, representados por Lóia, sua ama-de-leite. Por sua vez, em *A Costa dos Murmúrios*, a voz da narradora se manifesta de modo extremamente complexo, se apresentando por meio das vozes de Evita e Eva Lopo, a mesma personagem, vinte anos mais velha. O tema da memória é, dessa forma, um dos pontos mais importantes para a compreensão do texto de Lídia Jorge. Nessa perspectiva, neste artigo, propomos analisar a situação de duas personagens que viviam o momento da Guerra e encontravam-se distantes de Portugal.

Nossa reflexão conduz a uma abordagem crítica da condição de exílio vivida por Gita, personagem da obra *A árvore das palavras*, e Evita, personagem da obra *A costa dos murmúrios*. O nosso objetivo principal é analisar as relações entre espaço e condição de exílio nas obras duas obras de ficção já mencionadas. Para tanto, utilizamos pesquisa bibliográfica e qualitativa aplicada à análise das obras literárias supracitadas. Como pressupostos teóricos referentes à memória, utilizamos Maurice Halbwachs (2003), sobre o exílio, Edward Said (2003), e os teóricos do espaço literário Yi-Fu Tuan (1983) e Gaston Bachelard (2008).

2 O ESPAÇO E O EXÍLIO NAS FICÇÕES PORTUGUESAS: TEOLINDA GERSÃO E LÍDIA JORGE

Nas obras *A árvore das palavras* (2004), de Teolinda Gersão e *A costa dos murmúrios* (2004), de Lídia Jorge, o espaço aparece como articulador da história, uma vez que, por meio desse elemento, o olhar das personagens traz maior percepção do lugar e de seu percurso no decorrer das narrativas. O que chamamos de espaço literário é revelado nas obras destacando-se a condição de exílio representado através das personagens Gita e Evita, já que elas encontram-se distantes do seu país. Esses fatores são aliados ao uso da memória, pois é esta relevante para compor as narrativas a partir de dentro, segundo Maurice Halbwachs (2003).

Em *A costa dos murmúrios*, a personagem Evita, por exemplo, vive no Hotel Stella Maris na cidade da Beira, onde se constitui em um território delimitando entre o espaço dos portugueses e dos moçambicanos. A partir de então, Evita deixa de olhar através da janela, e vai de encontro ao mundo exterior e a um encontro consigo mesma, conforme vemos:

O pequeno quarto estava mergulhado no escuro, mas pelo cheiro sentia-se que ia amanhecer, e adivinhava-se que lá fora as palmeiras deveriam estar quietas, como de plástico, saindo da madrugada. Uma espécie de choro começou a aproximar-se da rua de areia com mangueiras que atingia a avenida perto do *Stella Maris*. O noivo abriu a janela e apareceu um cortejo rebocando um morto. (JORGE, 2004, p. 63).

Por meio das representações, ocorre o reconhecimento de polaridades espaciais como um conjunto de manifestação de pares como alto/baixo, aberto/fechado, dentro/fora, vertical/horizontal, direita/esquerda. Com esses elementos pretendemos adentrar no mundo ficcional de Moçambique através do olhar de Evita (*A costa dos murmúrios*) e também de Gita (*A árvore das palavras*). Entretanto, dentre os pares, o que nos chama a atenção é o conjunto “dentro/fora” que será abordado com mais profundidade. Nesse

aspecto, atentaremos a Gita, que vive numa casa, a Évita e sua relação com o mundo ao seu redor. A casa e o hotel serão assim vistos como elementos internos *versus* a cidade e a guerra como elementos externos.

A casa fornece imagens dispersas e um corpo de representações e com isso a imaginação aumenta os valores da realidade. Dessa forma, nos ateremos aos estudos de Gaston Bachelard (2008) em sua obra *A poética do espaço*, que aborda dentre outros temas a casa e sua relação com o interior e o exterior: “porque a casa é o nosso canto do mundo. Ela é, como se diz amiúde, o nosso primeiro universo” (BACHELARD, 2008, p. 24). Esse sentido é o que nos leva a ver a casa em seus aspectos íntimos relacionados a quem nela vive.

As lembranças que permeiam o passado do antigo lar são evocadas numa casa nova, assim, ao deixar Portugal e viver em Moçambique, Évita rememora o seu passado, enquanto Gita revive as memórias de sua mãe que anseia voltar para o seu país de origem. Sendo assim, as recordações do mundo exterior irão adquirir outra tonalidade através da imaginação e da memória, constituindo uma união da lembrança com a imagem. Com isso a casa não vive apenas no dia-a-dia, mas no curso da história.

Entre a memória e a imaginação, o sonho guarda as lembranças do passado, pois a sensação de proteção da casa natal é a que fica quando o lar deixa de existir ou ficou no passado. Cada espaço da casa abriga um devaneio, o qual Bachelard (2008) chama de “devaneio particular”, quando cada um dos redutos da casa natal foi um abrigo de devaneio, bem como especialmente nos lugares onde se fica sozinho e onde para cada indivíduo existe uma casa de “lembrança-sonho”, que está perdida nas sombras de um passado verdadeiro, onde a infância aparece como realidade.

Nessa perspectiva, o espaço da cozinha onde Lóia se encontra traz os melhores sonhos para Gita:

o diã não quebrava os sonhos, podia-se dormir de olhos abertos, e a vida era gozosa e fácil como o jogo e o sonho. Podiam-se abrir os braços e gritar: Eu vivo – mas não era necessário esse gesto exultante e excessivo, as coisas eram tão próximas e simples que quase não se reparava nelas. Saía-se, por exemplo, a porta da cozinha sem se dar conta de transpor um limiar. Não havia separação entre os espaços, nem intervalos a separar os dias. Porque o corpo ligava a terra ao céu. (GERSÃO, 2004, p. 15).

Na citação, notamos a verticalidade que Bachelard (2008) menciona relativo à casa, como sendo um corpo de imagens ligadas por dois temas, um deles trata-se de imaginá-la como um ser vertical, sendo um apelo da consciência humana marcada pela polaridade do porão ao sótão. O teto que protege da chuva e do sol é onde fica o inconsciente e dissipa os medos da noite, enquanto no porão existem trevas dia e

noite. O outro tema leva a uma consciência de centralidade, que abordaremos a partir da perspectiva da personagem Evita.

As lembranças de Evita ocorrem em um espaço diferente da casa de Gita, elas acontecem no Hotel Stella Maris onde não tem nem espaço ao seu redor nem verticalidade em si mesma, não há porão ou sótão. São, nas palavras de Bachelard (2008), caixas sobrepostas, apenas quartos com números. No caso do Hotel Stella Maris, os quartos dos hóspedes tornam-se as moradias das esposas dos militares desde que a Guerra Colonial chegou a Moçambique e não há mais turistas na cidade da Beira. Na cidade, as relações da moradia com o espaço se tornam artificiais, a casa não tem raízes, os edifícios possuem apenas uma altura exterior. Evita recusa-se a morar numa casa para não se prender à vontade do noivo, prefere ir livremente pelas ruas e calçadas:

Recordo com precisão, sem qualquer tipo de esforço, até com uma enorme alegria, o momento em que descemos ao hall, e entre grupos que conversavam pelos sofás, encontramos, à hora prevista, Helena e Forza Leal a quem o noivo entregou as chaves (JORGE, 2004, p. 49).

No fragmento acima, a casa que Evita recorda é a de Helena, que fica mais distante, em frente ao mar. Ela a percebe como um ser imaginado de forma concentrada que a leva, segundo Bachelard (2008), a analisar a alma da casa e a uma consciência de centralidade:

A casa de Helena era tão real que se parecia com a vivenda do sono, a casa onde alguém se tivesse deixado adormecer para uma sesta de longos anos, enquanto as árvores ganhavam ramos e frutos – e silêncio. O silêncio seria total se não houvesse o mar tão perto, miando. Aliás, esse mesmo miado acrescia a imagem de sono que enchia a casa dormente. (JORGE, 2004, p. 97).

Entretanto, Evita vê essa casa apenas como uma fachada, uma abstração na qual esconde a tristeza: “Helena não podia sair, estava na sua prisão perpétua de dois meses, fazendo o seu fetiche, o seu negócio secreto com a divindade da beleza e da morte” (JORGE, 2004, p. 178). Essa prisão era o espaço da casa, mas era no inconsciente que também se aprisionava refletindo-a para o seu exterior.

Segundo o antropólogo Roberto DaMatta (1997), em seu livro *Carnavais, malandros e heróis*, no qual aborda a respeito da sociedade brasileira, afirma que “casa” e “rua” são categorias sociológicas que não designam apenas espaços geográficos ou físicos, mas entidades morais, esferas de ação social, e que podem despertar emoções e ações. Ele expõe que a rua é o lugar onde o herói samba e sai com uma mulata, enquanto na casa, especificamente no quarto, é o lugar onde a amante francesa é espancada.

O universo da casa nos remete a um espaço controlado, onde cada coisa tem o seu devido lugar e, por outro lado, a rua nos leva aos imprevistos, acidentes e paixões.

DaMatta (1997) diz que na rua ocorre ação, movimento, novidade, enquanto a casa reflete calma e harmonia. Para a personagem Evita, a casa é lugar de intimidade, onde a mulher espera o marido, enquanto na rua os duelos acontecem, por isso, ela sai do espaço da casa, representado na figura do hotel, e anda pela cidade:

Levantei-me para ver a chuva cair, em bolas e em fumo pela primeira vez na vida. As árvores a três metros são vultos que não se distinguem. Sinto uma alegria intensa por presenciar essa cascata do céu. Vendo-a, compreende-se o mistério da floresta, o sussurro dos animais imperadores sem necessidade de memória. (JORGE, 2004, p. 156).

Ver a chuva, as árvores e as pessoas nas ruas significa para Evita aproximar-se da verdadeira África. Apenas isolar-se num quarto consistia em deixar a vida passar sem fazer parte dela, esperava que o tempo se vingasse daquela falsa paz dentro do Stella Maris, pensava no tempo em que o hotel não tivesse mais hóspedes e tivesse sido abandonado. Vejamos algumas impressões no trecho que segue:

No sítio onde as mulheres de cabelos passados a ferro deixavam os subtis recados, existe um cagadoiro para meninos. Gosto dessa vingança do tempo, que sempre deve acontecer rápida sob os nossos olhos, para se poder retirar o sentido da passagem para local nenhum que é o local para onde desembocam todas as passagens. (JORGE, 2004, p. 120).

O espaço pode se transformar em lugar de refúgio à medida que adquire significados. As experiências que jazem no profundo do ser humano, às vezes, não podem ser expressas através de palavras e transmitem a lugares e objetos seus sentimentos de forma inconsciente. Quando se deparam com os lugares onde acontecimentos importantes ocorreram vislumbram o valor dessas experiências. Yi-Fu Tuan (1983), teórico do espaço e das relações humanas, define o conceito de lugar como um tipo de objeto no qual os lugares são núcleos de valor. Em outro estudo ele chama de topofilia o elo afetivo que existe entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico.

As emoções procedem das primeiras experiências antes que o homem consiga discernir a relação dos sentimentos e das ideias com espaço e lugar. Isso porque “a criança não tem mundo. Ela não é capaz de distinguir entre o eu e o meio ambiente externo. Ela sente, mas suas sensações não estão localizadas no espaço” (TUAN, 1983, p. 23). As crianças procuram os lugares de refúgio onde se sintam protegidas como no colo dos seus pais, dentro do seu quarto, na intimidade da casa, o primeiro lugar de apoio é a mãe.

Durante a infância, Evita tem em seus pais abrigo e proteção: “os meus pais sempre foram funcionários públicos, mas tem fogão elétrico, um carro, uma casinha de madeira na praia, restaurante uma vez por mês, missa uma vez por semana” (JORGE, 2004, p. 181-182). Enquanto isso, Gita vê em Lóia uma afinidade que não sente por sua

mãe Amélia, mas com a sua partida começa a sentir piedade e como um sonho junta suas duas mães: “a face branca de Lóia branqueando a face negra de Amélia. Negro e branco são conceitos variáveis, eu sempre soube disso” (GERSÃO, 2004, p. 174). Assim, unindo o branco e o negro como um único indivíduo.

À medida que a criança cresce, começa a se distanciar das pessoas para se apegar a objetos e por fim a localidades. Gita nasce em Moçambique, mas apenas se apercebe das coisas ao seu redor quando sai do espaço da casa e aos poucos vai conhecendo o mundo de Lóia:

Caminhamos perto de casas de pescadores – são de madeira, construídas sobre estacas, porque antigamente o terreno alagava. Estão pintadas de várias cores, predomina o azul, o branco, e um rosa avermelhado, a pintura começa junto ao chão, mistura-se com o pó do caminho. Algumas têm uma espécie de alpendre ou de sacada, porque uma parte do telhado avança, também seguro por estacas. (GERSÃO, 2004, p. 139-140).

Observamos que a imagem das casas coloridas atrai a atenção de Gita, porque não era igual a sua e a dos amigos que também eram filhos de portugueses. A curiosidade aumenta por estar na cidade de “Caniço” e porque apesar da beleza das cores descobre sua fragilidade, conforme vemos: “A chuva caía cada vez com mais força, estralejava no caniço como areia peneirada. Gotas grossas entravam pela parte de cima, onde havia um espaço aberto, logo abaixo do tecto, desciam em fios brilhantes pela parede”. (GERSÃO, 2004, 140).

Além do medo da chuva ainda havia o risco de incêndios: “por vezes os xipefos tombam, acesos, enquanto as pessoas dormem, e as palhotas ardem – a imagem é demasiado horrível e fecho os olhos para não a ver” (GERSÃO, 2004, p. 141). Esses momentos se fixaram na memória de Gita e marcaram sua vida.

As lembranças de Eva Lopo sobre Moçambique não se restringem apenas ao hotel e ao mar, pois Evita conhece a outra face da cidade da Beira, longe da costa:

A partir de determinado momento, depois do rarear de habitações, duas fileiras de casas térreas com telhado de zinco começaram a aparecer como jogadas na água. As duas fileiras de casas elevam-se acima das poças de lama cor de barro. (JORGE, 2004, p. 186-187).

As casas guardavam em si a simplicidade de um artesão, que, apesar da pobreza, tinham beleza quando “por vezes, o sol brilhava sobre essa cor e chispava uma estrela vermelha, depois uma fita surpreendentemente azul, onde a água era mais funda” (JORGE, 2004, p. 187). Evita via aquele ambiente de forma diferente dos demais, onde se via apenas pobreza, ela conseguia ver beleza, mesmo na chuva em Beira, ou na margem pobre da cidade.

A ideia de centro e periferia traz em si a organização espacial, Tuantitula “fechado” e “aberto” de categorias espaciais, que guardam significados a muitas pessoas, como quem sofre de claustrofobia, medo de lugares fechados, e agorafobia, medo de lugares abertos. Entretanto, podem estimular sentimentos topofílicos, pois “o espaço aberto significa liberdade, promessa de aventura, luz, o domínio público, a beleza formal e imutável” (TUAN, 2012, p. 49). Enquanto no espaço fechado “significa a segurança aconchegante do útero, privacidade, escuridão, vida biológica” (TUAN, 2012, p. 50).

Além disso, segundo Tuan (2012), a atração da cidade *versus* a casa explica-se pelo confronto entre o aconchegante e o grandioso, a escuridão e a claridade, o íntimo e o público, duelo esse vivido pelas personagens Gita e Evita. Ambas almejam encontrar a liberdade fora da proteção da casa e da segurança que ela proporciona, além da dominação representada na figura do pai e do marido. Embora o pai de Gita não impusesse obrigações, ainda não partilham dos mesmos sonhos e ideais.

O espaço aberto da cidade encanta a menina Gita: “A cidade cerca-nos, com os seus muitos braços, os seus muitos círculos, nenhum dos quais nos exclui. Ninguém nos pode tirar essa sensação de pertencer, de estar contido. Somos parte de um todo, uma cidade viva”. (GERSÃO, 2004, p. 43). Desde criança ela guardava ansiosa os passeios com o pai para andar pelas ruas da cidade de Lourenço Marques. Por outro lado, em casa não possuía o mesmo sentimento, pois guardava a intimidade:

Agora estás em casa. As portas fecham-se sem ruído, a noite hesita ainda um instante na janela, sobre a qual deixamos cair a cortina. Tudo se volta para dentro, fica íntimo e denso, como quando a gente se interrompe a meio de um gesto e fica de repente a ouvir a chuva. O resto do mundo esbate-se, a cidade é um rumor muito distante, uma sombra difusa. (GERSÃO, 2004, p. 24).

Observamos que no espaço fechado da casa fecha-se no silêncio, enquanto a cidade distancia-se ficando apenas um rumor distante. A urbe concede a Gita sensação de pertencimento, mas acolhida no interior da casa isola-se do restante do mundo, tornando-a cativa da quietude, com medo de ser pega espreitando os cantos escuros, esperava o dia amanhecer para correr livre pelo quintal.

Oziris Borges Filho (2009), ao abordar o espaço, a percepção e a literatura, alerta que cada indivíduo percebe de forma diferente o mesmo ambiente, pois existem diversos lugares que cada um de nós vivencia, mas mais variada é a percepção que cada um tem do espaço ao seu redor. Essas circunstâncias se determinam, pois os seres humanos utilizam os sentidos para se localizarem, a saber, a visão, a audição, o olfato, o paladar e o tato.

Na obra de Teolinda Gersão, *A árvore das palavras*, observamos o uso dos sentidos para compor as personagens, mesmo dentro de casa, Gita imagina-se voando e através dos sonhos descreve os mistérios da natureza africana, utilizando vários sentidos:

o mundo era familiar, nos mais ínfimos detalhes conhecido: sabia-se a casca sinuosa do caracol e o ruído da chuva sobre as folhas. As manchas do sol no muro e a cantinela alta das cigarras. O sabor da terra sobre a língua e o gosto adocicado das formigas. (GERSÃO, 2004, p. 14)

Aparecem, nesse trecho, o tato, quando se percebe a casca do caracol, a audição, ao ouvir o ruído da chuva e o som das cigarras, a visão, ao ver as manchas do sol e o paladar, ao sentir o sabor da terra e o gosto das formigas, sentidos aos quais Gita utiliza para descrever o ambiente onde vivem os animais. Sentir as coisas ao seu redor leva a agir sobre ele, Borges Filho (2009, p. 185) diz que “a percepção tátil exige um passear de mãos pelo objeto para captar sua totalidade. Esse exemplo serve igualmente para os outros sentidos”, assim como na obra *A costa dos murmúrios*, de Lídia Jorge:

Em frente, o mar estava mudo pela distância e pela vibração do climatizador. Dentro da mastaba onde nos encontrávamos fazia frio. O calor que caía fora e se via era como num filme, com o sol caindo fora da vista, deixando fixado um rubor intensamente vermelho. A areia em linha completamente recta era rosada, e o mar azul e vermelho. (JORGE, 2004, p. 129).

Nesse excerto, predomina a visão, ao descrever o mar, o crepúsculo e a areia da praia; o tato, quando Evita sente frio; e a audição, quando não ouve o som das ondas do mar. Os sentidos são fundamentais para a percepção do espaço em que o indivíduo se encontra, servindo para integrá-lo com o meio externo. Dessa forma, depreendemos que muitos elementos servem para compor a narrativa, a fim de que o leitor venha compreender a personagem e a sua percepção de mundo.

O espaço geográfico em *A árvore das palavras* é uma projeção do espaço doméstico, compreendido através da divisão da casa de Gita em Casa Branca e Casa Preta, ao mostrar a divisão da sociedade em Moçambique, especificamente na capital Lourenço Marques. Essa relação é apontada nas pesquisas de Carla Ferreira (2012, p. 85): “o espaço doméstico, com sua clara separação, pode ser facilmente entendido como representação, a uma escala menor, do que encontrará na cidade”. Gita só perceberá essas diferenças quando compreender como se dá as relações políticas e sociais africanas e portuguesas, esse reconhecimento ocorre de forma gradual durante a narrativa. Vejamos a citação:

Só depois se viu como a chuva aumentou e se levantou o vento um temporal e desabou sobre a cidade, causando estragos em todos os lugares, sobretudo na Baixa. No dia seguinte soube-se que a Avenida da República tinha ficado alagada, porque os esgotos não funcionaram com suficiente eficácia, e porque, para complicar mais as coisas, a maré estava em preia-mar. (GERSÃO, 2004, p. 73).

A situação da cidade de “Caniço”, no bairro Baixa, onde vivem os moçambicanos, é de pobreza: casas feitas de palha, madeira e capim, e por isso sofrem prejuízos quando

chove. A cidade dividia-se de acordo com a posição social, a Casa Preta correspondia à cidade de “Caniço”, preenchendo os espaços da cozinha e do quintal, lugar de serviços domésticos, sendo a parte da casa destinada a Lóia e Orquídea. Enquanto o restante pertencia a Amélia, com as salas e os quartos organizados, mas era preenchida por frustrações e tristezas. Assim como a cidade de “Cimento”, que apesar dos esgotos e avenidas não suportava as fortes chuvas.

O espaço externo da cidade torna-se acolhedor para Gita, devido à presença de seu pai Laureano na sua infância, enquanto passeava pelo porto, indo às lojas de imigrantes, ou frequentando o cinema. Ferreira (2012) acrescenta que:

O discurso de Gita coloca em relevo uma geografia emotiva do espaço urbano, patenteada pela tessitura das relações, pela afetividade emanada dos espaços e geradora de um sentimento de pertença que, mediante este artifício, se estende ao leitor. (FERREIRA, 2012, p. 97).

A cidade gera, através da afetividade dos espaços, o sentimento de pertencimento. Entretanto, não se pode associar esse sentimento a Amélia, que diferente de Gita, anseia alcançar uma posição social, pois imaginava que ao morar em Moçambique teria um status social elevado. Dessa forma se recusa a fazer parte dos mesmos ideais que a filha e o marido, ao sentir que:

Não se integra no seu ambiente por não corresponder à sua expectativa, demonstrando por ele desprezo e, por impossibilidade de ascendência e de condição, também não pertence ao outro lado, daí resultando conseqüentemente o seu estado de insatisfação, frustração e incessante busca. (FERREIRA, 2012, p. 98).

Amélia almejava ascensão social, como não conseguia, desprezava a cidade. Também não queria pertencer à classe pobre, por isso odiava os negros e quem simpatizasse com eles. A frustração do casamento com Laureano gerava infelicidade e causava tristeza em Gita, que não compreendia o comportamento da mãe. Nessa perspectiva, segundo argumenta Said (2003), o exílio torna-se uma fratura incurável entre um ser humano e um lugar natal, entre o eu e seu verdadeiro lar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na ficção portuguesa contemporânea são presentes os personagens que representam as impressões do exílio. Nas obras *A árvore das palavras* (2004), de Teolinda Gersão, e *A costa dos murmúrios* (2004), de Lídia Jorge, foi possível percebermos que o espaço aparece como um grande articulador da história, já que o olhar das personagens analisadas revela maior pertencimento ao lugar de origem e do percurso delas no decorrer das narrativas. A percepção de espaço literário foi revelada nas obras destacando-se

a condição de exílio representado através das personagens Gita e Evita, pois as duas encontram-se distantes do seu país. Dessa forma, compreendemos que muitos elementos do espaço serviram para compor a narrativa, ocasionando numa compreensão, não só no universo das personagens, mas de uma percepção de mundo.

Percebemos então que o espaço geográfico em *A árvore das palavras* e em *A costa dos murmúrios* é uma projeção social, compreendida através de espaços que mostram a própria divisão da sociedade em Moçambique. Assim, através da memória, pode-se voltar à terra natal, enquanto se vive em outro país. As recordações do mundo exterior adquirem outra perspectiva através da imaginação e da memória, constituindo uma união da lembrança com a imagem.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção Tópicos).

BORGES FILHO, Oziris. Espaço, percepção e literatura. In: **Poéticas do espaço literário**. BORGES FILHO, Oziris; BARBOSA, Sidney. (orgs.). São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2009. p. 167-189.

DaMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

FERREIRA, Carla Lopes. **Ensino das literaturas de língua portuguesa**: percursos de leitura narrativa. Lisboa: CLEPUL, 2012.

GERSÃO, Teolinda. **A árvore das palavras**. São Paulo: Planeta, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. 2. ed. 7ª Reimpressão. São Paulo: Centauro, 2003.

JORGE, Lúcia. **A costa dos murmúrios**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SAID, Edward. Reflexões sobre o exílio. In: SAID, Edward. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 46-60.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Trad. Lúcia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

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

CAPÍTULO 11

A CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* NO DISCURSO DE TOMADA DE POSSE DE JAIR BOLSONARO (2019): AS MARCAS DO CONSERVADORISMO, DO POPULISMO E DO AUTORITARISMO TRADUZIDAS PELA LINGUAGEM

Data de submissão: 12/07/2022

Data de aceite: 29/07/2022

Dayse Alfaia

Doutoranda em Ciências da Comunicação
(*Media* e Sociedade no Contexto dos
Países de Língua Portuguesa) na
Universidade Autónoma de Lisboa (UAL)¹
Mestre em Ciências da Linguagem pela
FSCH - Universidade Nova de Lisboa
Licenciada em Letras Português pela
Universidade Estadual de
Montes Claros - UNIMONTES

RESUMO: Este trabalho está assente numa análise do discurso de tomada de posse do presidente brasileiro Jair Messias Bolsonaro, da ocasião das eleições de 2018. No âmbito de uma abordagem de revisão bibliográfica com o método da Análise do Discurso (Charaudeau, 2015; Orlandi, 2009) é nosso objetivo aferir a construção do *ethos* do ator político em questão, de modo a verificar como a conquista do poder percorre uma deliberada produção da linguagem com o escopo de seduzir o outro por meio de um “princípio de influência”, tendo em conta a “identidade social” e a “identidade discursiva” que, na verdade, “fusionam-se no *ethos*” (Charaudeau, 2015; 2009). Isso

¹ Trabalho apresentado à disciplina: Comunicação Política e *Media* no Brasil.

posto, trouxemos para discussão as marcas ideológico-políticas do “conservadorismo” (Chaia, 2018; Almeida, 2009; Nicolau, 2020), do “populismo” (Müller, 2017; Prior, no prelo) e do “autoritarismo” (Bobbio, 1998; Schwarcz, 2019), percebendo como o fenômeno Jair Bolsonaro assume uma forma personalista de lidar com o Estado.

PALAVRAS-CHAVE: *Ethos*. Linguagem. Conservadorismo. Populismo e autoritarismo.

THE CONSTRUCTION OF *ETHOS* IN THE INAUGURATION SPEECH OF JAIR BOLSONARO (2019): THE MARKS OF CONSERVATISM, POPULISM AND AUTHORITARIANISM TRANSLATED BY LANGUAGE

ABSTRACT: This work is based on an analysis of the inauguration speech of Brazilian President Jair Messias Bolsonaro, on the occasion of the 2018 elections. It is our objective to assess the construction of the *ethos* of the political actor in question, in order to verify how the conquest of power involves a deliberate production of language with the aim of seducing the other through a “principle of influence”, taking into account the “social identity” and “discursive identity” which, in fact, “merge in the *ethos*” (Charaudeau, 2015; 2009). That said, we brought to the discussion the ideological-political marks of “conservatism” (Chaia, 2018; Almeida, 2009; Nicolau, 2020), of “populism” (Müller, 2017; Prior, in press) and

of “authoritarianism” (Bobbio, 1998; Schwarcz, 2019), realizing how the phenomenon Jair Bolsonaro assumes a personalistic way of dealing with the State.

KEYWORDS: *Ethos*. Language. Conservatism. Populism and Authoritarianism.

1 INTRODUÇÃO

“Todo governo atual [...] é em parte o governo da palavra e da imagem”

Marc Augé

Os atores políticos, no âmbito da construção verbal – oral ou escrita –, beneficiam-se da linguagem, na tentativa de defenderem suas posições ideológicas, muitas vezes contraditórias, de modo que o “discurso político é, por excelência, o lugar de um jogo de máscaras”, através do qual “toda palavra pronunciada (...) deve ser tomada ao mesmo tempo pelo que ela diz e não diz” (Charaudeau, 2015), validando a existência da imagem, de um *ethos*, tendo em conta a identidade social e discursiva.

Como forma de comunicação estratégica, a linguagem não está assente apenas na manipulação de argumentos, mas também navega nos mares da construção ideológica e conforme teoriza Patrick Charaudeau, na obra *Discurso Político*, “todo ato de linguagem emana de um sujeito que apenas pode definir-se em relação ao outro, segundo um princípio de alteridade” e também “segundo um princípio de influência, para que esse outro pense, diga ou aja segundo a intenção daquele” (Charaudeau, 2015, p. 16). Dito isso, será importante fazer referência à “identidade social” e a “identidade discursiva” (Charaudeau, 2009) e com o propósito de analisarmos as estratégias da linguagem de um dado ator político, no âmbito deste trabalho ensaístico, é, precisamente, no sentido de entendermos a construção do *ethos* (Aristóteles, 2005; Charaudeau e Maingueneau, 2012; Charaudeau 2015), no âmbito da comunicação política² imbricada “com as representações discursivas e simbólicas acerca da atividade” dessa figura política (...) que implicam significativas repercussões ou “reações individuais ou coletivas” (Prior, 2018). Para isso, ter-se-á em conta a lógica do *ethos* pela construção das palavras (Charaudeau, 2015) e em outros termos, como o uso da linguagem reflete, num dado discurso político, o caráter do enunciador? Mediante o contexto político que vive o Brasil, atualmente, foi nos inspirada a ideia de entendermos um pouco desse novo fenômeno emergido do espectro da política brasileira – Jair Messias Bolsonaro –. Assim sendo, importa dizer que a conquista do poder, na sociedade moderna, não é aferida por meios condenáveis da força, mas pelo imperioso poder da palavra, da persuasão.

² Conferir uma abordagem mais pormenorizada na obra “*Mediocracia. A Comunicação Política na era da Mediatização*” (Prior, 2021), de maneira que o escopo deste trabalho não percorre uma abordagem sobre o espaço midiático, propriamente.

Contemplar-se-á, portanto, no âmbito deste trabalho, um discurso de Jair Messias Bolsonaro, o primeiro militar eleito Presidente da República do Brasil por voto direto em mais de sete décadas, de maneira que será feita uma análise sobre um discurso de tomada de posse (doravante DTP) proferido em 2019, em virtude da vitória das eleições presidenciais de 2018, e então traremos como evidências algumas marcas relevantes, como breve abordagem teórica, tais como “conservadorismo” e “populismo” (Chaia, 2018; Almeida, 2009; Nicolau, 2020; Müller, 2017; Prior, no prelo), conceitos precisamente atuais, também no espectro da política mundial. O objetivo é refletirmos, através da linguagem escrita, questões relativas ao facto de os cidadãos brasileiros estarem à mercê de uma governação regimentada pela intolerância e “autoritarismo” (Schwarcz, 2020; Bobbio, 1998).

Através do agir comunicativo, o Chefe de Estado também dá enfoque às questões de domínio moral, tendo em conta o espectro evangélico, a fim de “usar estratégias de adesão e de sedução” popular (Charaudeau, 2015, p. 40). O presidente configura uma dominação salvaguardada pela tradição de um domínio de “chefe” de “soberano” de “pai”, pelo que reiteramos o que o sociólogo Max Weber teorizou como “dominação patriarcal” (Weber, 1982, p. 133), e nesse sentido Jair Bolsonaro também realçou em seu discurso o tripé do fascismo: Deus, Pátria e Família, embora não seja nosso objetivo traçar uma abordagem histórica sobre o tema, senão alcançarmos uma breve reflexão sobre essa evidência no âmbito do discurso. Dito isto, daremos importância, à afinidade do presidente com o universo evangélico, um espectro, efetivamente, sensível às questões relativas ao corpo e ao comportamento, tendo em conta o pensamento de Michel Foucault, através dos estudos sobre a *História da Sexualidade* (Foucault, 1994a).

Face ao exposto é nosso objetivo, através de uma proposta de revisão bibliográfica, com o método da Análise do Discurso (Charaudeau, 2015; Orlandi, 2009), abarcarmos a “relação texto e contexto” (Charaudeau e Maingueneau, 2012) de alguns excertos do discurso de tomada de posse do presidente Jair Messias Bolsonaro. Num diálogo com a linguística, a filosofia, a sociologia e a história, pretende-se, num primeiro momento, referir algumas dimensões sobre a linguagem, no âmbito da identidade social e discursiva; num segundo momento, perscrutaremos a concepção de uma das provas de argumentação da Antiguidade Clássica, o *ethos*; num terceiro momento, far-se-á uma breve abordagem sobre o fenómeno Jair Bolsonaro³ e, por fim, no âmbito da análise interpretativa do discurso de tomada de posse, serão delineadas, sem o objetivo de

³ Este é o nome político do Chefe de Estado que percorrerá, eventualmente, no âmbito do trabalho. Vale dizer, desde já, que Jair Bolsonaro, o então Presidente da República do Brasil é capitão da reserva do Exército e atuou como congressista a partir de 1990, sempre conhecido por sua conduta conservadora, com um discurso de ódio e postura de oposição aos direitos LGBTs;

depauperarmos, algumas reflexões que dominam os esforços de investigação teórica de alguns pesquisadores, no arcaboiço da política brasileira, atualmente: o conservadorismo, o autoritarismo e o populismo.

2 A LINGUAGEM NO AGIR COMUNICATIVO – A IDENTIDADE SOCIAL E A IDENTIDADE DISCURSIVA

Referenciarmos a importância dos mecanismos da linguagem no agir comunicativo significa, essencialmente, traduzir a importante evidência do funcionamento da língua, na medida em que é o “registro do discurso” (Charaudeau, 2009, p. 309) que para a linguista, Eni Puccinelli Orlandi, estará ele revestido por uma ideologia configurada pela postura do indivíduo (Orlandi, 2009). Sendo assim, entendemos que o ator político, mormente representado pela sua construção discursiva, beneficia-se da linguagem, por sua vez, revigorada por “conceitos, ideias e sentimentos” (Hall, 2016, p. 18), podendo, ainda, manifestar a construção da identidade⁴ de todo um grupo focal a sofrer influência, o que entendemos como potencial ideológico configurado no discurso político para uma troca social entre dominante e dominado.

Nesse sentido, trazemos para nossa discussão o que Patrick Charaudeau designou “princípio de alteridade” pelo que, “sem a existência do outro não há consciência de si” (Charaudeau, 2015, p. 16) e “é somente ao perceber o outro como diferente, que pode nascer, no sujeito, sua consciência identitária (...) com um “olhar avaliador”, e então “desencadeia-se no sujeito um duplo processo de atração e de rejeição em relação ao outro”, de “juízo” que, uma vez endurecido e generalizado, “transforma-se num estereótipo, num clichê, num preconceito” (Charaudeau, 2009, pp. 309-310).

Em virtude desse exposto não poderíamos deixar à parte a concepção de linguagem, segundo o sociólogo Jürgen Habermas, pois é um dos precursores das teorias sobre o agir comunicativo. Nosso estudo está fundamentado numa reflexão sobre um dado discurso político materializado pela linguagem, mas, também, na perspectiva da interação com o outro, pois é através da linguagem que evidenciamos nossa realidade social e vale dizer que o poder comunicativo é orientado por “valores” ou por “interesses” (Habermas, 1997, p. 177). Vimos, portanto, que este trabalho está, também, patenteado na construção da linguagem, enquanto discurso, de modo que importa interpretarmos-lo, justamente porque as palavras e o modo como a usamos permeiam a influência e o poder de dominação política sobre o outro, e por quaisquer abordagens teóricas que permeemos não fugiremos da ambivalência: o influenciador e o influenciado, o dominante e o dominado.

⁴ Patrick Charaudeau traçou uma importante linha teórica sobre a *identidade social* e a *identidade discursiva*, de maneira que o sujeito político é moldado por esta e que “nada seria sem uma identidade social” (Charaudeau, 2009, p. 309);

Como identificarmos a dimensão conservadorismo ou populismo, num dado discurso, por exemplo, se não atestarmos, através da linguagem, o que é dito e como se é dito? Refletiremos, por conseguinte, sobre os factos que levaram Jair Bolsonaro à vitória presidencial, sendo uma abordagem que, ainda, merecerá breves considerações. Então, por que afinal é importante compreendermos a inextricável ligação comunicativa entre a “identidade social” e a “identidade discursiva”? No âmbito do discurso de um dado líder político, por que é importante captarmos a influência ideológica? Então comecemos por sublinhar um aspecto, que mais à frente terá espaço para discussão, no arcaboço do discurso do presidente Jair Bolsonaro: o de ser homem, na concepção do seu *ethos*.

Portanto entendemos que um dado discurso político proferido poderá estar, incisivamente, embalado por crenças e valores erigidos com um fim intencional: o de persuadir ou de seduzir com o uso estratégico da linguagem, afinal é ela um mecanismo de prática social comum a todas as pessoas, não somente no arcaboço político, porque, de alguma forma, todas as pessoas “tentam arguir, sustentar, defender-se ou acusar” construindo as relações de interação socio-comunicativa (Alfaia, 2016, p. 13). Isso posto, para um eficaz entendimento interpretativo do discurso, percorreremos um dos objetivos deste trabalho, que a seguir designa-se como parte integrante das provas de argumentação, trazidas da Antiguidade Clássica, e, desde já, importa referirmos que as “identidades social e discursiva fusionam-se no *ethos*” e, portanto, teremos de levar em consideração “a imagem do sujeito que fala” (Charaudeau, 2015, pp. 115-116).

3 SOBRE O *ETHOS*

Trouxemos para reflexão e discussão, neste ensaio, uma das provas de argumentação da Antiguidade Clássica – o *ethos* – que, como estratégia do discurso político, “designa a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência sobre seu alocutário” (Charaudeau, 2015, p. 113) e então entendemos que a identidade discursiva do enunciador poderá definir sua identidade social em convergência com o espectro do enunciatário⁵ (ou eleitorado), que recebe um dado discurso pela construção de imaginário social e, por esta razão, entendemos que o *ethos* é uma estratégia do discurso político e, portanto, poderá estar relacionado com o papel de cena que o enunciador escolhe e que corresponda ao seu discurso, em particular⁶ e

⁵ Poderíamos assumir os termos locutor/ alocutário, mas escolhemos enunciador/ enunciatário pois cabe melhor para a análise do “texto escrito” envolto por enunciados do discurso de tomada de posse do presidente Jair Bolsonaro proferido em 2019;

⁶ Conferir em Maingueneau, D. (2008). *Gênese dos Discursos*, trad. Sírio Possenti, São Paulo: Parábola Editorial toda a noção de *ethos* discursivo, conforme o gênero do discurso e sobre o “tom” que se apoia na “dupla figura do enunciador, a de um caráter e de uma corporalidade”; Disponível em <https://pt.scribd.com/document/497922412/Maingueneau-Genese-Dos-Discursos>;

nesse sentido, inquirimos: as palavras usadas por Jair Messias Bolsonaro em seu DTP (ainda a ser analisado) traduzem a sua imagem real ou aquela que ele próprio constrói de si? De qualquer forma o enunciador político tem de parecer íntegro, credível e verdadeiro.

A importância de trazer para evidência, neste estudo, as questões relativas ao *ethos* consiste no objetivo de percorrermos o sentido da retórica aristotélica, onde o *ethos* representa as virtudes morais que pressupõem o orador ser digno de credibilidade, por outro lado representa uma dimensão social. No dizer de Aristóteles “persuade-se pelo caráter ou pelo tipo social do orador, quando o discurso é proferido de tal maneira que deixa a impressão de o orador ser digno de fé” (Aristóteles, 2005 – *Retórica I*: 1355b)⁷. Na verdade, no espectro da construção discursiva, tudo deverá ser genuíno ou fingido, pois, conforme afirma Roland Barthes, “o orador” (não nos descurando do termos que adotamos, enunciador) “deve mostrar seus traços de personalidade ao auditório, pouco importando sua sinceridade para causar boa impressão” (Barthes, 1970, *apud* Charaudeau, 2015, p. 114).

Mas, afinal, que estratégias são operacionalizadas no discurso de Jair Bolsonaro, a fim de (des)construir sua imagem perante o público, no momento do agir comunicativo – a sua posse? Importa entendermos que “o discurso político é por excelência o lugar de um jogo de máscaras (...). Tiramos a máscara e o que encontramos sob ela? Outra máscara, depois outra e depois mais outra” (Charaudeau, 2015, p. 8), de modo que na esfera política parecemos viver em um nicho teatral, tal como na Grécia antiga, quando as máscaras evoluíram de manufaturas de festas ritualísticas a artefactos de artes cénicas. Em outros termos a “ação política é, atualmente, performatizada como uma espécie de arte cénica” por meio da qual os atores atuam como “personagens do *theatrum politicum*” (Prior, 2021, p. 37).

Por conseguinte, no âmbito dessa abordagem, justifica termos assumido a terminologia “ator político”, mas o que deve ser levado em conta, na realidade, sobre o *ethos* é que um dado enunciador poderá produzir uma imagem de si e não de sua pessoa real. Nos estudos da Análise do Discurso, o *ethos* foi reelaborado por Dominique Maingueneau e manifesta-se “no tom, que se relaciona tanto ao escrito, quanto ao falado” (Maingueneau, 2008, p. 100), pelo que será relevante para este trabalho aferir a construção do *ethos* somente no âmbito da linguagem verbal – escrita –, pois embora o escopo da

⁷ Tal como o *logos*, o *ethos* e o *pathos* são parte da trilogia aristotélica como provas de persuasão evidenciadas no discurso. Foi Aristóteles o primeiro teórico a reelaborar esses conceitos da Retórica clássica, de modo que esses estudos sistematizados eram sempre vistos na perspectiva da oralidade com fins persuasivos, mas aplicável não somente ao discurso judicial, como era abordado pelos estudos anteriores, mas também a quaisquer assuntos ou gêneros discursivos. Embora não nos debrucemos na abordagem do *pathos* ou do *logos*, propriamente, sabemos que, assim como o *pathos*, o *ethos* também é pertencente ao “domínio da emoção” (Charaudeau, 2015, p. 113);

persuasão discursiva esteja, também, assente na linguagem não-verbal (gestualidade⁸, aparência, postura), trataremos as palavras ditas, no espectro da escrita, no qual o sentido da construção do *ethos* terá sempre um sentido “coconstruído” trazendo a linguagem como “ato de troca (...) entre o sujeito comunicante (eu) e o sujeito interpretante (tu)” (Charaudeau e Maingueneau, 2012, p. 35). Para nossa abordagem, entendemos isso como “princípio de alteridade” onde o *ethos* faz parte de um arcaboço de valores e crenças, dado o posicionamento de um enunciador, no âmbito de uma troca social.

Refletiremos sobre o discurso de Jair Bolsonaro, então eleito como o 38º presidente da República do Brasil em 2018. O objetivo é trazer evidências da linguagem e percebermos como as categorias lexicais podem traduzir, no âmbito do discurso, marcas de distintos fenômenos que assombram a sociedade brasileira, atualmente, e como o discurso em questão confere ao enunciador “uma forma autoritária e personalista de lidar com o Estado” cujo chefe, “um grande pai (...) é bondoso com os seus aliados, mas severo com os seus oponentes, os quais são entendidos como inimigos” (Schwarcz, 2019, p. 97). Entende-se que quaisquer líderes com essas características revelam um confronto invariável com aqueles que não apoiam suas ideologias. Mas quais caminhos levaram Jair Bolsonaro à vitória nas eleições de 2018? Essa é uma importante questão para ratificarmos, como sublinha o investigador Jairo Nicolau⁹, que a vitória do presidente “é o feito mais impressionante da história das eleições brasileiras” (Nicolau, 2020), um acontecimento, sobremaneira incomum, de modo que, neste trabalho, possamos designá-lo como um fenômeno.

4 O FENÔMENO JAIR BOLSONARO

Antes da abordagem interpretativa do DTP do ator político, em questão, importa referir a razão pela qual um político de extrema-direita, que por sua vez concorreu com um micropartido (PSL) sem expressividade no Congresso Nacional, rejeitou as recomendações dos manuais de campanha eleitoral, não obstante alcançou vitória, nas eleições presidenciais de 2018, no Brasil, que saiu da antiga polarização entre o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e o Partido dos Trabalhadores (PT), também em eleições presidenciais¹⁰. Alguns estudiosos entendem o espectro da política atual da

⁸ Segundo abordagem de Patrick Charaudeau e Dominique Maingueneau, a gestualidade comunicativa compreende gesto, postura, olhar ou mímica e “chama-se frequentemente cinesia”, de maneira que os primeiros estudos sobre o assunto foram observacionais nos anos 60 (Charaudeau e Maingueneau, 2012, p. 255);

⁹ Cf. Nicolau, J. (2020). O Brasil dobrou à direita. Uma radiografia da eleição de Bolsonaro de 2018, Rio de Janeiro: Editora Schwarcz;

¹⁰ Para entendermos essa mudança da disputa tradicional de partidos de expressividade, no espectro da política brasileira, importa sublinhar que essa dinâmica eleitoral dos dois partidos, PSDB e PT, traduziu uma disputa entre 1994 e 2014. O PSDB venceu duas eleições em primeiro turno com Fernando Henrique Cardoso (1994 e 1998); o PT venceu quatro eleições em segundo turno com Luís Inácio Lula da Silva (2002 e 2006) e Dilma Rousseff (2010 e 2014);

governança de Jair Bolsonaro como sendo a “nova direita” e vale dizer: “um fenômeno complexo e multifacetado” (Santos e Tanscheit, 2019). Portanto, será necessário elencarmos importantes eventos do passado que, paulatinamente, refletiram uma nova conjuntura política, no presente.

Permeemos, por conseguinte, alguns eventos prévios às eleições de 2018, a saber: “a condução de operação de combate à corrupção” – a operação Lava Jato¹¹ – “e a estratégia do PSDB e de MDB de ascensão ao poder através do *impeachment* presidencial de Dilma Rousseff em 2016” (Santos e Tanscheit, 2019, p. 154). Outrossim, pergunta-se: por que é tão importante referirmos o episódio político de repercussão nacional e internacional, que marcou a história política brasileira, como o *impeachment* de Dilma Rousseff? Afinal, também categorizado por alguns investigadores como “O Golpe de 2016”, foi um evento que “permitiu a ruptura da democracia”, mas entendemos que foi uma “dinâmica de quatro fatores: instabilidade do Congresso Nacional; crise econômica; denúncias de corrupção e manifestações populares” (Dias e Segurado, 2018; Prior, 2020).

De certa forma, nessa conjuntura, se fosse possível uma radiografia social, o Brasil trazia as evidências de um povo descontente com a política que configurava significativa descredibilidade, uma autêntica radiografia com dimensões de corrupção e escândalos e, por esta razão, vale dizer que outro aspecto importante no âmbito das eleições de 2018 “foi a decisão do TSE em 31 de agosto que indeferiu a candidatura de Lula, líder em todas as pesquisas de intenção de voto”, mas “substituído pelo seu vice Fernando Haddad” (Santos e Tanscheit, 2019, p. 174).

Portanto, já definimos que alguns eventos foram pertinentes como factos que possibilitaram a vitória de Jair Bolsonaro, filiado a um partido sem expressividade, o “PSL”, mas que “substituiu o PSDB e tornou-se a principal organização de direita na Câmara dos Deputados” (Santos e Tanscheit, 2019, p. 154), configurando uma direita radical ou extrema-direita que assume uma pretensa de uma sociedade homogênea. Haveria alguma força ideológica envolvida? Entende-se que:

Toda a corrupção que acontece no país passa a ser responsabilidade única do PT. Citam-se os casos do mensalão (...) e o caso de corrupção da Petrobras. O PT é colocado como um ladrão, e ladrão não se perdoa (...). Assim, ficou caracterizado o inimigo único para essa massa conservadora homogênea (...). Os conservadores construíram em torno de si esse medo da esquerda, que lhe usurpa para dar aos pobres, que, têm prazeres estranhos e não preservam os mesmos valores que a nossa sociedade preserva (Brugnago e Chaia, 2015, 116).

¹¹ A operação Lava Jato, conforme sublinha o pesquisador Hélder Prior, teve impacto importante em 2014, por meio do qual veio à tona um “esquema de lavagem de dinheiro que utilizava postos de abastecimento de combustível e lava a jato”, de modo que “converteu-se no maior escândalo político da vida pública brasileira” e ratifica-se a evidência do envolvimento de diferentes políticos de diferentes partidos (Prior, no prelo);

Em outros termos, a nossa sociedade deverá preservar a moral e a virtude configurando o verdadeiro povo. Assim, quer fossem os escândalos, quer fosse o próprio *impeachment* de 2016, o pânico se instaurou, no arcaboiço social e político brasileiro, dando lugar a essa direita radical, todavia compreendemos que partidos políticos, tal como o PSL que elegeu Jair Bolsonaro, “carecem de rotinização e têm uma precária estrutura organizativa” a dependerem de “redes altamente personalistas de líderes carismáticos, apoiadores e benfeitores externos” (Santos e Tanscheit, 2019, p. 157).

Recordemos que, no que diz respeito às eleições de 2018, Jair Bolsonaro foi beneficiado pelo uso de redes sociais¹², de maneira que “a campanha” fez uso, “particularmente do *WhatsApp*, numa escala sem precedentes em pleitos anteriores” (Nicolau, 2020). Na verdade, “a plataforma digital *WhatsApp*” favorece um grupo fechado e “uma interatividade mais instantânea, próxima e circunscrita” (Almeida, 2019, p. 190). Portanto, sobre este espectro da comunicação digital (também o *Twitter*, *Facebook*, *Instagram*), segundo a antropóloga Lilia Schwarcz, estamos, na realidade, diante de um “político populista digital que prega o ódio e a intolerância, acusa a imprensa e os intelectuais, e proclama-se como novo ao dirigir-se sem mediação alguma à população” (Schwarcz, 2019, p. 71).

Para ilustrarmos a constante reação de intolerância e ódio à imprensa brasileira, trazemos, aqui, por palavras do próprio Chefe de Estado, um ato de agressão verbal a uma jornalista da TV Vanguarda, afiliada da Rede Globo. O episódio ocorreu após a cerimônia de formatura da Escola de Especialistas de Aeronáutica, no interior de São Paulo, quando a jornalista questionou o presidente sobre o fato de ele, numa dada altura, ter sido multado pelo não uso da máscara¹³:

“Olha, eu chego como quiser, onde eu quiser, eu cuido da minha vida (...). Vocês são uma porcaria de imprensa! Cala a boca, vocês são uns canalhas! Vocês fazem um jornalismo canalha que não ajuda em nada. Vocês destroem a família brasileira, destroem a religião brasileira. Vocês não prestam! (...) Você tinha que ter vergonha na cara de prestar um serviço porco que é esse que você faz à Rede Globo”.

¹² Não perscrutaremos a dimensão “redes sociais”, de maneira que poderá o estudo ser escrutinado na obra *O Brasil dobrou à direita*. Uma radiografia da eleição de Bolsonaro em 2018 cujo autor Jair Nicolau estuda partidos, eleições e sistemas eleitorais e atualmente é pesquisador da Escola de Ciências Sociais (FGV/CPDOC), no Brasil. O investigador levanta a hipótese que o *WhatsApp* teve um papel decisivo, nas eleições de 2018, embora ele não pudesse testar, tendo ele considerado como “onda bolsonarista”;

¹³ Cf. artigo completo no site da ABRAJI – Associação Brasileira de Jornalismo Investigativo. ABRAJI (2021). *ABRAJI condena ataque de Bolsonaro à imprensa e a democracia*, Disponível em <https://www.abraji.org.br/noticias/abraji-condena-ataque-de-bolsonaro-a-imprensa-e-a-democracia>;

Na verdade, o fenômeno¹⁴ Jair Bolsonaro pode ser analisado no contexto de uma “onda conservadora, a qual articula”, consoante afirma o investigador Ronaldo de Almeida, algumas dimensões sociais: “economicamente liberal, moralmente reguladora, securitariamente punitiva e socialmente intolerante” (Almeida, 2019, pp. 185-186). Nesse sentido, o presidente é o “pai” cujo *ethos* é traduzido pela imagem daquele que veio, deliberadamente, libertar um povo especial das amarras ideológicas, salvá-lo do antigo sistema, do comunismo, da imoralidade (do pecado) e é, portanto, o “chefe que assume a autoridade legítima” (Weber, 1982, p. 133), o salvador da Pátria, uma espécie de Messias¹⁵ – Jair Messias Bolsonaro.

Isso posto, no âmbito, da nossa proposta da Análise do Discurso, contemplando a linguagem, serão evidenciadas, no âmbito do DTP, algumas marcas conceptuais como partes do espectro sociopolítico do Brasil atual, tais como conservadorismo, autoritarismo e populismo. Sem quaisquer pretensões teórico-metodológicas audaciosas, o objetivo é entendermo-las como marcas em evidência, através da linguagem, no arcaboiço do discurso de Jair Bolsonaro que, como Chefe de Estado, reivindica o papel de que “ele e só ele representa o verdadeiro povo” (Müller, 2017, p. 9).

5 O DISCURSO DE TOMADA DE POSSE E AS MARCAS DO CONSERVADORISMO, DO POPULISMO E DO AUTORITARISMO

Sobre a nossa proposta de usar o método da Análise do Discurso, contemplando a linguagem, serão evidenciadas, portanto, na estrutura do discurso de Jair Bolsonaro, algumas marcas de categorização como partes da conjuntura sociopolítica do Brasil atual.

Segundo Dominique Maingueneau, à análise do discurso interessa “apreender o discurso como intricação de um texto e de um lugar social” (Maingueneau, 2013) e, por esta via de abordagem, entendemos que o DTP¹⁶ de Jair Bolsonaro é um gênero de discurso específico que contempla um espaço peculiar e que converge a um tipo especial de linguagem, não obstante, o que, de facto, nos interessa é o que vai, também, nas entrelinhas dessa linguagem, intencionalmente, confeccionada. Vejamos um excerto

¹⁴ Uma das definições do léxico “fenômeno”, verificado, no *Dicionário do Português Atual Houaiss*, contempla o seguinte: **5** facto ou acontecimento raro e surpreendente (Houaiss, 2011, p. 1099). Julgamos Jair Bolsonaro um fenômeno, não somente por suas atitudes inesperadas, nada comuns às atitudes que deveriam ser éticas de um Chefe de Estado, mas também pelo episódio de sua vitória presidencial, em 2018;

¹⁵ Perscrutar detalhes sobre o “messianismo”, com base no “mito fundador”, tema tratado pela filósofa Marilena Chauí. Cf. Chauí, M. de S (1994). *Raízes teológicas do populismo no Brasil: teocracia dos dominantes, messianismo dos dominados*. In: DAGNINO, E. (org.). *Anos 90: Política e Sociedade No Brasil*. São Paulo: Brasiliense.

¹⁶ O discurso de tomada de posse deve ser devidamente entendido como um discurso programado, num espaço específico (Congresso Nacional) e quando proferido é difundido no espaço midiático, a fim de ser ouvido pelo público. Cf. Veja (2019). Disponível em <https://veja.abril.com.br/politica/leia-a-integra-dos-dois-primeiros-discursos-do-presidente-jair-bolsonaro/>;

das primeiras palavras do presidente eleito cujo discurso foi proferido em janeiro de 2019, no Congresso Nacional, após os cumprimentos oficiais aos convidados presentes:

Primeiro, quero agradecer a Deus por estar vivo. Que, pelas mãos de profissionais da Santa Casa de Juiz de Fora, operaram um verdadeiro milagre. Obrigado, meu Deus! Com humildade, volto a esta casa, onde por 28 anos (...) travei embates e acumulei experiências e aprendizados que me deram a oportunidade de crescer e amadurecer.

Neste excerto, contemplamos o episódio do atentado¹⁷ que sofreu o presidente, pouco antes das eleições presidenciais (“quero agradecer a Deus por estar vivo”), na altura de um ato de campanha em Juiz de Fora, de maneira que foi agredido com um objeto perfurante – uma faca – na região do abdômen, e sobreviveu com cuidados de profissionais da saúde, mas ali, também, esteve apoiado pelo pastor e presidente da Igreja Assembleia de Deus Vitória em Cristo, Silas Malafaia¹⁸, que ressaltou em palavras publicadas em redes sociais, juntamente com o próprio Jair Bolsonaro, que “Deus operou um milagre”, e no próprio discurso ele enfatiza uma “voz” de autoridade e de credibilidade – “Deus” – a quem agradece, validando um “*ethos* de virtude” que como “representante do povo” transmite uma imagem de “sinceridade” e de “honestidade pessoal” (Charaudeau, 2015, p. 122). Portanto, Bolsonaro, no momento do seu internamento tem o apoio do espectro evangélico que, com um número significativo, viria a ajudar a elegê-lo em outubro das eleições de 2018.

O enunciador recorda sua vida parlamentar, no Congresso Nacional, onde foi proferido o discurso (“volto a esta casa, onde por 28 anos...”) e importa lembrar a identidade social de Jair Bolsonaro como militar cuja identidade discursiva é bastante contraditória, quando tenta se pronunciar como político virtuoso e, sobretudo, como cristão genuíno (“com humildade...”). Conforme ratifica o pesquisador Jair Nicolau, Bolsonaro, ainda no âmbito da sua vida parlamentar, defende o regime da ditadura militar e é o primeiro político que faz elogio aberto desse período da história brasileira, de modo que o seu presidente preferido é “Emílio Garrastazu Médici e o livro de cabeceira é o das memórias do coronel Brillhante Ustra, condenado pela justiça por sequestro e tortura, durante a ditadura”. O autor ainda evidencia uma atitude misógina de Bolsonaro, que num embate ocorrido na Câmara dos Deputados em 2003, “empurra a deputada Maria do Rosário (PT-RS) e diz a seguinte frase: jamais irei estuprar você, porque você não merece” (Nicolau, 2020).

¹⁷ G1 (2018). Jair Bolsonaro leva facada durante ato de campanha em Juiz de Fora. Disponível em <https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2018/09/06/ato-de-campanha-de-bolsonaro-em-juiz-de-fora-e-interrompido-apos-tumulto.ghtml>

¹⁸ Tweet Silas Malafaia (2018). *Orando por Bolsonaro no hospital*. Disponível em <https://twitter.com/pastormalafaia/status/1038200551245316096>. Vale referir que o pastor Silas Malafaia é o líder evangélico mais influente nas redes sociais brasileiras e como evidencia o investigador Jair Nicolau, ao longo da campanha de Bolsonaro, Malafaia foi um ativo cabo eleitoral e um forte opositor crítico ao PT (Nicolau, 2020).

Outro aspecto importante a ser verificado, no DTP de Jair Bolsonaro, é a sua construção ideológica em torno de uma governação fundamentada na ordem autoritária e sempre na evidência de um grupo de pessoas que por quaisquer opiniões contrárias à sua, são categorizadas de inimigas do patriotismo, do povo legítimo, dos valores, e, por esta razão, deve ser considerada a unificação desse povo. Outrossim, poderíamos citar o ex-presidente dos Estados Unidos, Donald Trump, Hugo Chávez, da Venezuela, e como sublinha o politólogo Jan-Werner Müller, “todos os populistas tentarão unir o seu povo – o único povo autêntico – mantendo a confrontação com aqueles” que são categorizados por não fazerem parte da “verdadeira América”, do verdadeiro Brasil, “e assim por diante” (Müller, 2017, p. 11). Segue, abaixo, outros excertos do discurso do presidente eleito:

Aproveito este momento solene e convoco cada um dos congressistas para me ajudarem na missão de restaurar e de reerguer nossa pátria, libertando-a, definitivamente, do jugo da corrupção, da criminalidade, da irresponsabilidade econômica e da submissão ideológica. (...) se tivermos a sabedoria de ouvir a voz do povo, alcançaremos êxito em nossos objetivos (...). Vamos unir o povo, valorizar a família, respeitar as religiões e nossa tradição judaico-cristã, combater a ideologia de gênero, conservando nossos valores. O Brasil voltará a ser um país livre das amarras ideológicas.

O presidente, logo no princípio convoca outras vozes de autoridade (“cada um dos congressistas”), a fim de o apoiarem na libertação do país. A quem Bolsonaro está a se referir? Que força política será essa que desconstrói os valores da Pátria? Afinal, o Chefe de Estado deixa evidente que é preciso libertá-la do “jugo da corrupção, da criminalidade, da irresponsabilidade econômica e da submissão ideológica”. Dito isso, importa entendermos que uma das operações discursivas da campanha de Jair Bolsonaro pautou-se na retórica dos conflitos “nós” versus “eles” que exprime a problematização do tripé: povo, elite e *outgroup*, de maneira que não se pode transigir aos valores contrários aos do povo verdadeiro, imaculado. Isso valida a condição de ser populista e, no que toca, a essa eminente “libertação” suscitada pelo presidente, conforme afirma o pesquisador sobre o assunto, Hélder Prior:

O investimento discursivo no eixo moralista da mecânica populista de Bolsonaro, permitiu estabelecer fronteiras entre grupos, os puros e homens de bem, contra inimigos corruptos, bandidos que contaminam a sociedade, ou grupos que causam repulsa, como movimentos feministas, gays e lésbicas, e demais grupos protegidos pelas políticas de reconhecimento das pautas progressistas que visam proteger as minorias ou grupos sociais em situação de desigualdade estrutural. (Prior, no prelo)

Os *out-groups* da condição do tripé do regime populista supramencionado poderá representar todos aqueles que se opõem aos modelos sociopolíticos tradicionais,

a exemplo: os movimentos progressistas de esquerda, os movimentos feministas, o grupo LGBTTQ¹⁹, o Movimento Sem Terra (MST), etc. Assim, reproduzindo as mesmas palavras do presidente: “temos de combater a ideologia de gênero, conservando nossos valores”. Isso nos faz questionar: um líder político deve governar para o povo ou para um determinado povo? Não estaria o Brasil sob um regime separatista, através do qual as desigualdades sociais caminharão a passos exponenciais? Porque ao que parece o Brasil vive sob o jugo de um regime autoritário, um pensamento corrente da política alemã do séc. XIX, nos moldes do autoritarismo, e como afirma o filósofo político e historiador Norberto Bobbio:

Neste sentido, o pensamento autoritário não se limita a defender uma organização hierárquica da sociedade política, mas faz desta organização o princípio político exclusivo para alcançar a ordem, que considera como bem supremo (Bobbio, 1982, p. 95).

Nessa perspectiva de abordagem parecemos viver sob o domínio das ordens pela dominação patriarcal e personalista que, na visão do sociólogo Max Weber “o tipo daquele que ordena é o “senhor” e os que obedecem são “súditos” (...) e obedece-se à pessoa em virtude de sua dignidade própria, santificada pela tradição” fundamentada pelo “sentimento de equidade” (Weber, 1982, p. 131). Assim, quer as opiniões, quer os valores sociais terão de ser homogêneos isentos de um dos pilares da democracia: o pluralismo.

Isso posto, reproduzimos as palavras de Donald Trump citadas na obra *O que é o populismo?* de Jan-Werner Müller: “A única coisa importante é unificação do povo – porque os outros não significam nada” (Müller, 2017, p. 10). Os outros representam, quiçá, a “ralé” que, como sublinha Hannah Arendt, na obra *As origens do totalitarismo*, é “um grupo no qual estão representados resíduos de todas as classes” (Arendt, 2004, p. 139). Isso vai de encontro as próprias palavras de Jair Bolsonaro em seu discurso quando diz: “vamos unificar o povo”, este cuja voz tem autoridade de relevância socialmente constituída, afinal como diz o presidente: “se tivermos a sabedoria de ouvir a voz do povo, alcançaremos êxito em nossos objetivos”. Assim conferimos pelo aforisma popular: “a voz do povo é a voz de Deus”, mas que deverá ser ouvida “com esperteza” (Arendt, 2004, p. 138). O presidente ainda reforça o apoio popular que teve, na altura do atentado que sofreu (a facada no abdômen):

Quando os inimigos da Pátria, da ordem e da liberdade tentaram por fim à minha vida, milhões de brasileiros foram às ruas (...)

¹⁹ A sigla significa Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e *Queers* e, atualmente estende-se com outras letras: LGBTQI+; Galileu (2020). *O que significam as letras da sigla LGBTQI+?* Disponível em <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2020/03/o-que-significam-letras-da-sigla-lgbtqi.html>

Portanto, Bolsonaro delega sua responsabilidade de governação ao “povo”, seu fiel representante, validando uma das características do líder populista que “não assume em última instância qualquer responsabilidade política” (Müller, 2017, p. 10) e, desde já, contemplamos que a identidade discursiva do Chefe de Estado brasileiro corrobora uma importante estratégia de dominação política, e, portanto, uma dominação social, onde o povo é seduzido a aceitar uma identidade social homogeneizada. Isso traduz o “fenômeno da desigualdade” e por isso entendemos que “a desigualdade afeta, vigorosamente, os países periféricos e de passado colonial”, não nos esquecendo de que “o Brasil foi formado a partir da linguagem da escravidão” que culminou um “sistema desigual” monopolizando “rendimentos e poder”, nas mãos de poucos – a elite (Schwarcz, 2019, pp. 139-140).

Talvez seja essa a real proposta do governo de Jair Bolsonaro que profere um discurso de oposição à elite, mas o que vemos é um Brasil cada vez mais com um discurso direcionado para ela. Então, estaríamos sob um regime de uma governação paradoxal e, portanto, hipócrita? No discurso, o enunciador diz para “unir o povo”, inobstante não poderá ser representado pela mulher, pois Bolsonaro, em sua vida parlamentar, fez “diversas declarações machistas e misóginas” confirmando grande “rejeição de seu nome junto ao eleitorado feminino”, sendo o único deputado a votar contra a emenda constitucional de 2013 que ampliou os direitos trabalhistas às trabalhadoras domésticas” e, a dada altura, confirmou ter tido uma “fraquejada” pelo fato de “após quatro filhos, ter tido uma filha” (Nicolau, 2020). Outra linguagem controversa é quando diz:

(...) pautaremos pela vontade soberana daqueles brasileiros: que querem boas escolas, capazes de preparar seus filhos para o mercado de trabalho e não para a militância política;

Jair Bolsonaro ressalta tantas vezes que combaterá a corrupção, a elite e o antigo sistema, mas, na verdade, como sublinha Jan-Werner Müller, “o que o antigo sistema ou as elites corruptas e imorais supostamente sempre fizeram, acabarão os populistas por também fazer” (Müller, 2017, p. 62). O presidente ressalta a importância de “preparar seus filhos para o mercado de trabalho, e não para a militância política”, quando o que se tem em destaque no Congresso Nacional, atualmente, é a evidência de parentes, até mesmo de filhos que assumiram uma vida profissional focada nessa “militância política” e ainda existem: a Bancada da Bala e a Bancada da Bíblia, onde aquela defende projetos de “combate à corrupção; direito dos militares de se candidatarem a cargos efetivos (...); defesa do *lobby* das indústrias armamentistas (...)”, mas, juntamente com a Bancada da Bíblia, “assumem resistências aos projetos de criminalização da homofobia e da inclusão de discussões de gêneros nas escolas” (Chaia, 2018, p. 26). Aqui evidenciaríamos um

“*ethos* de potência” que é “mais masculino do que feminino” com base em “versões populistas” (Charaudeau, 2015, p. 139).

Quando o presidente ressalta a importância de se “combater a ideologia de gênero, conservando nossos valores”, sua linguagem é estrategicamente elaborada, a fim de alcançar um fundamento voltado para a moralidade, numa concepção conservadora, na tentativa de abranger toda a sociedade brasileira que deverá estar moldada por um contraponto ao progressismo – o conservadorismo. Isso nos direciona a compreender que a “conduta conservadora é intencional, consciente e reflexiva”, pois a partir do “conservadorismo” surgem “ideias que norteiam a conduta dos indivíduos e dos grupos sociais” (Chaia, 2018, p. 14). Vale lembrar que o presidente “abraçou a pauta dos costumes” tendo em conta a “base parlamentar evangélica, que sempre foi sensível às questões relativas ao corpo e ao comportamento” e em seu DTP evoca o respeito “às religiões”, não obstante dá importante ênfase de valorização à tradição “judaico-cristã”, pelo que nos faz acreditar não ter ele incluído em sua grande chave cristã outras religiões, tais como as “afro-brasileiras e espírita” (Almeida, 2019, p. 205).

Assim, evidenciamos a construção de um “*ethos* de virtude” (Charaudeau, 2015, p. 122), pois nos estudos de Aristóteles, o orador garante sua credibilidade pelas virtudes morais: a prudência, a virtude e a benevolência (Aristóteles, 2005, p. 1378a) e, no caso de Bolsonaro, essa credibilidade é pertinente diante do universo evangélico, afinal é peculiar, nos populistas, essa “reivindicação central de representação moral do povo” (Müller, 2019, p. 59) e, portanto, os outros (outras religiões, outras pessoas de opções sexuais diferentes, índios, negros) ou quaisquer outros que se posicionem, ideologicamente, em oposição, são inimigos da Pátria. Os adversários comprometem os valores legítimos da instituição família e por isso estão fora da dignidade, da decência, da ordem, isso porque “os populistas interpretam a política como um campo de batalha moral” (Prior, no prelo). Lembremo-nos de que, nesse discurso de janeiro de 2019, o presidente reafirmou seu compromisso de construir uma sociedade igualitária (“Reafirmo meu compromisso de construir uma sociedade sem discriminação e sem divisão”), quando, na verdade, há uma denotação, em todo o discurso, de uma linguagem paradoxal.

Tendo em conta os aspectos morais do universo evangélico com grande sensibilidade às questões relativas ao corpo e ao comportamento, Michel Foucault, no volume I da *História da Sexualidade*, traduz que “a imagem do puritanismo imperial” é “exaltada em nossa sexualidade hipócrita, muda e reprimida” (Foucault, 1994 a, p. 3) e é, na realidade, uma forma de dominação política. Sobre as relações de poder entre dominante e dominado, o que intenciona uma governação que se opõe, deliberadamente, até mesmo

às opções sexuais dos cidadãos? Porque se aos corpos dos homossexuais não há reconhecimento de dignidade humana, o que poderemos estar a viver é um “colonialismo insidioso” cuja armadilha, conforme sublinha Boaventura de Sousa Santos, é dar impressão de um regresso, “quando o que regressa nunca deixou de estar” (Santos, 2018).

Para Michel Foucault, as relações de poder do séc. XIX poderiam trazer problemas refletidos para o séc. XX e acrescentamos, também, para o séc. XXI, pois o que parecemos ouvir é a voz de um “Pai-Soberano” que suscita a volta de “toda a antiga ordem do poder”, aquele soberano ao qual lhe cabe o direito e vontade de dominar e reprimir, lembrando que, através da abordagem psicanalítica, Sigmund Freud traçou uma importante oposição “teórica e prática contra o fascismo” (Foucault, 1994 a, p. 152) uma época em que a Igreja e o Estado traziam ideias convergentes à política de controle moral. Dito isto, recordamos o autoritarismo, que vivemos, por exemplo, na Era Vargas (1930-1945), no Brasil, uma época em que o líder “via na Igreja o elemento para garantir o apoio popular e manter-se no poder”, sendo que a Igreja “utilizava um discurso de ordem e obediência em apoio a Vargas” (Ortunes, et al, 2019, p. 197) e a Igreja e o Estado podem andar juntos, a fim de controlarem a sociedade em diferentes áreas. Conforme afirma a antropóloga Lilia Schwarcz: “a história mostra que quanto mais autoritários são os regimes políticos, maiores são as tendências para que se intensifiquem tentativas de controlo das sexualidades, dos corpos e da própria diversidade” (Schwarcz, 2019, p. 224) e, assim, acreditamos que a política do passado reflete na política do presente.

Outro aspecto importante a ser evidenciado no DTP de Bolsonaro é a recorrência ao Positivismo²⁰ que, segundo Vélez- Rodrigues, “encaixou-se no leito das nossas tradições culturais” e na “concepção organicista de sociedade de Augusto Comte (1798-1857) prevalecia uma visão triádica da dinâmica social”, a saber: “O Amor por princípio, a Ordem por base, o Progresso por fim”, formulação que acabou simplificada em: “Ordem e Progresso”, uma consigna que configurou até hoje a bandeira republicana brasileira por influência de um dos membros do governo republicando, no final de séc. XIX (Vélez-Rodrigues et al, 2015, p. 51). Vejamos, portanto, as palavras do Chefe de Estado:

O Pavilhão Nacional nos remete à Ordem e ao Progresso.

Nenhuma sociedade se desenvolve sem respeitar esses preceitos

Na verdade, Comte e os positivistas defendiam um Estado uniforme cuja sociedade seria formada pela ciência, que iria capacitar o indivíduo com opiniões uniformes, todavia o mais importante seria configurar a sociedade numa moralização

²⁰ Conferir um estudo mais alargado sobre o Positivismo, no Brasil, em Bosi, A. (2004) O positivismo no Brasil: uma ideologia de longa duração. In: *Do Positivismo à Desconstrução: ideias francesas na América*. Org. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004, p. 17- 47, ISBN 10: 8531407789.

“transformando as mentes e os costumes dos indivíduos” que “devia preceder a qualquer tentativa de organização política” (Vélez- Rodrigues et al, 2015, pp. 53-54). Sendo assim, entendemos que as palavras de Bolsonaro representam uma forma ideológica com base numa corrente filosófica, mas também política, que para um ulterior exercício do poder governamental o povo deverá ser homogêneo e que, para alcançar o “progresso”, terá de manter a “ordem”, traduzindo uma concepção de sociedade governada com base no autoritarismo cuja característica “além da visão da desigualdade entre os homens, é que a ordem ocupa todo o espectro dos valores políticos” (Bobbio, 1998, p. 96).

Já no final do seu discurso, o presidente faz menção a um lema de inspiração fascista: Deus, Pátria e Família, e embora não tenha designado nessa ordem e disposição linguística, lembramos que “toda palavra pronunciada, no campo político deve ser tomada ao mesmo tempo pelo que ela diz e não diz” (Charaudeau, 2015, p. 8):

Com a bênção de Deus, o apoio da família e a força do povo brasileiro, trabalharei incansavelmente para que o Brasil se encontre com o seu destino e se torne a grande nação que todos queremos (...) Brasil acima de tudo! Deus acima de todos!

Por que Bolsonaro evoca, deliberadamente, um ser divino? Marilena Chauí tratou essa questão no contexto do “mito fundador” que dá ênfase ao Brasil inventado como “terra abençoada por Deus”, uma “visão do paraíso”, onde, utopicamente reinaria um “Messias” com um povo escolhido, mas entende-se que para uma nação existe “um governante como rei pela graça de Deus” (Chauí, 2007, p. 58). Comum nos discursos de outros líderes populistas²¹, a tríade: Deus, Pátria e Família baseia-se na história do “integralismo que está intrinsecamente vinculada ao movimento político de influência fascista denominado Ação Integralista Brasileira (AIB)”, fundada por um político conservador, Plínio Salgado, na conjuntura da década de 1932, no Brasil, mas também na altura da ascensão dos regimes autoritários europeus (Santana, 2006, p. 85). O lema – Deus, Pátria e Família –, portanto, diante do que já contemplamos, é uma alusão ao papel da família como base da organização social, indispensável à defesa dos valores e da moral cristã e dos bons costumes, uma proposta de agenda estabelecida pelo presidente, Jair Bolsonaro, em seu discurso, cuja construção do *ethos* está fundamentada, sobretudo, nos moldes de uma gestão política autoritária, de uma conduta conservadora, mas também, populista.

²¹ Conferir propaganda do Chega, partido português liderado por André Ventura. Diário de Notícias (2021). *Ventura adapta lema de Salazar: Deus Pátria, Família e Trabalho*, Disponível em <https://www.dn.pt/politica/ventura-adapta-lema-de-salazar-deus-patria-familia-e-trabalho--14361948.html>

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, consideraram-se importantes algumas reflexões sobre o discurso de tomada de posse (DTP) do presidente Jair Bolsonaro cuja gestão política vem sendo estudada por alguns pesquisadores, a fim de trazer à estampa alguns fenômenos que permeiam a vida social do país, atualmente, de modo que trouxemos como evidências: as marcas do conservadorismo, do autoritarismo e do populismo. Não sendo nosso objetivo depauperarmos nessas conceptualizações ao nível teórico-metodológico, tomamos como fundamento de análise, na construção da linguagem do discurso do Chefe de Estado, alguns indicadores – palavras – que apontaram para essas marcas de governação. A construção da linguagem, estrategicamente elaborada, tem como objetivo alcançar e influenciar adeptos a se aliarem aos “cidadãos de bem”, ao “verdadeiro povo” que, na voz dos populistas, é suposto serem unificados.

Para esta proposta, portanto, entendemos trazer ao arcaboiço do estudo, no âmbito de revisão bibliográfica e com o método da Análise do Discurso (Charaudeau, 2015; Maingueneau, 2013), uma abordagem sobre a linguagem revestida por uma ideologia configurada pela postura do indivíduo (Orlandi, 2009), mas também orientado por “valores” ou por interesses” (Habermas, 1997). Um discurso político é configurado pelo uso estratégico da linguagem embalados por crenças e valores intencionais, que não fogem da ambivalência: influenciador e influenciado. Por esta razão o sujeito enunciador constrói a linguagem traduzida por uma identidade social que existe em função da identidade discursiva e que “fusionam-se no *ethos*” (Charaudeau, 2015), uma estratégia do discurso político.

Portanto, levamos em consideração a “imagem do sujeito que fala” construindo um *ethos* ou alguns *ethé* (*ethos* de virtude, *ethos* de potência), como foi o caso do presidente, que admite, invariavelmente, “uma forma autoritária e personalista de lidar com o Estado” como “um grande pai bondoso com seus aliados, mas severo com seus oponentes” (Schwarcz, 2019). Como vimos, na interpretação do discurso, o presidente, em virtude de suas contradições, (des)constrói sua imagem, mas deixa sempre evidente o seu escopo ideológico e político para a governação: que será inimigo de todos aqueles que não fizerem parte do povo por ele escolhido.

Para um eficaz entendimento do DTP do presidente Jair Bolsonaro percorremos, *a priori*, uma breve razão de ser ele um “fenômeno” no âmbito da política brasileira, e por isso permeamos algumas razões possíveis que o levaram à vitória da presidência do Brasil em 2018, pois foi de facto um episódio incomum e considerado pelo pesquisador Jairo Nicolau “o feito mais impressionante da história das eleições brasileiras” (Nicolau,

2010). Não poderíamos deixar à parte alguns eventos que possibilitaram esse feito: “a operação Lava Jato, o *impeachment* de Dilma Rousseff (PT), em 2016 – “o Golpe” – que por sua vez teve como causa “a instabilidade do Congresso Nacional, a crise econômica e manifestações populares”, com outro fator importante: o não indeferir jurídico à candidatura de Lula (PT) em 2014, que, por sua vez, liderava as pesquisas de intenção de voto (Santos e Tanscheit, 2019; Dias e Segurado, 2018; Prior, 2020). Ficou clara uma rejeição ao PT e “criou-se uma narrativa do inimigo do Brasil” (Brugnago e Chaia, 2015) e assim emergiu uma extrema-direita, em virtude de uma nação descrente com a política.

No discurso de tomada de posse foram verificados posicionamentos para a construção de um país formatado pela “ordem” e pelo “progresso”, e para isto um homem cuja postura (identidade social) de militar deixa clara a posição de defensor da Pátria e, por esta razão é preciso libertá-la das “amarras ideológicas”, afinal o país deverá seguir as tradições de “dominação patriarcal” (Weber, 1982). Outrossim é importante “unir o povo” ao qual não deverá estar incluído os “outros” que como vimos não representa a conduta moral de valores e tradições, isso “porque os populistas interpretam a política como um campo de batalha moral”, mas somente eles “são representantes legítimos do povo” puro (Prior, no prelo; Müller, 2019), representado pela tradição da família ideal, que defende os valores e “bons costumes”. Esse modelo de governação deverá se opor à “ideologia de gêneros”, por exemplo, que para o presidente traduz a imoralidade. Segundo Michel Foucault esse é um modelo do “puritanismo imperial” exaltado “em nossa sexualidade hipócrita e reprimida” (Foucault, 1994a), de maneira que entendemos ser uma “conduta conservadora”, por sua vez “intencional, consciente e reflexiva” (Chaia, 2018).

Dito isto validamos o “princípio de alteridade”, pois o presidente Jair Bolsonaro ao perceber o outro como diferente, “desencadeia-se um duplo processo de atração e rejeição em relação ao outro”, promovendo uma ação de “estereótipo e preconceito” (Charaudeau, 2009). Na verdade, o “povo” é, deliberadamente, seduzido a aceitar uma identidade social homogeneizada e por isso levamos em consideração o “fenômeno da desigualdade” e foi importante referir o fato de o Brasil ter sido formado pela “linguagem da escravidão” (Schwarcz, 2019).

Uma vez que foram atestadas, no discurso, marcas de conservadorismo e populismo, atestamos que ambas as condutas políticas refletem o “autoritarismo” (Bobbio, 1998; Schwarcz, 2019), que foi possivelmente verificado, mas também trouxemos para análise o lema de inspiração fascista usado como palavras finais, identificadas no discurso do presidente: Deus, Pátria e Família. O fundamento é patenteado na história da Ação Integralista Brasileira (AIB), influenciada pelos regimes autoritários europeus, mas

que traz para reflexão o que Marilena Chauí tratou por “mito fundador” (Chauí, 2007), reiterando a construção ideológica de um líder conservador e autoritário.

Neste trabalho, trouxemos evidências de três condutas político-ideológicas, no discurso de tomada de posse de Jair Bolsonaro. Uma vez que o presidente traçou, deliberadamente, um discurso antissistema (contra o partido de esquerda), talvez, numa pesquisa mais alargada, possamos contemplar, também em discursos de tomada de posse, a construção do *ethos* de dois atores políticos: um de esquerda e um de extrema-direita, a fim de verificar se ambos evidenciam e em que mediada evidenciam, no âmbito de uma análise qualitativa e quantitativa, as marcas do conservadorismo, do populismo ou do autoritarismo, de modo que todo discurso político é regido por um “sujeito que não cessa de trazer o outro para si”, através, também, de um “princípio de influência” (Charaudeau, 2015) e, portanto, de um exercício de controle social, político e ideológico.

BIBLIOGRAFIA

Alfaia, D. (2016). *Como argumentam os políticos? Estratégias Linguísticas e Discursivas*, Lisboa: Edições Colibri.

Almeida, R. (2019). Bolsonaro Presidente. Conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira, São Paulo: CEBRAP, v. 38, pp. 185-213, Disponível em <https://www.scielo.br/j/nec/a/rTCrZ3gHfM5FjHmzd48MLYN/abstract/?lang=pt>.

Arendt, H. (2004). *As origens do totalitarismo*, trad. Roberto Raposo, Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Aristóteles (2005). *Retórica I, II e III*, trad. Manuel Alexandre Júnior, Paulo Fharmouse Alberto e Abel do Nascimento Pena, Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Augé, Marc (1997). *Por uma antropologia dos mundos contemporâneos*, trad. Clarice Meireles e Leneide Duarte, São Paulo: Bertrand Brasil.

Bobbio, N. (1998). *Dicionário de Política*, trad. Carmen C. Varriale, Gaetano Lo Mônaco, João Ferreira, Luís Guerreiro Pinto Cacais e Renzo Dini; Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Brugnago, F. e Chaia, V. (2015). Anova polarização política nas eleições de 2014: radicalização ideológica da direita no mundo contemporâneo do Facebook. *Aurora: Revista Arte, Mídia e Política* v. 7 nº 21, pp. 99-129, Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/22032>.

Chaia, V. (2018). O Conservadorismo e a Ascensão da Nova Direita, In *O Golpe de 2016: razões, atores e consequências*, Dias, L. A. e Segurado, R. (orgs), PIPEq/puc-SP e Editora Intermeios, São Paulo, Disponível em https://www.academia.edu/39613052/O_golpe_de_2016_livro.

Chauí, M. (2007). *Brasil. Mito Fundador e Sociedade Autoritária*, São Paulo: Fundação Perseu Abramo, ISBN: 978 858 646 9275.

Chauí, M. (1994). Raízes teológicas do populismo no Brasil: teocracia dos dominantes, messianismo dos dominados. In: DAGNINO, E. (org.). *Anos 90: Política e Sociedade No Brasil*. São Paulo: Brasiliense; Disponível em www.repositorio.usp.br/item/000873661.

- Charaudeau, P. (2015) *Discurso Político*, trad. Dilson Ferreira da Cruz e Fabiana Komesu, São Paulo: Contexto.
- Charaudeau, P. e Maingueneau, D. (2012). *Dicionário de Análise do Discurso*, trad. Fabiana Comesu (coord.), São Paulo: Contexto.
- Charaudeau, D. (2009). Identidade Social e Identidade Discursiva: o fundamento da competência comunicacional, In Pietroluongo, M. (org.) *O trabalho da tradução*, Rio de Janeiro: ContraCapa, pp. 309-326.
- Charaudeau, P. (2007) As emoções no Discurso; In Ida Machado, William Menezes, Emília Mendes (orgs.) *Pathos e Discurso Político*, trad. Emília Mendes; Rio de Janeiro: Lucerda, pp. 240-251.
- Dias, L. A. e Segurado, R. (2018). *O golpe de 2016: razões, atores e consequências*, (org.) São Paulo: Intermeios; PUC-SP-PIPEq, Disponível em https://www.academia.edu/39613052/O_golpe_de_2016_livro.
- Foucault, M. (1994a). *História da Sexualidade – I*, trad. Pedro Tamen, Lisboa: Relógio D'água.
- Habermas, J. (1997). *Direito e Democracia: entre facticidade e validade*, vol. I e II, trad. Flávio Bueno Siebeneichler, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Disponível em https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/habermas_jurgen_direito_e_democracia_vol_i.pdf
- Hall, S. (2016). *Cultura e representação*, trad. Daniel Miranda e William Oliveira, Rio de Janeiro, PUC-Rio: Apicuri.
- Houaiss, A. (2011). *Dicionário do Português Atual*, Lisboa: Círculo de Leitores.
- Maingueneau, D. (2009). Identidade Social e identidade discursiva: o fundamento da competência comunicacional, In Pietroluongo, M. (org.) *O trabalho da tradução*, Rio de Janeiro: ContraCapa, pp. 309-326, Disponível em www.patrick-charaudeau.com/Identidade-social-e-identidade.html.
- Maingueneau, D. (2008). *Gênese dos Discursos*, trad. Sírio Possenti, São Paulo: Parábola Editorial, Disponível em <https://pt.scribd.com/document/497922412/Maingueneau-Genese-Dos-Discursos>.
- Maingueneau, D. (2013). *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez.
- Müller, Jan-Werner (2017). *O que é o populismo?* trad. Miguel Freitas da Costa, Lisboa: Texto.
- Nicolau, J. (2020). *O Brasil dobrou à direita. Uma radiografia de eleição de Bolsonaro*, Rio de Janeiro: Editora Schwarcz.
- Orlandi, E. P. (2015). *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*, São Paulo: Pontes Editora;
- Ortunes, L.; Martinho, Silvana e Chaia, V. (2019). *Lideranças políticas no Brasil: da Teologia da Libertação ao Neofundamentalismo*, Revista Brasileira de Ciência Política, nº 28, Brasília, pp. 195-232, Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/tG9FtKSQBQBFjgX5J5vSWWh/?format=pdf&lang=pt>.
- Pimenta, E. F. e Gonçalves, L. P. (2021) *Os camisas-verdes em Minas Gerais: o integralismo em São João Del Rei e o caso de Tancredo Neves*, Estudos Ibero-Americanos, Porto Alegre, v. 47, nº 3, Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/39127/27158>.

Prior, H. (2021). *Mediacracia. Comunicação e Política na Era da Mediatização*, Porto: mediaxxi.

Prior, H. (2020). Da Lava Jato ao Impeachment: efeitos de sentido e estratégias visuais nas revistas *Veja*, *IstoÉ* e *Carta Capital*. In: Aline Weschenfelder e Antônio Fausto Neto (orgs.) *Comunicação, Aprendizagens e Sentidos: Difusão, Mediação, Interfaces, Bifurcações*, Campina Grande: Editora Eduepb. pp. 371-402, Disponível em https://www.researchgate.net/publication/353526970_Da_Lava_Jato_ao_Impeachment_efeitos_de_sentido_e_estrategias_visuais_nas_revistas_Veja_IstoE_e_Carta_Capital.

Prior, H. (no prelo). *A ascensão do populismo de extrema direita no Brasil: da Lava Jato ao Bolsonaro* (?).

Público (2018). *O Colonialismo Insidioso*, Disponível em www.boaventuradesousasantos.pt/media/O%20colonialismo%20insidioso_30Março2018.pdf.

Santana, E. P. (2006). *Camisas-verdes em marcha no solo mineiro*, Revista do Arquivo Público Mineiro, v. 42, n° 1, pp. 82-95; Disponível em https://siaapm.cultura.mg.gov.br/acervo/rapm_pdf/Camisas_verdes_em_marcha_no_solo_mineiro.PDF

Santos, F. e Tancheit, T. (2019). Quando velhos atores saem de cena: a ascensão da nova direita política no Brasil, Rio de Janeiro: Colombia Internacional, Disponível em <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/10.7440/colombiaint99.2019.06>.

Schwarcz, L. (2019). *Sobre o autoritarismo brasileiro. Uma breve história de cinco séculos*, Lisboa: Objectiva.

Vélez-Rodrigues, R. (2015). Ordem e Progresso entre os Positivistas Brasileiros, em *Ordem e Progresso* (org) Araújo, A., Costa, A. M. da, Ventura, A., Leal, E.C., Silva, I. C. da, Pereira, J. E., André, J. G., Carvalho, J. M. de, Cunha, F. N. da & Vélez-Rodrigues, R. (coord.) Leal, E. C., Lisboa: Centro de História.

Weber, Max (1982). Os Três Tipos Puros de Dominação Legítima, In COHN, Gabriel (org.) *Max Weber - Sociologia*, São Paulo: Ática, pp. 129-141, Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/291528/mod_resource/content/1/Weber%20Os%20três%20tipos%20de%20dominação%20legítima.pdf

CAPÍTULO 12

EDUCAÇÃO, CULTURA E IDENTIDADE AMAZÔNICA: NARRATIVAS POSSÍVEIS

Data de submissão: 21/06/2022

Data de aceite: 07/07/2022

Maria do Perpétuo Socorro Nóbrega Ribeiro¹

Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

<http://lattes.cnpq.br/3174564469084599>

RESUMO: O texto consiste no pensar a prática de investigação realizada por um grupo² que desenvolve atividades conjuntas, e neste relato de experiências privilegamos o empenho das acadêmicas³ de turismo e dança na pesquisa com povos indígenas, conquanto se apresentem como novas pesquisadoras no âmbito da etnologia indígena. Debruçadas sobre o direito dos povos indígenas cidadãos,

¹ Professora da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Doutora em Antropologia (ISCTE-PT), mestra em Educação (UFAM), líder do Círculo Interdisciplinar de Estudo e Pesquisa no Amazonas. Coordenadora do Projeto de Extensão intitulado: Arte Sateré-Mawé como processo socioeducativo na formação das crianças das Comunidades Indígenas Waikyhu e Beija-Flor. Autora do artigo que resultou de projetos realizados entre 2016 e 2018 com apoio da FAPEAM, com apresentação no VI Encontro Científico Nacional em Dança da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA, UFBA, Salvador: 2019.

² Grupo de pesquisadores dos Cursos de Turismo e Dança da Escola Superior de Artes e Turismo da Universidade do Estado do Amazonas.

³ Estudantes-pesquisadoras: Leliane Maria Pereira da Silva, Christianne Farias dos Santos e Antônia Sandrelle Loureiro Cavalcante.

a pesquisa procura dar visibilidade à história e a diversidade cultural indígena e, sob as lentes do turismo e dança trabalhamos o modo de pensar, sentir e fazer o cotidiano de estudantes indígenas de duas escolas públicas, na perspectiva de analisar a contribuição destas no processo de ressignificação da cultura indígena a partir do conteúdo escolar do Ensino Fundamental I.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Dança. Educação. Ressignificação.

EDUCATION, CULTURE AND AMAZON IDENTITY: POSSIBLE NARRATIVES

ABSTRACT: The text consists in thinking the investigation practice fulfilled by a group that develops joint activities and in this report of experiences we privilege the commitment of the tourism and dance academics in research with indigenous peoples, although they present themselves as new researchers in the scope of indigenous ethnology. Focusing on the right of indigenous peoples inhabiting cities, the research seeks to give visibility to indigenous history and cultural diversity, and, under the lens of tourism and dance, we work the way of thinking, feeling and daily living of indigenous students from two public schools in perspective of analyzing their contribution in the process of resignification of indigenous culture from the school content of Elementary School.

KEYWORDS: Art. Dance. Education. Significance.

1 INTRODUÇÃO

Na relação teoria-prática costuma-se afirmar que o pesquisador, assumindo determinado método de trabalho vive certamente estruturando projetos que desvendem questões factíveis. Esta relação dá ao pesquisador(a) condições de alcançar resultados estimulantes, “não deformados”, ao resistir as fórmulas prontas e aos roteiros pré-fabricados ou receitas improvisadas que solapam os encaminhamentos e as análises, do mesmo modo que a neutralidade, quando o foco da pesquisa é desprezado, ambos falseiam e mistificam propostas viáveis e “bons resultados”. Portanto, o texto consiste no esforço de pensar a prática de investigação realizada por um grupo de professores e estudantes da Escola Superior de Artes e Turismo (ESAT-UEA), que desenvolve atividades conjuntas. O grupo procura privilegiar, através deste relato de experiência o empenho de três estudantes de turismo e dança, cujo campo de pesquisa envolveu família indígenas citadinas - termo proposto pela Antropologia Urbana.

Debruçadas sobre os direitos das populações indígenas estruturamos a pesquisa na tentativa de dar visibilidade à história e a diversidade cultural e, sob as lentes do turismo e da dança-educação trabalhar o modo de pensar, sentir e fazer o cotidiano de estudantes indígenas de duas escolas públicas convencionais e duas escolas indígenas localizadas no perímetro urbano da cidade de Manaus, na perspectiva de analisar a contribuição destas no processo de ressignificação da cultura indígena a partir dos conteúdos trabalhados em salas de aula.

Amparadas nas experiências vividas e anotações sobre o ensino repassado por professores (as) indígenas das Aldeias Indígenas Waikyru e Beija-Flor I, focamos nossos esforços no trabalho de campo na companhia de crianças sateré-mawé entre “sete e dezessete anos”, prerrogativa⁴ da cultura, expressa pelas famílias indígenas. Conscientes que a formação intelectual das crianças indígenas na cidade, tem duas dimensões que deveriam ser complementares, uma relacionada a educação indígena ou educação tradicional e outra aos saberes adquiridos no espaço da escola convencional. Contudo, diante da cultura, da arte e da cosmologia indígena observamos que nos espaços escolares onde há o ensino formal, as expressões antropocentristas espelham as controversas ideias postuladas pela literatura que daria subsídio a dialética clarificadora da história e da cultura dos povos indígenas citadinos, objeto de estudo interdisciplinar dos conteúdos de aula.

⁴ Atribuição natural e definidora da categoria “criança” pelos pais, embora casamento e gravidez constituam indicadores da fase adulta, independentemente da idade cronológica. Tal definição segue o rito da liderança indígena em tela.

2 CAMINHOS QUE REESCREVEM E LEGITIMAM A APRENDIZAGEM

O contato estabelecido entre pesquisadores e campo é sempre imprevisível, interessante é, notar que a afiliação epistemológica definida neste como relação entre linguagem e cognição no campo da antropologia, recebe anuência do funcionalismo de Malinowski como uma corrente das ciências sociais marcada pela visão positivista. Todavia, mesmo tendo em conta a ontologia realista do positivismo, Malinowski percebia a necessidade da compreensão dos significados que sujeitos de culturas alheias davam às suas próprias realidades, buscando através das experiências vividas, recursos necessários para o desvelamento das diferentes dimensões humanas.

Embasadas nas ideias do autor, adentramos às escolas públicas convencionais eleitas pelo grupo para, então, iniciarmos as atividades no campo. As particularidades das escolas eleitas expressavam um perfil empedernido em contraposição a escola almejada pelas crianças indígenas e não indígenas, de uma escola inovadora, dinâmica e envolvente. Havia, simbolicamente um tapume a ofuscar gestores e professores que compõem a estrutura escolar administrativa. Para Queiroz (2003) romper obstáculos seria abrir caminhos, revelar, transgredir, despontar ou transpor espaços capazes de refrear as fendas e gerar conhecimento, tornando a educação um modelo integrador e fortalecedor da história, da cultura e da arte por meio de uma educação inclusiva, não discriminatória. O líder de visão, na docência, ao se comprometer com a formação do indivíduo torna-se permissivo, porquanto transpor os muros academicista aproxima diferenças, transversaliza saberes e contribue para a transformação da educação que coexiste em um universo complexo (MORAN, 2007).

O contato com as escolas aos nossos olhos, se mostrou plácido em organização física e pedagógica, todavia nos desdobramentos que requereram observações de Leis, Normas e Pareceres sobre história e cultura indígena a relação foi conflituosa. Tínhamos por certo que a Constituição de 1988 no que concerne aos povos indígenas quanto a manutenção da língua, da cultura e do território relativo à subsistência seria tema recorrente no currículo escolar. Assim como o teor da Reforma Constitucional de 1994 e a Ratificação da Convenção 169 da OIT de 1992, sobre o reconhecimento das particularidades dos povos indígenas e de seus enraizamentos jurídicos. Do mesmo modo o Artigo Constitucional no 75, § 17 de 1994, ao reconhecer o enraizamento, bem como os direitos territoriais e uma educação “intercultural” dessa sociedade.

Os PCNs (p. 64) ao falar da Pluralidade Cultural sublinha o seguinte texto:

A noção de que diferentes grupos étnicos e culturais têm organizações políticas internas próprias, diferenciadas entre si, é conteúdo a transversalizar em

História, ao tratar, por exemplo, da vida nas aldeias indígenas, ou dos processos de chegada e integração dos imigrantes em território nacional, assim como da formação de estruturas político-partidárias, entrelaçadas com aspectos culturais na história do Brasil.

A LDBEN (2005) trata no Art. 32, § 3º sobre o Ensino Fundamental Regular, este será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. O Art. 78, fala da colaboração das agências federais de fomento destinados à cultura e assistência aos indígenas e garantia de uma educação escolar bilingue e intercultural.

O texto das Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2019) para o Ensino Fundamental, ilustra no item 9 a necessidade de desenvolver a “empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades”. Propõe ainda, uma educação sem preconceitos de origem étnica, de gênero, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual se deve comprometer. Com o arcabouço teórico em mãos, iniciamos às visitas e primeiras observações nos espaços escolares.

3 A DIALÓGICA NO DISCURSO DAS CRIANÇAS INDÍGENAS E O COTIDIANO DAS ALDEIAS

Ao falar do desempenho das crianças indígenas, retomo discussões anteriores sobre comunicação como base do diálogo, isso porque a premissa do falar e escutar é condicional em vias de mão dupla. Nesse sentido “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais [...]. A educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B” (FREIRE, 1987, pp. 81-84). É fora dessa escola convencional, estigmatizada como detentora da educação bancária que trabalhamos história e cultura para tornar visível a diversidade cultural amazônica a partir das tradições indígenas, diante de métodos escolares preestabelecidos ou não.

Inicialmente estreitamos relacionamentos com as crianças sateré-mawé das duas aldeias, observando as tarefas cotidianas orientadas por práticas educativas desenvolvidas na companhia dos adultos. Neste ambiente o poder criativo das crianças expressava a intensidade das brincadeiras idealizadas com elementos simples da natureza, evidenciando que “o homem age de acordo com os seus padrões culturais” (LARAIA, 2007: 49) e que este é, em outras palavras, motivado pelas práticas cotidianas. Neste universo, as crianças reinventam suas práticas e constroem aprendizagem para a vida. O processo

de apreensão do saber dependia da representação da realidade entre elas - crianças - e o meio no contínuo das brincadeiras, estando enraizado à cultura do lugar.

Elas criam e davam sentido as suas inventividades a partir de matéria orgânica da natureza, sobretudo em contato com o chão de terra onde ocorrem as brincadeiras das crianças em harmonia com os animais. Concordamos com Clarice Cohn (2005) ao afirmar que a aquisição do saber implica em uma relação social assimétrica condicionada ao patrimônio cultural específico de cada sociedade, o que requer uso de práticas educativas compatíveis com o fim de adaptar a criança ao meio social em que esta última será chamada a viver e produzir conhecimento. Neste constante movimento configura-se o processo de territorialização onde as crianças sateré-mawé apreendem, produzem e reescrevem a cultura e a história das sociedades indígenas.

Piorski (2016, p. 56) descreve a criança como ser que convive com um cosmos representativo da despreocupação, [...] liberta do pensamento laborioso e do raciocínio carregado de existência”. Seria, “no plano eufêmico, um espaço fantástico e, por isso, transcendental” (DURAND, 2002, p. 47), um espaço de reconfigurações. Logo, para não perder de vista os fenômenos que rodeiam o pensamento imaginativo da criança sateré-mawé, nos tornamos crianças enquanto elas permaneciam “reelaborando sobre o terreno já brincado e reconhecido por gerações anteriores”, artefatos de seus interesses” (PIORSKI, 2016, p. 56). No sentido figurado elas enxergam o “terreno” como vida vivida, capaz de traduzir a imaginação do tipo: esse é o meu cavalo e é feito de galho de árvores.

A seguir apresentamos transcrições de diferentes falas das crianças:

“Esse pedaço de pau é o meu cavalo né..., com ele eu brinco e posso transformar no pretinho⁵ porque ele vira cachorro, mas quando brinco de brigar, o pau me protege porque o pretinho morde... (risos), e se eu quiser ele também pode ser qualquer coisa né...” (M1⁶, 2012).

O uso de produtos da natureza para confecção dos itens das brincadeiras, demonstrou a intimidade entre as crianças e o território chão. Suas mentes fazem emergir do universo cósmico figuras sobre-humanas que davam sentido e descreviam o significado da identidade sateré-mawé, como guerreiros filhos de Waraná, descrito pelos antigos pajés sobre os tempos imemoriais do Nuçoquem, termo grifado por Pereira (1999). Waraná representa a semente que deu origem a história do povo Sateré-Mawé, hoje industrializada e, após a torrefação é relada transformada em pó, sendo utilizada para o preparo do çapó, bebida muito apreciada pelas famílias sateré-mawé.

⁵ Cachorro que nos acompanhou nas atividades durante o período de pesquisa no campo.

⁶ Codinome utilizado para manter em sigilo as crianças interlocutoras.

4 A DIALÓGICA NO DISCURSO DAS CRIANÇAS INDÍGENAS E O COTIDIANO ESCOLAR⁷

O processo migratório dos povos indígenas se tornou acentuado no Amazonas na década de setenta, quando muitas famílias, por diversas razões deixaram seus territórios originários em busca de saúde, escolarização e trabalho (RIBEIRO, 2003). Na cidade enfrentaram barreiras, as mais diversas que vão da falta de moradia, alimentação, precariedade no atendimento à saúde e dificuldade para obter matrícula escolar para as crianças da aldeia.

O fato tem gerado grande repulsa nas famílias indígenas e interferido negativamente na relação e na formação escolar das crianças sateré-mawé, que hoje reclamam por se sentirem discriminadas diante de outras crianças que congregam na mesma escola. Inquiridas sobre o que pensam da escola pública convencional, ouvimos de M1 e M2:

“Eu não sei, mas eu acho que na escola todos deve ser igual, porque todo mundo é igual, nós somu igual, mas nós se sentimos diferente”. “Eu quero aprender na escola as coisas da nossa cultura..., não sei quando...”.

As falas expressam a força simbólica da cultura do território diante das imposições curriculares trabalhadas em um ambiente multicultural - a escola. A irredutibilidade institucional causa desinteresse e evasão escolar em grande proporção entre as crianças, adolescentes e jovens indígenas (RIBEIRO, 2018).

O currículo escolar proposto para o Ensino Fundamental traz um arcabouço teórico apreciável e deve transpor os muros e interagir com as diferenças na tentativa de agregar valores, sem discriminação, de outra forma as crianças indígenas tatearão, procurando compreender o papel da escola convencional nas relações sociais e na formação do indivíduo. Sobre a questão, ouvimos de M2:

“...é porque lá na escola nós não brinca e não conhece quase ninguém, aí é só terminar a aula que nós corre pra casa porque lá nós brinca, com todo mundo e nós também estuda ..., na escola as coisas é tudo obrigado, todo mundo reclama e a professora nem liga e nem ouve... (M2).

Na aldeia, as famílias consideram as brincadeiras das crianças uma, se não a melhor forma de aprender as tarefas da escola e a cultura de seu povo. A aprendizagem está vinculada ao ato de brincar, organizando e reorganizando ideias que culminam em brincadeiras que fazem parte de seus universos como meio de preparação para a vida.

Embarcar no mundo mágico das crianças é encantar-se com as descobertas simples de traços fortes da cultura do acerto e do erro. Se procurarmos o erro no

⁷ Nos referimos a EMAS, (Municipal) e EETRT (Estadual), ambas localizadas na região metropolitana de Manaus.

conhecimento, antevemos o lugar privilegiado, pois dele decorre o acerto. Bachelard comenta que a ciência, ao buscar “a superação da experiência primeira passou por momentos de estagnação e mesmo de regressão” (1996, p. 29). Ao negar a existência de verdades primeiras e concordarmos com a dos erros primeiros, mostramos que o conhecimento científico não progride sozinho, nem de maneira linear, por acumulação progressiva de conhecimentos novos, acrescentados aos já existentes.

Assim nos libertamos das algemas da cátedra e nos colocamos como crianças em contato com o “chão de terra e com o cosmo” (PIORSKI, 2016). As crianças têm a capacidade de pensar e reorganizar ideias, ampliando a aprendizagem cognitiva que a coloca além dos valores adultocêntricos. Quando criança imaginamos e reinventamos situações semelhantes as que observamos em nossos pais e pessoas que nos rodeiam. Na escola convencional, as crianças indígenas dialogam com outras culturas, porém não desenvolvem a prática do aprender fazendo, tampouco se sentem capazes de expressar suas inventividades.

A escola, sendo um espaço múltiplo deve trabalhar o conceito de diversidade na formação dos ‘pequenos cidadãos e cidadãs’ que nela iniciam a primeira etapa da educação formal, assim como, o uso de uma prática de ensino que valorize a arte, a criatividade e o imaginário cultural como recurso de aprendizagem. Nesta fase, as crianças criam e recriam fenômenos etéreo que consolidam as relações sociais entre seus pares e sintetizam o que elas pensam sobre si e sobre a realidade que as cerca (RIBEIRO, 2018).

As “ações socioeducativas”, seja em grupos de convivência, familiar ou desenvolvimento local, estimulam as manifestações que corporificam as identidades culturais e fortalecem as relações, tornando-as iguais. As famílias indígenas defendem a escola como espaço “que respeita o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades” (RCNEI, 1998, p. 34). Durante a permanência na escola ouvimos uma mãe repreender o filho que a rodeava, usando palavras do tipo: “Vai logo, você está sempre emburrado, parece índio! O menino de aproximadamente oito anos foi tolhido pela atitude da mãe e inculcou a imagem distorcida do indígena. Expressões do tipo índio é indolente, preguiçoso e bicho do mato são recorrentes no ambiente escolar.

5 AINDA UM POUCO MAIS OU DESISTIR POR QUÊ?

Surpreendemo-nos com o conteúdo escolar do ensino fundamental trabalhado nas escolas contatadas, quanto as datas comemorativas, com algumas exceções, as atividades são padronizadas. Queríamos na ocasião compreender o poder da

história na formação dos estudantes e a relevância da temática indígena para o corpo administrativo, técnico e pedagógico. Observamos que não havia indicação sobre datas históricas que fizessem menção aos povos indígenas, registramos alguns cartazes comemorativos ao Dia das Mães, Pais, Professores, etc.

Ao inquirir estudantes e professores sobre a questão ouvimos que a escola está atenta as datas históricas. Com relação ao Dia do Índio, 19 de abril, disse-nos a gestora: “organizamos caravanas que visitam as aldeias próximas, demonstrando o apreço que temos pelos povos indígenas, sobretudo porque todos nós somos tupiniquins”. A participação das crianças na caravana de visitação é inusitada, vestidas de tanga e cocar improvisadas em papel e um traço feito com tinta guache no rosto caminham enfileiradas para a pseudo homenagem. O biótipo estabelecido como padrão na formação inicial das crianças, evidencia os erros cometidos pela história sobre os povos indígenas.

Os primeiros comentários e/ou explicações históricas surgem das sociedades primitivas através do mito, utilizando a tradição oral (PCNs, 2005) e que não condiz com a realidade daquele 21 de abril. Se retirarmos da história a dinâmica tempo/espaço, estaremos negando a significância social e humana das sociedades - ocidental e oriental. Há que se destacar que “[...] a análise e a crítica da realidade concebem alunos e professores como sujeitos históricos que cotidianamente atuam, lutam e resistem nos diversos espaços de vivência [...]” (FONSECA, 2003: 94), e isso os faz únicos(as).

Dar destaque a uns em detrimento de outros virou modismo no ambiente escolar e esta atitude acelera a perda e o distanciamento da história originária, base da história presente, sem que os envolvidos percebam mudanças e avanços, muitas vezes negados pela escola sob o pretexto de trabalhar temas atuais. Reescrever o passado “é um ato de amor, amor na plena acepção da palavra, um dar sem esperar nada em troca, um olhar para trás e desejar apenas entender o que aconteceu” (GADAMAR, 1998:59). Reescrever o passado, no presente das Terras Indígenas Waikyhu e Beija-flor 1 como ato criativo de amor exercido pelas crianças indígenas, representa a territorialidade histórica, o sentido de pertencer a essa ou aquela cultura de um território capaz de transformar a história passada em objeto do conhecimento presente para o futuro. O conhecimento se constrói através da cumplicidade onde o diálogo funciona como ponte entre os saberes que determinam situações de ajuntamento e/ou rupturas. Ao ouvir certa tarde que o “índio tem hora para falar”, percebi o agravo da professora ao impedir M4 de expressar seus conhecimentos diante de um grupo de estudantes, onde ela era minoria. O episódio torna óbvio o assombreamento do saber indígena ante a diversidade que traz como ponto comum a cultura descrita por Gusmão (1999) “como elemento da linguagem que não se

esgota na língua ou línguas adotadas por um grupo” (GUSMÃO, 2015: 46) ou grupos em situações díspares.

No interior das comunidades há sempre um caminho simbólico, mediador de culturas que revela o universo místico, crivado de símbolos e significados, cuja compreensão está no imaginário de seus membros. Um caminho de comunicação que promove o diálogo entre indígenas e não indígenas, como expressam os líderes indígenas quando descrevem o lugar vivido como espaço com características próprias da cultura, como: ritual, dança, música, grafismo e cultivo, além dos costumes e línguas que se unem e formam as aldeias sociais e políticas.

O formalismo frente a diversidade promove retrocesso no ambiente escolar e as crianças se vêm tolhidas em suas capacidades criativas de reproduzir como membro daquele grupo ou como indivíduo autônomo, na elaboração de suas aprendizagens para a vida (ITURRA, 1996). A “[...] criança é um ser humano capaz de definir o real tal como esse real surge aos seus olhos...” (ITURRA, 1996: 9). A escola fora da aldeia nega ou escamoteia a cultura indígena e as crianças sateré-mawé têm necessidade dessa aprendizagem no dia a dia, na formação que as conduzirá a vida adulta e à constituição das famílias que ocupam os limites da aldeia. Dizem os líderes que lá fora as crianças aprendem a cultura do “homem branco” para saber lidar com as coisas da cidade, mas não praticam a nossa cultura nem a língua porque lá tudo é diferente.

Além dos muros simbólicos que rodeiam a aldeia não há representatividade da cultura indígena para os de fora, apenas curiosidade, o conhecimento adquirido vem dos livros e estes em sua maioria negam a construção histórica e identitária erguida nesses poucos mais de quinhentos anos, disse-nos um dos líderes da Aldeia Beija Flor I. A escola não apreendeu a cultura indígena, seus membros vêm o indígena como indivíduo incapaz - sem estudo. Os avanços políticos, sociais e formação intelectual dos “parentes”, termo usual entre os povos indígenas, não entram nos índices nacionais.

Aracy Lopes da Silva (2005) ressalta que “a diferença entre povos, culturas e classe social está fadada a ser eternamente compreendida e vivida como desigual. Como relações entre superiores e inferiores, evoluídos e primitivos, cultos e ignorantes, ricos e pobres, com direitos e sem direitos, com voz e sem voz” (p. 17). O depoimento abaixo, expressa o pânico de ser indígena no espaço escolar. No relato a seguir, a mãe de (M2) procurou explicar o motivo que levou seu filho a negar sua identidade, dado ao contexto em que ocorreu o fato: “Outro dia estávamos no posto de saúde e um homem perguntou se meu filho era índio. Meu filho ficou calado, mas ele insistiu: tu é índio? Ele balançou a cabeça negando sua identidade”. Disse-nos aquela mãe que o homem gritou que índio é gente mentirosa e ela tentava justificar a atitude do homem ao menino e sussurrou

que o filho estava assustado. Diante do diferente, Baines (2001) nos estimula a resistir às situações vexatórias, assim deixaremos de ser vítima. Ocultar a identidade significa estar em permanente processo de negociação ou processo de “subversão”. No espaço urbano, a violência e o confronto ficam menos aparente, o que resulta na invisibilidade da população indígena, além de acirrar o preconceito e a negação da alteridade indígena.

6 ENCONTROS, DESENCONTROS E CONFRONTOS ENTRE DUAS LINGUAGENS

Prosseguimos com os trabalhos na expectativa de registrar os conteúdos de história e cultura indígena no ambiente de sala de aula das duas escolas. Após longa espera, nossas expectativas se esvaíram, embora tivéssemos ouvido de uma das diretoras que a questão indígena era tema recorrente nos conteúdos escolares e na programação anual da escola. Recebemos a negação da proposta de trabalhar com as crianças indígenas e não indígenas no ambiente da segunda escola e a resposta se deu em função das suas “prioridades”. Explicamos que o projeto tinha incentivo do governo e que estávamos submetendo à sua apreciação, pois acreditávamos na influência e harmonia da escola sobre o entorno. Pela segunda vez recebemos um não, isso porque a aprendizagem daquelas crianças estava pautada na realização das provas do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e Provinha Brasil. Situação contrária encontramos nas escolas indígenas Nusoken e Beija-flor, onde as famílias foram receptivas, acolhendo o projeto como opção para a melhoria da aprendizagem de todos.

As famílias indígenas têm como prática reescrever antigos hábitos e reordená-los em contextos sociais díspares, para elas o envolvimento com a escola convencional e projetos universitários, fortalece as relações sociais e amplia os conhecimentos. Após frustradas tentativas, fomos contatadas pela professora da EETRT, que nos fez um convite para falarmos sobre os povos indígenas em um evento organizado pela professora de artes. Este seria o momento propício para trabalharmos com as crianças a cultura e história através de oficinas protagonizadas pelas crianças indígena, como parte das comemorações do dia 19 de abril.

Propomos uma mostra de música na língua sateré-mawé e apresentação da dança do Ritual da Tucandeira, ritual que marca a passagem de menino para guerreiro sateré, com participação das crianças indígenas e não indígenas. O referido ritual é parte fundante da história e da cultura ancestral do povo Sataré-Mawé, cujos valores compõem a cosmologia e fazem referencia a cultura viva pelas famílias estabelecidas em áreas urbanas, onde cada detalhe ou movimento representa o pertencimento do lugar.

No dia agendado pela EETRT, reunidas no salão de esporte da referida escola, iniciamos a programação com a fala da acadêmica-pesquisadora (sateré-mawé), que

discursou sobre pontos obscuros da história e da cultura que estão sendo olvidados. Para ela, futura turismóloga, o evento foi útil para a consolidação das relações históricas e culturais como prerrogativa do turismo. Em seguida as crianças indígenas realizaram oficina de grafismo sob a liderança da acadêmica e improvisaram uma mostra da arte do grafismo nos corpos das crianças não indígenas. Posteriormente as crianças não indígenas apresentaram uma dança folclórica que fazia referência ao boi-bumbá como parte da programação, sob a orientação da professora de arte.

Por fim, as crianças indígenas dançaram e entoaram cânticos na língua saterémawé, e encenaram o Ritual da Tucandeira com uso da luva de palha trançada infestada de formigas, confeccionada por elas. O ritual é fundamental na construção de novas territorialidades, ainda que o contato com diferentes culturas modifique a rotina da aldeia.

Quanto a escola EMAS, esta se limitou à exposição de um cartaz alusivo a data e a organização de um grupo de crianças que participou da visita programada à aldeia Beija-Flor 1, atividade que se repetia ano após ano na semana do Dia do Índio, para estreitar as relações sociais entre indígenas e não indígenas que se cruzam os espaços geográficos do município. Na ocasião, enquanto os adultos visitantes assistiam as danças e rituais de boas vindas e de passagem, protagonizadas por homens e mulheres indígenas, adolescentes e crianças não indígenas, principalmente indígenas brincavam com animais ou ascendiam as árvores mais próximas da grande maloca onde ocorria a programação, satisfazendo seus instintos brincalhões.

Ao inquirir os meninos sobre o significado do ritual os mesmos são unânimes ao afirmar que todos eles terão que enfrentar as ferroadas das formigas, embora nem todos suportem e aquele que não suportar jamais será líder. Ficou explícito que a participação das crianças indígenas em dias de comemoração é restrita para determinadas comunidade e/ou aldeias.

Como parte da programação a aldeia recebeu estudantes com trajes folclorizados que remetia os presentes ao período colonial. Os visitantes foram impactados pela curiosidade das crianças indígenas ao deparar com os vestuários daqueles estudantes que estavam para prestar homenagens a elas. As crianças da aldeia expressam suas identidades como tecelãs, guias mirins, narradoras de suas histórias e, com criatividade se paramentam para expressar suas identidades sociais e culturais. O fato deixou patente que as crianças visitantes não aprenderam que os povos indígenas no século XXI, ascenderam em todos os segmentos sociais e de direito. As alegorias expressas nos corpos daquelas crianças demonstraram a paralisação do tempo 1500-1822, de um Brasil colônia cujo período se deu entre a chegada dos portugueses e a independência do país. O Indígena deste século conta uma nova história e esta deve estar no ambiente de sala

de aula, somente assim dar-se-á visibilidade a cultura e a arte amazônica como produto histórico, e as crianças se mostram predispostas a redesenhar a imagem de um povo de “inculto, feroz e nocivo” para “culto”, “pacífico” e “social”.

7 CULTURA E HISTÓRIA: NARRATIVAS POSSÍVEIS NA ALDEIA OU NA CIDADE?

Considero fundamental que o povo brasileiro conheça os conflitos que as sociedades indígenas enfrentaram, isso poderia facilitar a compreensão das posturas tomadas pelos indígenas no decorrer da história. A contação de história deve iniciar nos primeiros anos do Ensino Fundamental e abranger o Ensino Médio. Conhecer o processo de construção histórica de uma nação é um passo valoroso na formação escolar, no sentido de oferecer oportunidade ao estudante de olhar o passado, bem como o presente, em busca de conhecimento e ponderar sobre a sua própria história. A escola do futuro que tanto aspiramos, terá a capacidade de esclarecer pontos obscuros da história, apesar da violência e dizimação dos povos autóctone cuja contribuição está enraizada no dia a dia do povo brasileiro.

A cultura indígena possui um universo de informações que precisam ser desvendadas e compete ao professor/professora transversalizar temas e não trabalhar disciplinas isoladas. O currículo escolar deve associar a cultura indígena ao arcabouço de experiências vivido pelo estudante, o que resultaria em um rico processo de aprendizagem referente as tradições e conseqüentemente lançaria luzes sobre a História no século XXI. No viés da história valorizaríamos a arte influenciada pela música e pela dança como elemento da cultura.

Ao lidarmos com a etnologia indígena, pesquisando a contribuição da história e do processo de reterritorialização indígena com famílias indígenas deslocadas, na Educação Básica, podemos concluir que o processo ensino-aprendizagem desenvolvido nas aldeias não depende de novas tecnologias, entretanto, aprendemos com as crianças indígenas que as coisas simples do cotidiano contêm informações capazes de formar o cidadão e transformar o mundo.

Por fim, concluímos que a falta de conhecimento acerca do tema inviabiliza a compreensão das diferentes culturas que transitam no ambiente escolar, sendo este um dos fatores que incitam o preconceito, discriminação e exclusão entre diferentes.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria**. Antônio de P. Danesi (trad.), São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BAINES, Stephen. Grant. **As chamadas “aldeias urbanas” ou índios na cidade**.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 7ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2016. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais Brasília, DF: 2005.

COHN, Clarice. **Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 485-515, jul./dez. 2005.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO. **A cidade como local de afirmação dos direitos indígenas**. São Paulo/SP: Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos, 2013.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. Cultrix/EDUSP, São Paulo: 2002.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADAMAR, Hans-Georg. **O problema da consciência**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. **Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v.21, n.44, p. 19-37, jan./abr. 2015.

ITURRA, Raul. (Org.) **O Saber das Crianças**. Setúbal: 1996.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14ª Edição. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro: 2001.

MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática**. PENSO Editora Ltda, São Paulo: 2018.

PEREIRA, Nunes. **Ensaio de etnologia Amazônica**. 2ª Edição, Imprensa Pública, Manaus: (1999).

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2016.

QUEIROZ. Moema Nascimento. **Rompendo os Tapumes: uma proposta de interação vivenciada através da restauração na Comunidade de São Sebastião das Águas Claras**, Escola de Belas Artes da UFMG: 2003.

RIBEIRO, M. P. S. N. Educação, trabalho e migração interior-capital: ressignificação do saber pensar, sentir e fazer do caboclo residente no Coroado II. Dissertação de mestrado. UFAM, Manaus: 2003.

_____. **SATERÉ-MAWÉ: história, organização social e cultural da Terra Indígena Beija-flor**. XXV Colóquio Nacional – AFIRSE, Lisboa: 2018.

SILVA, Aracy Lopes da. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CAPÍTULO 13

ESTUDIO PRAGMALINGÜÍSTICO SOBRE LA CORTESÍA EN EL HABLA DE LA REGIÓN DEL EJE CAFETERO EN COLOMBIA

Data de submissão: 28/06/2022

Data de aceite: 11/07/2022

Mireya Cisneros Estupiñán¹

<https://orcid.org/0000-0002-5519-7192>

Gladys Yolanda Pasuy Guerrero²

<https://orcid.org/0000-0001-6067-4216>

RESUMEN: Presentamos un avance del estudio de la atenuación para expresar cortesía verbal en el español coloquial de la región denominada Eje Cafetero en Colombia, fundamentado teóricamente en la Pragmalingüística. El corpus para el estudio comprende actos de habla directivos o exhortativos, concretamente mandatos y peticiones, y se obtuvo en las ciudades de Pereira y Manizales. En este artículo mencionamos algunos antecedentes investigativos en Colombia, el marco teórico, la metodología con la que abordamos el estudio, los resultados primarios, la descripción del contexto general e interactivo concreto, los elementos estructurales de los actos de habla

¹ Doctora en Educación. Magister en Lingüística del Instituto Caro y Cuervo. Docente de la Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: mireyace@gmail.com

² Magister en Lingüística del Instituto Caro y Cuervo. Docente del Departamento de Lingüística y Literatura, Universidad de Caldas. Correo electrónico: gladys.pasuy@ucaldas.edu.co, vickypasuy@gmail.com

estudiados y la explicación lingüística de formas atenuantes.

PALABRAS CLAVES: Cortesía verbal. Español coloquial. Español colombiano. Pragmalingüística. Mandatos. Peticiones.

1 INTRODUCCIÓN

El presente capítulo se deriva de un ejercicio de indagación sobre el español coloquial y forma parte de las investigaciones que estudian el español colombiano desde diferentes perspectivas. En este caso nos centraremos en el estudio de la cortesía verbal, específicamente, de los recursos lingüísticos que atenúan e intensifican los actos de habla relacionados con los mandatos y peticiones en la región colombiana conocida como el Eje cafetero, principalmente en las ciudades de Pereira y Manizales. El fenómeno se abordará, con ejemplos pertenecientes a un corpus erigido mediante la toma de muestras del habla coloquial en las dos ciudades mencionadas. Nuestro estudio se fundamenta teóricamente en el área de la Lingüística, denominada Pragmalingüística, la cual explica los fenómenos de la lengua en uso, teniendo en cuenta los factores gramaticales y los contextuales.

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación sin financiación titulado: “El manejo de la cortesía verbal en mandatos y peticiones en el Eje cafetero, Colombia”, registrado con el código CIE 4-21-5 en la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad Tecnológica de Pereira, el cual tiene como objetivo principal un estudio sincrónico de la atenuación e intensificación en los mandatos y peticiones.

Nuestro propósito es analizar los rasgos lingüísticos que distinguen el español coloquial que se habla en la región del Eje Cafetero en Colombia. Dada la diversidad de usos pragmáticos que se dan de acuerdo con las regiones, para esta investigación interesa la cortesía verbal en mandatos y peticiones ya que esos actos de habla conllevan particularidades comunicativas, pero, al mismo tiempo son usos caracterizadores muy sobresalientes y que para su realización implican recursos que van más allá de las construcciones estándar de la lengua. Esta vez nos centraremos en la cortesía atenuante de estos actos de habla clasificados como directivos o exhortativos.

2 ALGUNOS ANTECEDENTES

Existen diferentes aproximaciones al fenómeno pragmático de la atenuación en el español, como demuestran distintos estudios teóricos (Haverkate; Briz 1995, 2007; Samper; Schneider; Cestero; Douglas; García Negroni 2002, 2008; Albelda/Briz; Albelda/ otros, entre otros), sin embargo, en la lingüística colombiana son escasos los abordajes de este tema.

Una revisión de antecedentes nos permite considerar que un trabajo pionero en este tipo de estudios en Colombia y es el del dialectólogo José Joaquín Montes (1980-81) en el que se presenta un análisis sobre el *como* de atenuación según usos documentados en hispanohablantes colombianos. La mayoría de los enunciados fueron recogidos, durante dos años, del habla espontánea de personas, en su mayoría, residentes en Bogotá. Algunos textos fueron tomados de la lengua escrita. Una de sus conclusiones se refiere a la alta combinabilidad del *como* y lo ilustra con ejemplos que evidencian la atenuación de la frase verbal, del núcleo de la frase nominal, del atributo, entre otras estructuras:

Y es que cuando a uno le dicen que [...] lo acribillaron a tiros ...**como que** no le encuentra acomodo a la cosa. Como que no entiende ni logra ver muy clara la escena (El Espectador, Bogotá, 15-1-80, p. 2).

William tiene un papá que como que quiere pensar por él (Del guion de un sociodrama presentado por un grupo de Cali en una reunión de Bogotá en 1979).

En síntesis, parece que este *como* puede anteponerse a cualquier categoría sintáctica y transferirle un matiz atenuativo, como de rebajar la fuerza de lo afirmado para no comprometerse con una aseveración rotunda.

Entre los trabajos posteriores, se destaca el trabajo de Cisneros (2007) en el que la autora muestra cómo se estructura la atenuación preferencial y funcional de los mandatos y las peticiones en el español coloquial de la ex-provincia de Obando en el Suroccidente de Colombia. Allí se describe la estructura compuesta con la perífrasis dar (en presente o en futuro) + gerundio, la cual se constituye en el principal elemento lingüístico para expresar cortesía en este tipo de actos de discurso, lo cual es diferente a los usos convencionales, aún del mismo país.

Otro referente relevante es el artículo de Torres y Rodríguez (2017) en el que se analiza el tema de la atenuación en Barranquilla y su relación con variables sociales y pragmáticas, sexo, edad, nivel de instrucción de los hablantes; y el tipo de interlocutor, en sus rasgos, edad y sexo. El ejercicio investigativo se realizó en dos etapas: la cualitativa en la que se analizaron las estrategias de atenuación, las marcas y sus funciones pragmático-semánticas asociadas a las funciones y contenidos que los hablantes construyen en sus discursos. La segunda etapa es la cuantitativa que se llevó a cabo con estadística descriptiva e inferencial mediante el software Goldvarb 2001. La muestra se tomó del corpus Preseea correspondiente a 72 informantes. Los resultados evidenciaron que los atenuantes en Barranquilla covarían con los factores sociales, el género discursivo y el factor pragmático, tipo de interlocutor.

En adición al trabajo anterior se destaca el estudio de Vallejo y Zuluaga (2019) en el que se realiza una descripción de los tipos de atenuación presentes en el intercambio comunicativo de *Confesión a Laura*, tomado desde el texto específico del guion cinematográfico (Cardona, 2010). Se aplican los parámetros de la ficha metodológica para el análisis de la atenuación propuesta por el grupo Val.Es.Co (Albelda, Briz, Cestero, Kotwica & Villalba, 2014; Grupo Val.Es.Co, 2013, 2014), con algunas modificaciones mínimas. Una de las principales conclusiones del estudio de este texto dramático es que las estructuras de las peticiones, preguntas, mandatos u órdenes expresados de forma indirecta aparecen atenuados con una frecuencia elevada en momentos claves del drama. De igual forma se observa que los mecanismos de reformulación, elipsis y justificación predominan en el texto dramático.

Finalmente, cabe decir que son escasos los estudios desde la perspectiva pragmática discursiva sobre el español de las principales ciudades del Eje Cafetero como son Manizales y Pereira, de allí que la presente investigación es un aporte importante para fortalecer y motivar la investigación del español actual en Colombia en general y en la región mencionada en particular.

3 MARCO TEÓRICO

Desde la pragmática lingüística, aunque los usos que se dan en una región no son completamente desconocidos en otras regiones, se puede observar la frecuencia y acogida que hay entre unos y otros, por cuanto forman parte del código de cortesía dentro de las comunidades lingüísticas y que procuran el cuidado de la imagen social de los hablantes. De allí que son sobresalientes y caracterizadores del habla de los grupos humanos ubicados en distintos lugares geográficos y lugares sociales los recursos de cortesía para atenuar órdenes o mandatos y peticiones, en contraste con los imperativos de la lengua estándar que, aunque no están completamente ausentes, son considerados como descortesía, rudeza, «falta de educación» y hasta grosería en el hablar. Es de tener en cuenta con Briz Gómez 1995:107 que la atenuación permite al hablante (emisor) mostrarse “amable, modesto, colaborativo; en suma, cortés o, más exactamente, estratégicamente cortés”. Dado que los hablantes sortean la situación comunicativa para lograr actos de habla efectivos, consideramos con Ávila (2021) que “el fenómeno de la atenuación debería estudiarse también como un recurso discursivo relacionado con la teoría de la acomodación comunicativa”.

Como ya lo mencionamos, los atenuantes, están relacionados directamente con la “imagen” que una persona puede presentar ante otras. Para Brown y Levinson (1987) la imagen puede ser negativa o positiva. La imagen negativa implica el deseo de una persona de actuar sin imposiciones de otros. La imagen positiva implica la necesidad de ser aceptado por otro y/o por el grupo. Así los mandatos y las peticiones estarían incluidos en la imagen negativa, contrario a lo que serían los actos de habla que implican pedir excusas y expresar aceptaciones. Tanto en la una como en la otra se muestran y se atenúan través de fórmulas de cortesía que no siempre pueden ser convencionales.

Como afirma Henk Haverkate, “ningún hablante, cualquiera que sea su lengua materna es capaz de expresarse de forma neutra: sus locuciones son corteses o no lo son, lo cual equivale a afirmar que la cortesía está presente o está ausente; no hay término medio” de allí que el hablante recurre a las formas de cortesía propias de su diatopía o de su dialecto social, pues las de la lengua estándar no siempre cumplen con sus objetivos de comunicación.

Además, el hablante, en determinada región o en determinada comunidad de habla posee una competencia comunicativa o social que le permite comunicarse efectivamente con sus semejantes, pero también maneja unas estrategias de cortesía que le permiten por un lado enaltecer su propia imagen y la de su interlocutor y obtener los “beneficios” que busca como emisor. En el caso particular de la región que nos ocupa, el hecho de

que las formas de cortesía sean aceptadas significa que su imagen también es aceptada, enaltecida, admirada y respetada, por consiguiente, es más fácil lograr que las peticiones o mandatos sean atendidos.

Cuando el hablante no logra que sus mandatos y peticiones sean atendidos, aun usando formas de cortesía pertinentes, puede recurrir a la reformulación de sus enunciados con fórmulas intensificadoras, siendo muchas veces combinadas con atenuaciones. Bien sabido es que además del emisor y del receptor, el acto comunicativo requiere el uso de enunciados construidos con códigos lingüísticos gramaticales tomados del sistema formal de la lengua para ponerlos a funcionar en una situación comunicativa concreta y dirigido a un destinatario. De allí que el enunciado supera a la oración ya que esta tiene restricciones gramaticales (Cisneros y Serna, 2022) que limitan la consecución de los propósitos ilocutivos del emisor para lograr los efectos esperados en su destinatario.

En cuanto a las fórmulas de cortesía convencionales, al menos en el español de Colombia, tales como “hágame el favor”, “por favor”, “tenga la bondad”, “es usted tan amable”, aunque se conocen como parte de códigos prestigiosos, en el habla coloquial de la región estudiada pueden ser espontáneas o no, pueden generar actos de habla efectivos o no, o pueden ser considerados como rebuscados y, en un escenario de confianza puede ser que resulten naturales o no, hasta puede dar la impresión de pedantería entre los miembros de la comunidad de habla. Es decir, con estas fórmulas de cortesía el emisor no llena las expectativas previas de su receptor y el acto de habla puede no ser efectivo. De allí que, si se llega a utilizar la expresión ‘el favor’, puede haber necesidad de agregar otra fórmula o modificarla o cambiarla a fin de lograr un acto comunicativo cortés cuando la situación lo exige (Cisneros, 2007).

En consecuencia, los casos de atenuación o de intensificación pueden situarse dentro de los procedimientos de atenuación pragmática considerados por Briz Gómez (1995), específicamente la atenuación pragmática por modificaciones al margen como fórmulas estereotipadas, locuciones y modismos.

4 METODOLOGÍA

Iniciamos con un estudio documental en un corte de tiempo determinado, hemos revisado varios estudios de atenuación en Hispanoamérica, pero el principal foco de atención por ahora está en investigaciones colombianas. Después de realizar la consulta de la bibliografía, se contempla el uso de las fichas de análisis propuestas por Albelda como modelo y se levanta el corpus en las comunidades de habla de Manizales y Pereira. Dichas fichas se estructuran a partir de una serie de bloques que comprenden (A) Función

general de la atenuación (B) Procedimiento, C) Factores estructurales) (D) Factores enunciativos y (E) Factores situacionales.

En el presente estudio tomamos como guía este modelo de análisis que se sintetiza en la tabla 1:

Tabla 1: Bloques para el análisis discursivo de la atenuación.

BLOQUES DE FACTORES PARA EL ANÁLISIS DISCURSIVO DE LA ATENUACIÓN (VARIABLES)	BLOQUES DE FACTORES PARA EL ANÁLISIS DISCURSIVO DE LA ATENUACIÓN (VARIABLES)
(A) Función de la atenuación	1. Función general del atenuante
(B) Procedimiento de atenuación	2. Tácticas lingüísticas y no lingüísticas de atenuación 3. Número de procedimientos de atenuación
(C) Factores estructurales	4. Posición discursiva del atenuante en el miembro discursivo al que afecta 5. Tipología textual
(D) Factores enunciativos	6. Contenido de lo dicho en relación con las imágenes de las personas 7. Fuerza ilocutiva del acto de habla
(E) Factores situacionales	8. Temática 9. Fin de la interacción 10. Marco físico 11. Relación vivencial y saberes compartidos entre los interlocutores 12. Relación social y funcional entre interlocutores 13. Edad del hablante 14. Relación de edad entre interlocutores Sexo del hablante 16. Relación de sexo entre interlocutores 17. Nivel de instrucción del hablante 18. Relación de nivel de instrucción entre los interlocutores 19. Origen y procedencia del hablante 20. Tipo de actividad comunicativa (género discursivo) 21. Lengua habitual del hablante 22. Registro

Tomado de Albelda_et_al_ficha_proyecto_atenuacion-with-cover-page-v2.pdf

Elementos a analizar	Comprende
1. Descripción del contexto general	Contextualización del extracto discursivo que se está valorando
2. Descripción del contexto interactivo concreto	Contextualización en que se desarrolla la actividad atenuadora identificada Elemento desencadenante de la atenuación Segmento atenuado Segmento atenuante Efecto en el interlocutor
3. Explicación del papel o función que realiza el atenuante	Explicar para qué se atenúa
4. Explicación lingüística de la forma atenuante	Táctica lingüística
5. Indicaciones adicionales	Las que pudieran surgir en el curso de la descripción e identificación de cada apartado

Además, el corpus se obtuvo de numerosas muestras en registro de audio, las cuales fueron descritas desde su contexto de enunciación.

5 RESULTADOS PRIMARIOS Y DISCUSIÓN

Para presentar los resultados del análisis de las muestras hemos distribuido la presentación en algunos apartados como la descripción del contexto de las muestras y una descripción de su estructura.

5.1 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO GENERAL

Los actos de habla elegidos del corpus general se produjeron en un contexto de interacción de mandato o petición. En la mayoría se da una relación de distancia social marcada por la jerarquía entre los interlocutores, los cuales pueden llamarse cliente y dependiente, en situaciones de compra-venta o de servicio y atención al usuario, o pueden llamarse profesor y estudiante en una clase, o bien madre o padre e hijo en una situación familiar. En fin, son situaciones en las que se hace uso de mandatos en las actividades cotidianas. Finalmente, se toman muestras de relaciones entre iguales, ya sean amigos o compañeros de estudio o trabajo.

Para ejemplificar, veamos el enunciado **Vaya, abra la puerta que están tocando, porfa**, a partir del cual identificaremos la estructura del acto de petición.

Tabla 2. Descripción del contexto general.

Enunciado	Emisor	Receptor	Contexto
Vaya, abra la puerta que están tocando, porfa	Mujer entre 60-70 años	Mujer entre 20-30 años	Reunión familiar

Fuente: Elaboración propia.

5.2 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO INTERACTIVO CONCRETO

5.2.1 Elementos estructurales de la petición

Tal como lo hemos mencionado, en las muestras se eligieron los actos de habla directivos o exhortativos cuya intención por parte del hablante sea hacer peticiones (también denominados “pedidos”) o mandatos (también denominados “órdenes”).

Desde Austin (1962) se reconoce que un acto de habla comprende simultáneamente tres acciones: locutiva, ilocutiva y perlocutiva, las cuales permiten una clasificación interesante de los actos de habla:

El **acto locutivo**, es el acto de decir, a partir del cual podemos notar que estructuralmente las peticiones suelen hacer uso de las llamadas oraciones imperativas, las cuales se forman con las segundas personas del singular y del plural. También se debe considerar aspectos fonéticos, específicamente prosódicos como la entonación, elemento determinante en la construcción de los actos de petición. Al respecto se puede revisar el trabajo de Velásquez (2015).

En el **acto ilocutivo** de los mandatos y peticiones se hace referencia a la intención del hablante, de modo que con las oraciones de verbo en imperativo se solicitan típicamente comportamientos sujetos a la voluntad de los individuos, es decir, acciones u omisiones sobre las que el referente del sujeto del imperativo pueda ejercer cierto control, es decir, la intención del hablante es hacer que el interlocutor haga algo que él quiere o requiere.

El acto de habla **perlocutivo** es el efecto que el enunciado tiene sobre el oyente, cómo lo interpreta y, por tanto, cómo se siente al entender ese enunciado. En él se configura la respuesta a la petición.

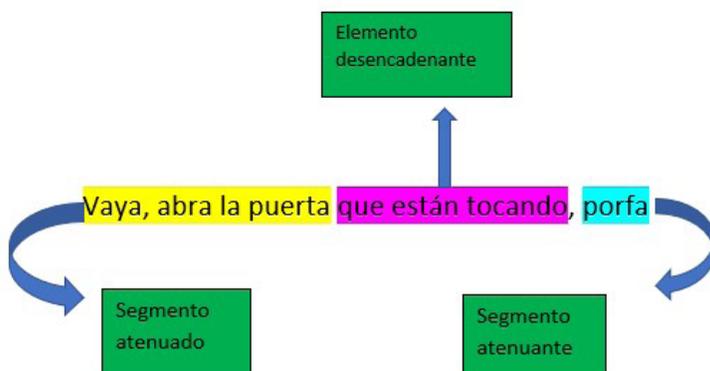
Como se puede ver en apartados anteriores la cuestión es que estos actos de habla se relacionan directamente con la cortesía verbal ya que entra en juego el concepto de imagen del hablante (Haverkate 1994), imagen que está amenazada en un acto de habla de petición y corresponde a uno de los actos de cortesía negativa porque supone la amenaza a la imagen del emisor, en cuanto invade la privacidad del receptor, por tanto, en los estudios de la petición se centra el interés en la estrategia necesaria para contrarrestar la amenaza a la imagen (Rodríguez et al. 2008, 302).

5.3 CONTEXTUALIZACIÓN EN QUE SE DESARROLLA LA ACTIVIDAD ATENUADORA IDENTIFICADA

Siguiendo el modelo de Albelda se identifican los elementos que permiten la contextualización en que se desarrolla la actividad atenuadora identificada como se muestra en la figura 1, a partir del acto de habla 359 “Vaya abra la puerta que están tocando porfa” en el que se pueden citar componentes como

- Elemento desencadenante de la atenuación
- Segmento atenuado
- Segmento atenuante
- Efecto en el interlocutor

Gráfico 1: Descripción del contexto general.



Fuente: elaboración propia.

6 EXPLICACIÓN LINGÜÍSTICA DE FORMAS ATENUANTES

Es tarea de este ejercicio de investigación, entonces, describir esas estrategias desde las formas lingüísticas en lo que corresponde a la tarea de atenuación de la amenaza ocasionada por el acto de habla de petición. A continuación, se explicitan esas formas lingüísticas que a la vez se convierten en tácticas lingüísticas y pragmáticas

6.1 EL “PORFA” Y “PLEASE” (PLIS) COMO FÓRMULAS MÁGICAS DE ATENUACIÓN

Una de las estrategias discursivas en el eje cafetero y en Colombia atañe al uso enseñado por las madres y profesores de niños, sobre el manejo de las ‘palabras mágicas’, tales como: “gracias” y “por favor” para cuando se vaya a pedir algo, incluso para dar una orden. Resulta que, efectivamente ellas son fórmulas atenuadoras como se ve en los ejemplos del uso de *por favor*, el cual se emplea al principio, al final o en algunos

casos en la mitad del enunciado con la intención de disminuir la fuerza amenazante de la petición como se puede ver en 11 o 27.

Se debe considerar que, del corpus analizado, en 126 actos de habla está la expresión “por favor”:

(11) Por favor pueden verificar lo que les digo

(27) ¡En los Almendros, por favor!

(202) Buen día, me da por favor un pan de la abuela y cuatros roscas

(205) Señora, ¿usted que es mamá, me podría regalar, por favor, su opinión sobre este pantalón?

Cabe destacar, además, que en las muestras hay una pequeña variación que se extiende en el uso que se hace en el eje cafetero y es la elisión apócope de *favor* que resulta en *fa* y su amalgama con la preposición *por*, que termina en *porfa*, uso que se registra en 41 casos del corpus analizado como se ve en 359 y 52:

(359) Vaya abra la puerta que están tocando porfa

(52) Oye, me pasas porfa los retenedores de ella

Es de anotar que es más fácil hacer uso de la amalgama *porfa* al final del enunciado, casi no se usa al principio y es más fácil usar en la mitad, a diferencia de *por favor* que presenta más frecuencia de uso al principio y al final de lo dicho.

Se debe agregar que también se presenta una variación que alude al uso del extranjerismo *please* característico en el habla del eje cafetero como estrategia minimizadora como se ve en 170

(170) Regálame el batido de hoy, please (plis)

En cuanto al uso de la segunda expresión mágica “gracias” se usa inmediatamente, después de la petición para atenuar lo dicho como se ve en el ejemplo 160. Sin embargo, es importante el manejo de la entonación, la velocidad del habla, los gestos, el contacto visual (Ávila, 2021), puesto que ellos pueden afectar positivamente o negativamente el acto de comunicación y hasta se puede llegar a lograr un efecto contrario a lo que se quiere mitigar, es decir aumentar la carga pragmática de amenaza, sobre todo si se dice con tono de ironía:

(160) Ay buenas, ¿será que podría colocar el ventilador hacia acá? Gracias

(183) Hola. Me das una limonada, un nevado y un pastel para la mesa de allí, gracias.

6.2 EL USO DEL VERBO REGALAR COMO ATENUADOR

Según el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua DRAE (2021) la acepción del verbo regalar es “1. tr. Dar a alguien, sin recibir nada a cambio, algo en

muestra de afecto o consideración o por otro motivo”. De manera diferente a lo que se menciona en la lengua estándar, En el Eje cafetero de Colombia, se ha generalizado el uso del verbo regalar en el segmento atenuante en remplazo del verbo dar, cuya segunda acepción en el DRAE es 2. tr. Entregar como se registra en 411 o 456:

(411) Buenas, ¿Podría ser tan amable de regalarme el precio de este producto?

(456) No hay jabón, podrías regalarnos, por favor.

(514) Regáleme un suero, si me hace el fa’

También el verbo regalar también se utiliza en actos de habla que se desarrollan en los intercambios comunicativos de compraventa, siendo claro para el vendedor que cuando le dicen regáleme es sinónimo de pedir que le venda un producto, por ejemplo, regáleme un café, regálame un pan, etc. o como en el siguiente ejemplo que el verbo regalar puede estar indicando venta o solicitud de que le entregue un objeto sin que necesariamente hará intercambio de dinero:

(92) Joven, me regalas una de esas bolsas finas, por favor.

6.3 EL SALUDO COMO FORMA RITUALIZADA Y MECANISMO DE ATENUACIÓN

El saludo es y continúa siendo una forma recurrente para atenuar; en las muestras son reiterativos los ejemplos del uso del saludo, anterior a la petición como se ve en 311 y 324, lo que se convierte en una estrategia de antesala o preparación de un ambiente menos hostil para lanzar la petición:

(311) Buenos días, una consulta ¿Alguien ha ingresado a la página de la DIAN?

(324) Buenos días respetados colegas, necesito su ayuda para un caso.

6.4 EL USO DEL VOCATIVO Y DEL DIMINUTIVO COMO MECANISMOS MITIGADORES

El vocativo es una frase nominal cuya función es eminentemente apelativa. Como estrategia mitigadora ofrece un reconocimiento del interlocutor y de valía para su imagen. En la muestra son muchas las peticiones que hacen uso de vocativos entre los cuales se cuentan señorita, señor, señora, niña, joven, chica, nena, mijo, linda, mami, mujer y la aféresis de amor ‘mor’ que se extiende entre los jóvenes de todo el Eje cafetero. Veamos algunos ejemplos:

(223) Señora, el perro es suyo y lo que hizo también, ¡recójalo! (tono enojado para solicitar u ordenar al cuidador del perro que recoja sus heces)

(205) Señora, usted que es mamá, me podría regalar por favor su opinión sobre este pantalón

(187) Mami, me podría vender un helado de coco si me hace el fa' (favor)

(404) Niñas, por favor miren el classroom porque hay algunas que no me han enviado los trabajos.

(412) Niña, me regala una talla 16 por favor, pero que sea en este color.

(92) Joven, me regalas una de esas bolsas finas, por favor.

En cuanto al uso del diminutivo como segmento atenuador registramos diferentes ejemplos como se ve en las siguientes muestras:

(122) Buenas, buenas, por aquí un saludito a la gente y pedirles que se peguen una arrimadita a mi negocio "Caprichos"

(395) Buenas, deme una bolsita de papa criolla

(373) Vea, vaya compre los farolitos

7 A MANERA DE CONCLUSIÓN

Los actos de habla directivos o exhortativos con intención de hacer pedidos o peticiones y los órdenes o mandatos, en el Eje Cafetero colombiano, evidencian la necesidad del hablante de atenuar aquellos actos de habla que suenan impositivos y amenazantes, en gran parte porque una de las características de esta comunidad es su amabilidad y cortesía; en parte porque la tipología de la situación comunicativa así lo demanda.

La atenuación en los actos de habla mencionados se ejecuta mediante diversos recursos entre los cuales se cuentan mecanismos fonéticos, morfosintácticos o léxico-semánticos como acortamientos, diminutivos, entre otros. Además, mediante recursos pragmático-discursivos ritualizados como el saludo o las fórmulas corteses (llamadas comúnmente en la región como "palabras mágicas"), tales como "pedir el favor" y "dar las gracias", ya que varios son los ejemplos donde se saluda sólo para mostrar una buena impresión, agradecer al interlocutor y finalmente obtener algo, en nuestro caso para que el acto ilocutivo tenga la perlocución esperada, ya sea recibir una buena atención o alcanzar el objetivo demandado o requerido.

La atenuación como categoría pragmática es un tema vigente que debe seguir explorándose debido a que responde a las dinámicas comunicativas que nos permiten ver que junto a las formas tradicionales de atenuación emergen otros usos que también contribuyen a mitigar el efecto de las acciones tensionantes o conflictivas en la comunicación humana.

BIBLIOGRAFÍA

Ávila Muñoz, A. M. (2021). La atenuación discursiva en el contexto de la acomodación comunicativa. Análisis de casos. *Pragmalingüística*, (29), 27-43. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2021.i29.02>

Albelda, Marta (2008) Atenuantes en Chile y en España: distancia o acercamiento. En: *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*. Eds. Antonio Briz, Antonio Hidalgo, Marta Albelda, Josefa Contreras y Nieves Hernández. Valencia: Universitat de València, 2008. 98-113.

Albelda, Marta (2016) Sobre la incidencia de la imagen en la atenuación pragmática. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* 27.1 (2016): 19-32.

Albelda, Marta, y Antonio Briz (2010) "Aspectos pragmáticos: cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales". En: *La lengua española en América: normas y usos*. Eds. Milagros Aleza y Juan Manuel Enguita. Valencia: Universitat de València, 2010. 237-60.

Albelda, Marta; Briz, Antonio; Cestero, Ana María; Kotwica, Dorota y Villalba, Cristina (2014). "Ficha metodológica para el análisis pragmático de la atenuación en corpus discursivos del español. ES.POR.ATENUACIÓN". *Oralia* 17 (2014): 1-44.

Briz, Antonio (1995): «La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática», en Luis Cortés (eds.), *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*, Universidad de Almería, pp. 103-122 [ampliado en Antonio Briz (1998), caps. 4 y 6]

Brown y Levinson. (1987). *La cortesía*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cisneros-Estupiñán, M. (2007). Atenuación de los mandatos y las peticiones en la ex provincia de Obando. *Lenguaje*, 35(1), 29-46.

Cisneros-Estupiñán, M. y Serna-Pinto, Alicia (2022) *Manual de pragmática*. Inédito.

Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmatolingüístico*. Madrid: Gredos.

Montes, J. (1981) Sobre el como de atenuación. En el Boletín de Filología de la Universidad de Chile. <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/46598/48598>

Torres, Y. y Rodríguez, Y. (2017) La atenuación en Barranquilla: estudio sociopragmático. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 55-79. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6188>

Vallejo, V. y Zuluaga G. F. (2019) La atenuación lingüística en el texto dramático: el guion de Confesión a Laura. *Cuadernos de lingüística hispánica*. [online]. 2019, n.33, pp.127-149. ISSN 0121-053X. <https://doi.org/10.19053/0121053x.n33.2019.7788>

CAPÍTULO 14

(IN) COMPETÊNCIAS DE LINGUAGEM ORAL E PERCEÇÃO AUDITIVA EM CRIANÇAS COM ATRASO DE LINGUAGEM

Data de submissão: 03/06/2022

Data de aceite: 28/06/2022

Márcia Ferreira

Escola Superior de Educação
Paula Frassinetti
Porto, Portugal

Rosa Maria Lima

Escola Superior de Educação
Paula Frassinetti
Porto, Portugal

<https://orcid.org/0000-0002-0570-0423>

RESUMO: As crianças com atraso de linguagem oral revelam menor desempenho em habilidades de percepção auditiva de sons verbais e não-verbais do que as crianças sem atraso de linguagem. O recurso elevado a processos de substituição dos sons da fala levado a cabo por crianças com atraso de linguagem oral está correlacionado com o insucesso em tarefas de discriminação e análise auditiva. Estas foram as conclusões da dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti em setembro de 2013. Participaram neste estudo 16 crianças, 8 das quais com atraso de linguagem e 8 sem atraso de linguagem. Os resultados obtidos pelos grupos com e sem atraso de linguagem, permitem afirmar

a existência de relações entre determinadas incompetências de linguagem oral e fraco desempenho em habilidades específicas de percepção auditiva. Desta forma, apoiamos uma intervenção que investe na avaliação e treino seletivo de competências de percepção auditiva em crianças com atraso de linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Competências Linguísticas. Linguagem Oral. Percepção Auditiva. Atraso.

1 INTRODUÇÃO

Entre as competências humanas, a linguagem oral é aquela que mais determina e prediz o desempenho académico do sujeito e conseqüentemente a sua realização pessoal, profissional e social (Capellini et al., 2008; Lima, 2000; Lirola, 2010; Nunes et al., 2011). Crianças com dificuldades ao nível da linguagem oral constituem potenciais candidatos a dificuldades e insucesso escolar (Puglisi et al., 2020; Urschitz et al., 2003). Este risco é particularmente acentuado no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita, que representam as competências básicas para aceder às restantes áreas disciplinares (Matthew, 2008; Stanovich, 1986).

A atividade linguística oral implica três momentos fundamentais: receber, processar e

produzir (Amoli, 2020; Finotto et al., 2020). Tais momentos apelam ao funcionamento do sistema auditivo periférico e central e do sistema fonoarticulatório (Lazard et al., 2012; Lima, 2009; Monteiro & Santos, 1995; Syka, 2002).

A *percepção auditiva* corresponde ao tratamento dos sinais sonoros, e permite-nos a correta interpretação de toda a informação auditiva (Millman et al., 2017; Reale et al., 2007).

As habilidades de percepção auditiva traduzem-se nas seguintes competências: a *deteção*, que se traduz pela capacidade de identificar a presença de um som; a *atenção*, capacidade de selecionar e focar a sua atenção num determinado som; o *reconhecimento* e a *discriminação auditiva*, que consiste na capacidade de reconhecer e identificar determinado som e diferenciar os sons de acordo com as suas propriedades (como a intensidade, frequência, tempo e duração); a *figura fundo*, capacidade de identificar um determinado som que se encontra misturado com um ruído de fundo e ainda identificar dois sons apresentados em simultâneo; a *análise auditiva*, competência que permite identificar determinado som num contínuo de sons; a *associação auditiva*, reconhecimento de um determinado som e associação do mesmo à sua fonte sonora; a *síntese auditiva*, habilidade que permite identificar o som recebido de forma interrompida e sequencial; o *encerramento*, competência que permite completar um contínuo de sons incompleto; a *percepção de traços suprasegmentais*, habilidade de reconhecimento da informação que oferece os diferentes elementos prosódicos da fala; a *memória sequencial*, que permite ao sujeito identificar e emitir um padrão de sons escutados obedecendo à sequência com que foram apresentados, habilidade que confere a possibilidade de organizar os estímulos auditivos para planear a mensagem a emitir; a *localização da fonte sonora* que permite identificar o local e direção de onde provem o som (Ceballo et al., 2019; Nickisch et al., 2021; O’Sullivan, 2019; Pereira, 2004).

Qualquer alteração na receção, percepção ou produção pode comprometer a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral (Jones, 2012).

Se tudo correr bem, os primeiros 4/5 anos de vida são suficientes para dotar a criança de capacidade razoável de expressão oral (Larrea, 2004; Lima, 2000; Sim-Sim, 1998). Contudo, pode acontecer que o desenvolvimento desta seja afetado, provocando diversas problemáticas, entre elas, a do *atraso de linguagem* (Sunderajan & Kanhere, 2019). O atraso de linguagem, que constitui o grosso das alterações na praxis linguística (Vyshedskiy et al., 2018), traduz-se num desfasamento temporal no domínio linguístico face à norma etária estabelecida (Jones, 2012; Sunderajan & Kanhere, 2019). O desenvolvimento linguístico da criança pode ocorrer com base em diferentes ritmos de evolução, no entanto, dentro de tal variedade há limites que configuram uma “normalidade” (Lima, 2000). Num atraso de linguagem podem ser afetadas as várias

dimensões linguísticas (fonética, fonologia, morfossintaxe, semântica, pragmática) e em ambas as vertentes – compreensão e expressão (Larrea, 2004; Lima, 2009).

Num quadro de atraso, as dificuldades mais evidentes relacionam-se sobretudo com défices nas dimensões fonético-fonológica (Lima, 2000; Stanovich, 1986). Em consequência deste défice fonético-fonológico, a linguagem expressiva da criança com atraso de linguagem é pautada por múltiplos processos de simplificação de fala, quando ultrapassadas as faixas etárias que os admitem como “usuais” (Lima, 2000, 2009; Rigolet, 2006; Stanovich, 1986). Entende-se por défice fonético a difícil ou ausente possibilidade de articular os sons da fala, tanto na sua forma isolada (fones) como contextualizada (fonemas) (Larrea, 2004; Lima, 2000). A impossibilidade de articulação de qualquer um dos sons da fala de forma persistente, em todos os contextos silábicos, ultrapassando a faixa etária prevista (4 anos), revela um atraso fonético (Lima, 2009; Lurdes Moutinho, 2000; Zemlin, 2005). Entende-se por défice fonológico a dificuldade de organização/ produção de um som num contexto de fala devido, muito provavelmente, a incorretas representações fonémicas mentais, das quais, os fones são materialização física (Capellini et al., 2008; Stanovich, 1986). A produção continuada de modelos linguísticos incorretos constitui um reforço para a estabilização de padrões de movimentos incorretos, os quais, alimentam feedbacks produtivos/ auditivos incorretos foneticamente (Larrea, 2004; Lima, 2009). Quanto maior for o nível de estabilização dos referidos modelos linguísticos incorretos, maior será a dificuldade de superação e conseqüente persistência do erro (Lima, 2000; Peña-Casanova J., 2002).

O presente estudo aborda a hipótese de as incorretas representações mentais fonético-fonológicas que tornam a linguagem oral deficitária poderem ter a sua origem em dificuldades de perceção auditiva. É nosso objetivo compreender possíveis relações entre competências de linguagem oral e habilidades de perceção auditiva, em crianças com e sem atraso de linguagem.

2 MÉTODO

2.1 PARTICIPANTES

Participaram nesta investigação um total de 16 crianças de ambos de sexos, com idades compreendidas entre 4/5 anos de idade. Todas tinham o Português Europeu como Língua Materna, frequência em educação pré-escolar, ausência de défice cognitivo e motor, perda auditiva ou anormalidades no sistema fonoarticulatório. Das 16 crianças, 8 estavam sinalizadas como portadoras de atraso de linguagem, constituindo o grupo experimental; as restantes 8 constituíram grupo de controlo.

2.2 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Foram usados os seguintes instrumentos de avaliação: (1) *Ficha de Identificação e Avaliação Diagnóstica*, elaborada pelas autoras deste estudo para recolha de dados clínicos e desenvolvimentais; (2) *Prova de Avaliação Fonológica em Formatos Silábicos* de Lima (2009), para avaliação da vertente expressiva da linguagem oral. A referida prova permitiu-nos confirmar o atraso de linguagem, servindo para efetuar a divisão dos grupos participantes no estudo; (3) *Teste de Vocabulário por Imagens Peabody* (1986) (Capovilla & Prudêncio, 2006) e (4) *Escala de Desenvolvimento da Linguagem de Reynell* (1987), para a avaliação da vertente compreensiva da linguagem oral; e (5) *Prueba de Valoración de la Percepción Auditiva*, de Busquets & Cosials (1999), que permitiu a avaliação das habilidades de perceção auditiva para sons verbais e sons não-verbais.

2.3 ANÁLISE

Para a Prova de Avaliação Fonológica em Formatos Silábicos, definiu-se o tipo e a incidência de processos de simplificação usados por cada participante. Os resultados da prova de perceção auditiva foram analisados em termos de percentagem de erro por prova/competência investigada. Quanto às duas provas de linguagem standardizadas (Reynell e Peabody), foram calculadas as idades linguísticas.

A comparação das médias dos dois grupos (com e sem atraso) nas diversas medidas foi feita através da análise de variância e do teste t de student (nível crítico de $p < 0.05$). Para estudar o grau de relacionamento entre as variáveis – percentagem de processos de simplificação utilizados e percentagem de erro em cada uma das sub-provas de perceção auditiva, recorreremos às técnicas de Correlação Bivariada.

3 RESULTADOS

3.1 PROVAS DE DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO E VALIDAÇÃO DA AMOSTRA

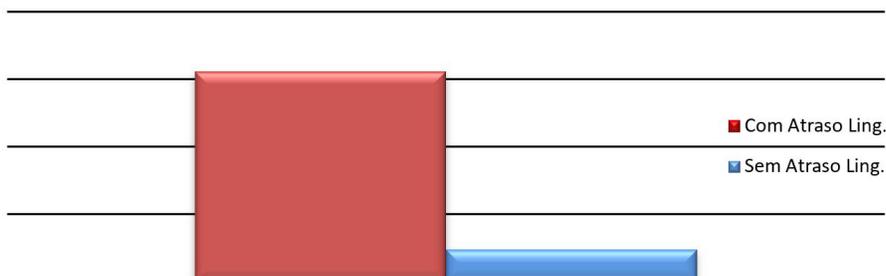
Observaram-se diferenças significativas entre os grupos em relação aos níveis de compreensão linguística em ambas as provas – Reynell ($t(15) = -6.85$, $p = 0.000$; $t(15) = -4.49$, $p = 0.001$) e Peabody. As crianças sem atraso de linguagem obtiveram melhores resultados em tarefas que fazem apelo à compreensão linguística. Os resultados corroboram a sinalização das crianças com atraso de linguagem.

3.2 NÍVEIS DE ERRO FONÉTICO-FONOLÓGICO POR GRUPO

Observaram-se diferenças significativas entre o número de erros obtidos pelo grupo de crianças com atraso de linguagem e o número de erros obtidos pelo grupo de

crianças sem atraso de linguagem ($F(1,14) = 10.571, p = 0.006$, figura 1). O número de erros obtidos na prova PAFFS pelo grupo de crianças com atraso de linguagem foi superior ao número de erros do grupo sem atraso de linguagem.

Figura 1. Número total de erros de cada um dos grupos (com e sem atraso de linguagem) na PAFFS.



Existiram diferenças significativas na percentagem de erros por fonema obtida em cada um dos grupos (com e sem atraso de linguagem, quadro 1). Observou-se também que ambos os grupos (com e sem atraso de linguagem) dão mais erros em relação às consoantes líquidas /l/ e /r/.

Quadro 1: resultados das ANOVAS para comparação da percentagem de erro entre os dois grupos (com e sem atraso de linguagem).

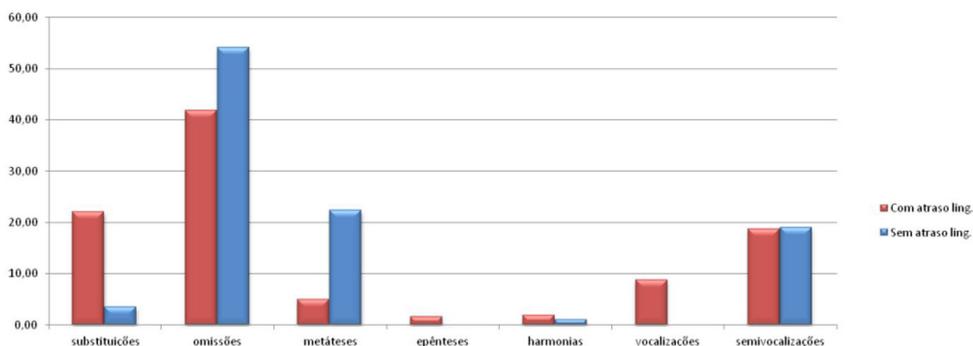
Erros PAFFS	ANOVA
/t/	$F(1,14) = 4,520, p = 0.052^*$
/g/	$F(1,14) = 7,266, p = 0.018^*$
/nh/	$F(1,14) = 9,000, p = 0.010^*$
/r/	$F(1,14) = 5,870, p = 0.030^*$
/l/	$F(1,14) = 14,977, p = 0.002^*$
/lh/	$F(1,14) = 21,000, p = 0.000^*$

3.3 TIPOS DE PROCESSOS FONOLÓGICOS POR GRUPO

Evidenciam-se diferenças significativas entre os grupos quanto ao tipo de processos de simplificação utilizados (Figura 2). As diferenças no recurso aos processos de simplificação específicos fizeram-se sentir ao nível das substituições, epênteses e metáteses (quadro 2). As substituições são de superior utilização por parte das crianças com atraso de linguagem. Note-se que as substituições, assim como as omissões,

processos de simplificação mais utilizados pelo grupo de crianças com atraso de linguagem, tratam-se das estratégias de simplificação de fala mais elementares e primitivas. As epênteses, mesmo não sendo muito frequentes, são utilizadas apenas pelo grupo de crianças com atraso de linguagem. Já as metáteses correspondem ao processo de substituição mais frequentemente utilizado pelo grupo sem atraso de linguagem. Este é um processo que se torna mais particularmente evidente na curva terminal do desenvolvimento fonológico (Lima, 2009).

Figura 2: Percentagens de processos de simplificação da fala dos dois grupos - com (esquerda) e sem (direita) atraso de linguagem.



Quadro 2: resultados das ANOVAS para comparação da percentagem de processos de simplificação utilizados entre os dois grupos.

Processos de Simplificação	ANOVA
Substituições	$F(1,14) = 5,422, p = 0.035^*$
Metáteses	$F(1,14) = 6,957, p = 0.019^*$
Epênteses	$F(1,14) = 6,262, p = 0.025^*$

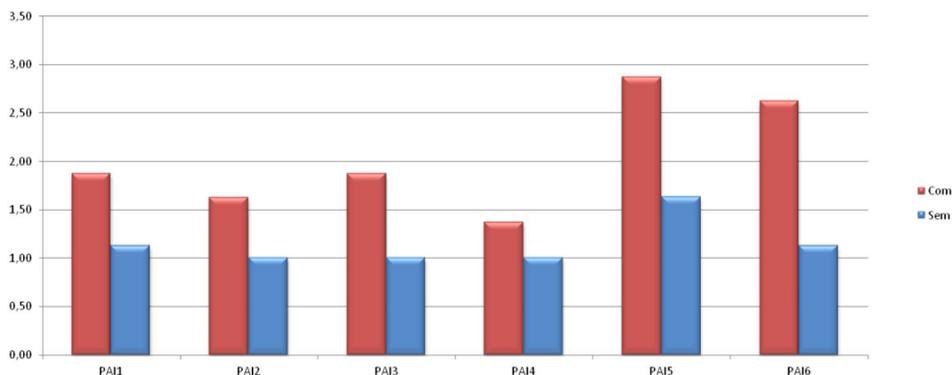
3.4 PROVAS DE PERCEÇÃO AUDITIVA POR GRUPO

O grupo de crianças com atraso de linguagem obteve mais erros na prova de percepção auditiva do que o grupo de crianças sem atraso de linguagem. As crianças com atraso de linguagem apresentaram maior percentagem de erro em todas as habilidades de percepção auditiva para sons verbais (Figura 3, quadro 3) e sons não-verbais (Figura 4, quadro 4). Foi exceção a habilidade associação auditiva, em que a percentagem de erro foi similar entre os dois grupos.

3.5 CORRELAÇÃO ENTRE FONOLOGIA E PERCEÇÃO

Observou-se uma correlação positiva entre a percentagem de utilização do processo de simplificação substituição e dificuldades (discriminação e análise auditiva para sons verbais) nas provas de percepção auditiva. O recurso à epêntese esteve correlacionado com dificuldades na análise auditiva, síntese auditiva, e memória sequencial. O uso de vocalizações esteve correlacionado com dificuldades de discriminação, figura-fundo, análise auditiva, síntese auditiva, e encerramento fonológico (quadro 5).

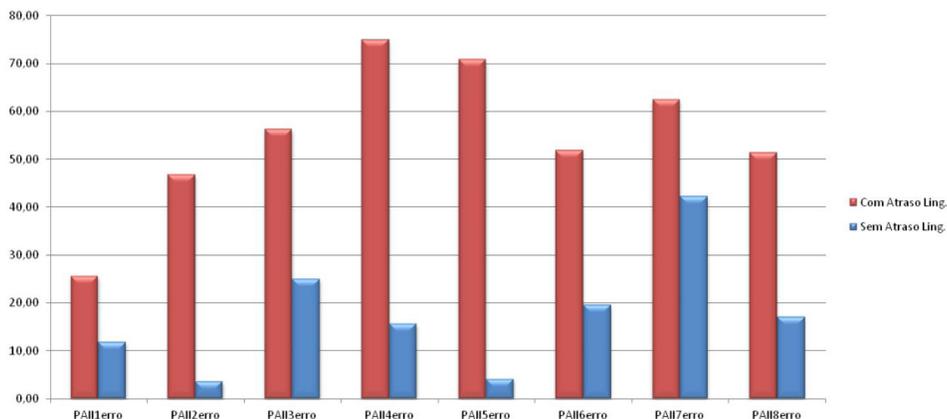
Figura 3: Erros nas provas de percepção de sons verbais para os dois grupos - com (esquerda) e sem (direita) atraso de linguagem.



Quadro 3: resultados das ANOVAS para comparação dos erros de percepção de sons verbais nos dois grupos.

Provas de Percepção Auditiva para Sons Verbais	ANOVA
PAI1 – Sons verbais – Reconhecimento Auditivo	$F(1,14) = 8,925, p = 0.010^*$
PAI2 – Sons Verbais – Discriminação Auditiva	$F(1,14) = 61,287, p = 0.000^*$
PAI3 – Sons Verbais – Figura-Fundo Auditivo	$F(1,14) = 18,305, p = 0.001^*$
PAI4 - Sons Verbais – Análise Auditiva	$F(1,14) = 64,795, p = 0.000^*$
PAI5 - Sons Verbais - Síntese Auditiva	$F(1,14) = 127,977, p = 0.000^*$
PAI6 - Sons Verbais – Encerramento Fonológico	$F(1,14) = 15,972, p = 0.001^*$
PAI7 – Sons Verbais – Traços Suprasegmentais	$F(1,14) = 14,975, p = 0.002^*$
PAI8 – Sons Verbais – Memória Sequencial Auditiva	$F(1,14) = 18,931, p = 0.001^*$

Figura 4: Erros nas provas de percepção de sons não verbais para os dois grupos - com (esquerda) e sem (direita) atraso de linguagem.



Quadro 4: resultados das ANOVAS para comparação dos erros de percepção de sons não verbais nos dois grupos.

Prova de Percepção Auditiva para Sons Não Verbais	ANOVA
PAI1 Sons Não Verbais - discriminação e Reconhecimento	$F(1,14) = 10,310, p = 0.006^*$
PAI2 Sons Não Verbais –Figura Fundo Auditivo	$F(1,14) = 8,224, p = 0.012^*$
PAI3 Sons Não Verbais – Análise Auditiva	$F(1,14) = 6,517, p = 0.023^*$
PAI4 Sons Não Verbais – Associação Auditiva	$F(1,14) = 4,200, p = 0.060$
PAI5 Sons Não Verbais – Síntese Auditiva	$F(1,14) = 26,525, p = 0.000^*$
PAI6 - Sons Não Verbais – Memória Sequencial Auditiva	$F(1,14) = 45,818, p = 0.000^*$

Quadro 5: correlações significativas entre dificuldades perceptivas e processos de simplificação.

PA	Substituições	Epênteses	Vocalizações
PAI1 - Discriminação e reconhecimento			$r = 0,646^*$ $p = 0,007$
PAI2 - Figura fundo			$r = 0,728^*$ $p = 0,001$
PAI3 - Análise auditiva		$r = 0,521^*$ $p = 0,039$	$r = 0,631^*$ $p = 0,009$
PAI4 - Associação auditiva			$r = 0,537^*$ $p = 0,032$
PAI5- Síntese auditiva		$r = 0,587^*$ $p = 0,017$	
PAI6 - Memória sequencial		$r = 0,615^*$ $p = 0,011$	
PAII2 - discriminação	$r = 0,608^*$ $p = 0,013$		
PAII4 - Análise auditiva	$r = 0,502^*$ $p = 0,048$	$r = 0,576^*$ $p = 0,020$	
PAII6 - Encerramento fonológico			$r = 0,754^*$ $p = 0,001$

4 DISCUSSÃO

O estudo revelou diferenças significativas entre crianças com e sem atraso de linguagem ao nível do desempenho linguístico e perceptivo, e evidenciou correlações específicas e localizadas entre produção fonológica e competência perceptiva ao nível da totalidade da amostra. Salientamos aqui a correlação entre recurso a substituições e as competências de análise e discriminação. A habilidade de análise auditiva refere-se à capacidade de reconhecer e identificar determinado som num contexto de sons, sendo para isso, necessário recorrer à habilidade de discriminação que permite ao sujeito diferenciar os sons. Podemos levantar a possibilidade de que as dificuldades nas habilidades de discriminação e análise auditiva conduzem a criança à utilização do processo de simplificação substituição. No seu conjunto, as duas linhas de resultados (diferenças entre grupos e correlações a nível global) sugerem uma associação forte entre produção fonológica e competência perceptiva conforme nos mostra Lima (2009).

Neste contexto, o exame das competências perceptivas da criança torna-se um passo crítico. Um problema perceptivo pode estar subjacente a um problema produtivo. Por outro lado, a ideia de que uma produção deficitária alimenta uma percepção deficitária também deve ser considerada. Dificuldades Fonético- Fonológicas manifestas na Linguagem Oral de crianças em idade Pré-Escolar carecem de uma intervenção especializada para superação das mesmas, sob pena de poderem vir a estabilizar-se padrões perceptivos e articulatórios incorretos, os quais ao permanecerem no tempo condicionam a comunicação em geral e a aprendizagem escolar em particular.

REFERÊNCIAS

- Amoli, F. A. (2020). The effect of oral metalinguistic corrective feedback on learners' knowledge of pronoun among iranian efl learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(6), 672–677. <https://doi.org/10.17507/tpls.1006.07>
- Busquets, A. M. G., & Cosials, S. M. (1999). *Prueba de valoración de la percepción auditiva*. Elsevier España.
- Capellini, S. A., Germano, G. D., & Cardoso, A. C. V. (2008). Relação entre habilidades auditivas e fonológicas em crianças com dislexia do desenvolvimento. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 235–251. <https://doi.org/10.1590/s1413-85572008000100016>
- Capovilla, F., & Prudêncio, É. (2006). Teste de vocabulário auditivo por figuras: normatização e validação preliminares. *Teste de Vocabulário Auditivo Por Figuras: Normatização e Validação Preliminares*, 5(2), 189–203.
- Ceballo, S., Piwkowska, Z., Bourg, J., Daret, A., & Bathellier, B. (2019). Targeted Cortical Manipulation of Auditory Perception. *Neuron*, 104(6), 1168–1179.e5. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2019.09.043>

Finotto, S., Bertolini, G., Camellini, R., Fantelli, R., Formisano, D., MacChioni, M. G., & Mecugni, D. (2020). Linguistic-cultural validation of the oral health assessment tool (OHAT) for the Italian context. *BMC Nursing*, 19(1). <https://doi.org/10.1186/S12912-020-0399-Y>

Jones, N. (2012). *Preschool Educators' Perceptions of Practice in Facilitating/modeling Oral Language Acquisition and Development*.

Larrea, V. R. de. (2004). *Transtornos del Lenguaje Oral*. Universidad del País Vasco. Servicio Editorial=Euskal Herriko Unibertsitatea.

Lazard, D. S., Collette, J. L., & Perrot, X. (2012). Speech processing: From peripheral to hemispheric asymmetry of the auditory system. *Laryngoscope*, 122(1), 167–173. <https://doi.org/10.1002/lary.22370>

Lima, R. (2000). *Linguagem Infantil: da normalidade à patologia*. Braga: APPACDM.

Lima, R. (2009). *Fonologia Infantil: Aquisição, Avaliação, Intervenção*. Coimbra: Almedina.

Lirola, F. V. (2010). *Materiales de Logopedia: Evaluación e intervención de las dificultades fonológicas*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Lurdes Moutinho. (2000). *Uma Introdução ao Estudo da Fonética e Fonologia do Português*. Lisboa: Plátano Edições.

Matthew. (2008). *effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*.

Millman, R. E., Stone, M. A., & Tan, C.-T. (2017). Objective neurophysiological assessment for sound quality perception by hearing-impaired listeners. *2017 Asia-Pacific Signal and Information Processing Association Annual Summit and Conference (APSIPA ASC)*, 803–807. <https://doi.org/10.1109/APSIPA.2017.8282143>

Monteiro, M., & Santos, M. (1995). *Psicologia*. Porto: Porto Editora.

Nickisch, A., Nickisch, L., & Kiese-Himmel, C. (2021). Development of Auditory Processing and Perception Skills with and without APD in Primary School Age. *Laryngo- Rhino- Otologie*, 100(8), 627–633. <https://doi.org/10.1055/a-1241-4599>

Nunes, C. L., Pereira, L. D., & Carvalho, G. S. (2011). *Contribuição da Avaliação do Processamento Auditivo no estudo do Desempenho Académico*. Estudo de Investigação Científica, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.

O'Sullivan, C. (2019). *THE ROLE OF AUDITORY CORTEX IN SOUND DISCRIMINATION AND PERCEPTION: INSIGHTS FROM OPTOGENETICS*.

Peña-Casanova J. (2002). *Manual de Fonoaudiologia (2ª edição)*. São Paulo: Artmed editora.

Pereira, L. (2004). Sistema auditivo e desenvolvimento das habilidades auditivas. *Tratado de Fonoaudiologia*, 547–552.

Puglisi, M. L., Blasi, H. F., & Snowling, M. J. (2020). Screening for the Identification of Oral Language Difficulties in Brazilian Preschoolers: A Validation Study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(3), 852–865. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-19-00083

Reale, R. A., Calvert, G. A., Thesen, T., Jenison, R. L., Kawasaki, H., Oya, H., Howard, M. A., & Brugge, J. F. (2007). Auditory-visual processing represented in the human superior temporal gyrus. *Neuroscience*, 145(1), 162–184. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2006.11.036>

Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem. Linhas de orientação para crianças até 6 anos*. Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407. <https://doi.org/10.1598/rrq.21.4.1>

Sunderajan, T., & Kanhere, S. (2019). Speech and language delay in children: Prevalence and risk factors. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 8, 1642–1646.

Syka, J. (2002). Plastic changes in the central auditory system after hearing loss, restoration of function, and during learning. *Physiological Reviews*, 82(3), 601–636. <https://doi.org/10.1152/physrev.00002.2002>

Urschitz, M. S., Guenther, A., Eggebrecht, E., Wolff, J., Urschitz-Duprat, P. M., Schlaud, M., & Poets, C. F. (2003). Snoring, intermittent hypoxia and academic performance in primary school children. In *American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine* (Vol. 168, Issue 4, pp. 464–468). <https://doi.org/10.1164/rccm.200212-1397OC>

Vyshedskiy, A., DuBois, M., Mugford, E., & Piryatinsky, I. (2018). Development of the Linguistic Evaluation of Prefrontal Synthesis (LEPS) test for children with language delay. *BioRxiv*, 467183.

Zemlin, W. R. (2005). *Princípios de anatomia e fisiologia em fonoaudiologia* (4ª edição). São Paulo: Artmed editora.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Mauriceia Silva de Paula Vieira - Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Associada da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuando na graduação e na pós graduação. Possui experiência docente na educação básica, na formação continuada de professores alfabetizadores e de professores de língua portuguesa. Suas pesquisas se inserem nas seguintes áreas: ensino de língua portuguesa; leitura e práticas de letramentos; letramento digital e uso de tecnologias; análise linguística/semiótica em perspectiva funcionalista.

Patricia Vasconcelos Almeida - Pós doutora em Linguagem e Tecnologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora associada da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuando na graduação em Letras e na pós graduação nos programas de Educação (mestrado profissional) e de Letras (mestrado acadêmico). Líder do Grupo de Pesquisa CNPq - Tecnologias e Práticas Digitais no ensino-aprendizagem de línguas. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras mediado pelas tecnologias digitais, tecnologia educacional, ambientes virtuais de aprendizagem.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Arte 13, 24, 39, 43, 48, 90, 131, 145, 148, 149, 150, 154, 158, 159

Autoritarismo 42, 126, 128, 129, 135, 138, 141, 142, 143, 144, 145, 147

C

Ciberespaço 22, 23, 24, 25, 27, 32, 33

Cognition 49

Competências linguísticas 174

Comunicação social 1, 62

Conto 84, 85, 86, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96

Cortesía verbal 161, 162, 168, 173

Cultura indígena 148, 149, 150, 156, 157, 159

D

Diário Gaúcho 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11

(Des)rostificações 107, 110

E

Educação 23, 62, 84, 85, 90, 94, 95, 96, 97, 98, 106, 148, 149, 150, 151, 154, 157, 159, 160, 174, 176, 183

Embodiment 49

Encobrimentos 107, 110

Ensino 23, 84, 85, 87, 89, 91, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 106, 125, 149, 154, 159

Ensino Fundamental 84, 87, 89, 91, 95, 99, 101, 148, 151, 153, 154, 159

Escrita 12, 13, 14, 15, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 87, 88, 92, 93, 95, 97, 98, 99, 101, 103, 104, 105, 106, 127, 128, 131, 132, 162, 174

Escrita digital 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 32

Español 161, 162, 163, 165, 173

Ethos 126, 127, 128, 130, 131, 132, 135, 136, 140, 142, 143, 145

Exílio 115, 117, 124, 125

F

Formação crítica 84, 85, 86, 91

G

Género 27, 35, 37, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 88, 92, 96, 99, 101, 130, 135, 137, 138, 140, 151, 163, 166

I

Imagem televisiva 12

Imagem-texto 35, 38, 40

Imprensa 3, 10, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 25, 26, 61, 76, 82, 134, 145, 160

L

Landrú 35, 36, 37, 40, 43, 45, 48

Leitura 12, 23, 31, 32, 33, 34, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 104, 105, 106, 113, 125, 174

Lídia Jorge 115, 116, 117, 123, 124

Linguagem 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 32, 33, 34, 66, 67, 71, 74, 78, 79, 86, 90, 97, 99, 100, 101, 103, 105, 106, 110, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 135, 139, 140, 143, 144, 150, 155, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184

Linguagem oral 174, 175, 176, 177, 182

M

Media 1, 2, 9, 12, 13, 21, 38, 45, 48, 61, 62, 63, 64, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 80, 81, 82, 83, 126, 147

N

Narrativa musical 12

Nino Cais 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114

P

Percepção auditiva 174, 175, 176, 177, 179, 180

Pragmalingüística 161, 172

R

Radiotelevisão Portuguesa 12, 14, 15

T

Teolinda Gersão 115, 116, 117, 122, 124

Tía Vicenta 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48

Transtextualidade 22, 23, 24, 27, 30, 32

V

Voice 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 59, 60

W

WhatsApp 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 134