

1

COLEÇÃO
LINGUÍSTICA,
LETRAS
E ARTES

COORDENADORES

Patricia Bieging

Raul Inácio Busarello

ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS EM PESQUISA

1

COLEÇÃO
LINGÜÍSTICA,
LETRAS
E ARTES

COORDENADORES

Patricia Bieging

Raul Inácio Busarello

ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS EM PESQUISA

I São Paulo I 2025 I



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

A154

Abordagens teóricas e práticas em pesquisa / Organização e coordenação Patricia Bieging, Raul Busarello. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

Coleção Linguística, Letras e Artes. Volume 1

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-365-3

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-365-3

1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Bieging, Patricia (Org.). II. Busarello, Raul (Org.). III. Título.

CDD 410

Índice para catálogo sistemático:

I. Linguística, Letras e Artes

Simone Sales - Bibliotecária - CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2025 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2025 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).
Os termos desta licença estão disponíveis em:
<<https://creativecommons.org/licenses/>>.
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patrícia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patrícia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Estagiária em editoração	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	muhammad.abdullah, pariwatt, user654284 - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Belarius Poster, Geometos Rounded
Coordenadores	Patrícia Bieging Raul Inácio Busarello

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle, Brasil</i>	Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Adriana Flávia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Adriana Regina Vettorazzi Schmitt <i>Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Caio Cesar Portella Santos <i>Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil</i>
Alaim Passos Bispo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil</i>	Carla Wanessa do Amaral Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alessandra Knoll <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Cassia Cordeiro Furtado <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Ana Rosangela Colares Lavand <i>Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil</i>	Cecília Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Christiano Martino Otero Avila <i>Universidade Federal de Pelotas, Brasil</i>
André Tanus Cesário de Souza <i>Faculdade Anhanguera, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Andressa Antunes <i>Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil</i>	Cristiana Barcelos da Silva <i>Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade do Estado do Amapá, Brasil</i>	Dayse Centurion da Silva <i>Universidade Anhanguera, Brasil</i>
Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>	Dayse Sampaio Lopes Borges <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil</i>	Deilson do Carmo Trindade <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Diego Pizarro <i>Instituto Federal de Brasília, Brasil</i>
Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>	Edilson de Araújo dos Santos <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Edson da Silva <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Suzana Marly da Costa Magalhães

Francisco Gudiene Gomes de Lima

**Ruínas de uma modernidade em trânsito
na literatura e em outras artes12**

CAPÍTULO 2

Hevanna Arce

Neiva M. M. Soares

**Entre discurso e motivação na EaD:
uma análise crítica dos materiais de formação
docente no estado do Amazonas.....33**

CAPÍTULO 3

Daiani Cezimbra Severo Rossini Brum

**Mestras Palhaças do Brasil:
algumas representantes do Sul e do Sudeste.....57**

CAPÍTULO 4

César Nardelli Cambraia

**A *Peregrinação* de Fernão Mendes
Pinto como testemunho linguístico
do português clássico.....71**

CAPÍTULO 5

Maria Clara Gonçalves Ramos

Arlete Ribeiro Nepomuceno

**Charges:
um viés (extra)linguístico da linguagem.....96**

CAPÍTULO 6	
<i>Ronald Gobbi Simões</i>	
Crônicas como ferramenta pedagógica:	
Empoderamiento Lingüístico y Resistencia Cultural	
a través de la Escritura	
<i>Chronicles as a teaching tool: Linguistic Empowerment</i>	
<i>and Cultural Resistance Through Writing</i>	126
CAPÍTULO 7	
<i>Landressa Rita Schiefelbein</i>	
<i>Luana de Carvalho Krüger</i>	
Os fragmentos de uma personagem:	
a subversão da regra "Show, Don't Tell" através	
da Oralidade e do Realismo Mágico em <i>Oração</i>	
<i>para Desaparecer</i> (2023), de Socorro Acioli	162
CAPÍTULO 8	
<i>Marília Varela Soares de Góis</i>	
<i>Célia Maria de Medeiros</i>	
Dispositivos Textuais, Enunciativos	
e Discursivos no Gênero Notícia	
em Plataforma Digital	180
CAPÍTULO 9	
<i>Walisson Dodó</i>	
<i>Marlúcia Nogueira do Nascimento</i>	
<i>Eduardo Freitas da Silva</i>	
Gramática em pauta:	
potencialidades da poesia no desenvolvimento	
da competência linguística.....	213

CAPÍTULO 10

Kelly Cristina Mory

Lúcia de Fátima da Silva

Célia Maria de Medeiros

Sulemi Fabiano Campos

**A videoreportagem como recurso
para o ensino da modalidade polêmica..... 234**

Índice remissivo..... 255

1

*Suzana Marly da Costa Magalhães
Francisco Gudiene Gomes de Lima*

**RUÍNAS DE UMA MODERNIDADE
EM TRÂNSITO NA LITERATURA
E EM OUTRAS ARTES**

*RUINS OF A MODERNITY IN TRANSIT
IN LITERATURE AND OTHERS ARTS*

RESUMO

A partir da alegoria do *Angelus Novus*, de Walter Benjamin, concernente às ruínas, esse trabalho esboçou uma abordagem de obras de arte que pode revelar a destruição da natureza e da cultura, mas também formas válidas de ação e pensamento descartadas pelo processo histórico, tendo como foco a Modernidade idiossincrásica da realidade brasileira e latino-americana. Nesse sentido, esse trabalho analisou, a partir da metáfora da ruína, os contos “Café, café, de Monteiro Lobato e outras obras. O estudo revelou uma estética de ruínas feita para denunciar o *ethos* de uma Modernidade tributária de uma visão de mundo eurocêntrica, construída a partir de formas tradicionais de vida social e de ciclos econômicos sazonais, destrutivos, apesar da adesão de vários desses autores a uma filosofia do progresso. Em outras obras, evidencia-se a possibilidade de uma existência social significativa, de afirmação das especificidades, voltada para a superação do passado.

Palavras-chave: Ruínas. Modernidade. Literatura. artes visuais.

ABSTRACT

Using Walter Benjamin's Angelus Novus allegory, where that author addresses ruins, the present work has tried to approach works of art in an effort to reveal the destruction of nature and culture, as well as valid modes of action and thought dismissed by the historic process. It focusses on the idiosyncratic Modernity of Brazilian reality and Latin American. Thus, this work has analyzed as from the ruin metaphor, Monteiro Lobato's short story "Café, Café", and other works. The study has revealed an aesthetics of ruins through which is denounced the ethos of a singular Modernity, that pays tribute to a Eurocentric vision of the world built from traditional forms of social life and seasonal destructive economic cycles, even though several of these authors followed a philosophy of progress. In other works, one can witness the possibility of a significant social existence in which cultural differences are confirmed in order to overcome the past.

Keywords: Ruins. Modernity. Literature. visual arts.

INTRODUÇÃO

Em Walter Benjamin, dentre as imagens eloquentes de uma Modernidade frenética e irradiante está, paradoxalmente, a da ruína, que pode vir a exprimir conceitos e sentimentos complexos e contraditórios por meio de imagens de fragmentos e estilhaços, opondo-se à lógica cumulativa, triunfalista, do tempo histórico linear. A esse respeito, convém citar o *Angelus Novus*, que expressa o *ethos* de uma Modernidade sob a égide de uma transformação visceral e permanente da sociedade e da cultura, que foi sinônimo de destruição e barbárie na História ocidental:

Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e a dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade “o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto um amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é chamada de progresso” (Benjamin, 1994, p. 226).

Nessa alegoria, o anjo da História contempla as ruínas dispersas que são o que resta de uma trajetória ascensional, aparentemente fulgurante. Ele está de asas abertas, para prosseguir inexoravelmente em seu curso e não pode recuperar nada do que restou, que teria ainda algum valor. O anjo da História enxerga um cenário de cinzas e catástrofe, sob uma ameaçadora tempestade que o arrasta rumo a um futuro incerto.

As ruínas são aqui evidências materiais da passagem e da destruição feita pelo tempo, na forma da degradação da natureza ou

da cultura e evidenciam o paradoxo que repousa em sua natureza mais íntima, inscrito na dialética entre a presença residual e o que já foi (Begin; Habib, 2007, p. 5).

Embora estimulem a sensibilidade dos afetos e a esfera do simbólico, as ruínas podem expressar também um imaginário de resistência, de oposição a um estado atual de coisas. Ou seja, nem sempre elas são uma experiência de lamentação diante da perda, da devastação irremediável da experiência acumulada. Ao contrário, as ruínas podem ser figurações poéticas e midiáticas de uma temporalidade anacrônica, de qualidades reconhecidas, eivadas do sentido de tragicidade da existência, mas convidando a uma evasão necessária diante de um presente frustrante. Nesse sentido, podem evocar a memória de grandes equívocos e antecipar a possibilidade de novas ruínas, encarnando a historicidade, mas também a utopia...

A esse respeito, Walter Benjamin considerava que são os cadáveres dos vencidos e as ruínas geradas pela marcha do progresso que retêm a memória de pensamentos e ações capazes também de infletir as dinâmicas tempestuosas da História. No entanto, a própria Modernidade, que se instalou a partir do século XVIII, na Europa, é que favoreceu um processo crescente de erosão da tradição, de toda experiência herdada do passado. E na nova era de perfectibilidade do homem, instaurada pela filosofia do progresso, "as lições da História são invalidadas pelo sentimento de aceleração do tempo que obriga continuamente a se projetar no sentido de um futuro, ao ponto do presente ser destituído de toda experiência vivida": as lições da história são invalidadas por um sentimento de aceleração do tempo que obriga continuamente a se projetar no sentido de outro futuro, até um ponto em que o presente se presente se furta a toda experiência vivida (Begin; Habib, 2007, p. 6).

Em Walter Benjamin, a experiência autêntica (*ehfarung*) consiste na transmissão da vivência coletiva, capaz de favorecer um amplo ordenamento cognitivo do mundo, que era feita nas sociedades

tradicionais, por meio da narração. A esse respeito, é interessante ressaltar o fato de que, somente a partir da Modernidade, instaurada com a Renascença e intensificada no século XVIII, com a Revolução Francesa (1789), a experiência teria sido gradualmente substituída pela *erlebnis* (experiência inautêntica) - a vivência do indivíduo isolado:

Qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge, assim, uma nova barbárie (Benjamin, 1985, p. 115).

Em suma, em face do empobrecimento da experiência, de um presente esvaziado de passado, e de um futuro que o projeta sempre à frente, está o *Angelus Novus*. As ruínas a seus pés provêm do movimento irresistível na direção de novas formas sociais e culturais, destinadas, elas também, a uma rápida desapareição (Schefer; Egaña, 2005, p. 8).

Nessa perspectiva, as obras de arte imbuídas de alegorias das ruínas podem deixar entrever as lógicas destruidoras do progresso, os equívocos do passado e a memória das possibilidades abortadas e esquecidas tais como o lapso de lucidez, graça e vitalidade. Não somente aquelas engendradas em sociedades sob o influxo de uma Modernidade mais acabada, mas também as que foram o resultado da Modernidade que aconteceu em países periféricos do sistema capitalista, como o Brasil, a reboque de uma economia globalizada que é contemporânea do próprio processo colonizatório.

Nessa perspectiva, restaria saber como a análise de textos literários e de outras obras de arte, feita a partir da categoria de ruína, poderia exprimir o *ethos* de nossa Modernidade idiossincrásica, feita

de avanços, recuos e de recomposições das formas tradicionais de vida. No caso, uma Modernidade esdrúxula, materializada em uma sucessão de ciclos econômicos sazonais que, em sua passagem, destruíram a natureza e tantas formas de sociedade e de cultura. Nessa Modernidade canhestra e apequenada que nos corresponde, sempre em trânsito, a abordagem estética das ruínas poderia auxiliar a revelar a face imorredoura de um progresso transplantado a golpes de fórceps em nossas plagas, que despontou a partir de uma visão de mundo eurocêntrica, estranha aos povos que aqui se confrontaram e se aglutinaram, e ao cenário natural no qual evoluíram e que ela contribuiu para solapar, a despeito, inclusive, de lógicas mais racionais de reprodução do capital difundidas em outros lugares.

DISCUSSÃO TEÓRICA

RUÍNAS NA LITERATURA BRASILEIRA E EM OUTRAS ARTES

Em 2005, os fotógrafos Yves Marchand e Romain Meffre fizeram um ensaio fotográfico na cidade de Detroit, constituído de imagens impactantes do abandono da cidade, então em processo acelerado de decadência devido à crise da indústria automobilística. Dele resultou o livro intitulado *The Ruins of Detroit*, publicado em 2010:

Detroit, capital industrial do século XX, desempenhou um papel fundamental na formação do mundo moderno. A lógica que criou a cidade também a destruiu. Hoje em dia, diferentemente de qualquer outro lugar, as ruínas da cidade não são detalhes isolados no ambiente urbano. Elas se tornaram um componente natural da paisagem. Detroit apresenta todos os edifícios arquetípicos de uma cidade americana em um estado de mumificação. Seus esplêndidos monumentos decadentes são, nada menos

que as Pirâmides do Egito, o Coliseu de Roma ou a Acrópole de Atenas, remanescentes da passagem de um grande Império (Marchand-Meffre, 2020, tradução nossa)

Figura 1 - Ensaio fotográfico de Yves Marchand e Romain Meffre



Fonte: Marchand-Meffre (2010).

Das ruínas irromperam estranhas ordens e simetrias em fotografias de uma beleza ímpar, que estetizaram a tragicidade do devoramento feito pelo tempo, não do que flui mansamente, mas daquele cuja voracidade reflete as trepidações e ímpetos de uma História freneticamente em marcha: a dos mercados globalizados que vão varrendo a superfície do globo, em seus tectônicos movimentos.

Imagens de progresso e de declínio. Foram também criadas no Brasil, no campo da narrativa literária de denúncia de um processo de aceleração da história que terminou por devolver a sociedade à natureza. Imbuída da necessidade de mostrar cenas e cenários degradados - à semelhança da fotografia feita por um viajante em busca do relato de fatos pitorescos e lamentáveis - a literatura da Modernidade estabeleceu o imagético da sua destruição por meio de um léxico tomado emprestado das ciências da natureza.

Foi o caso de Monteiro Lobato, um dos ferrenhos defensores do progresso nacional, sob o influxo de um positivismo tardio, convicto na filosofia do progresso assentada na fé na ciência e na

técnica. No entanto, o autor denunciou em vários contos a dinâmica do progresso no País que deixa atrás de si um rastro de destruição, ao abordar os resultados negativos da exploração da monocultura cafeeira na região do Vale do Paraíba paulista, no início do século XX (Silva, 2012, p. 290).

Em *Cidades mortas*, publicado em 1906, Lobato caracterizou a passagem devastadora do tempo nas cidades que haviam vivido intensamente o ciclo do café¹, ao mencionar a “morraria áspera, onde reinam soberanos a saúva e seus aliados, o sapé e a samambaia” e “a hera rústica de nossas ruínas” onde “o deserto lentamente retoma as posições perdidas” (Lobato, 2009, p. 24-25). Nesse texto, as ruínas se manifestaram tanto na natureza quanto na cultura, fazendo aquela retroceder às mais recuadas eras geológicas, nas quais proliferavam as samambaias. Também no âmbito da cultura o tempo corroeu a cidade mutilada de muros arruinados e casas sem janelas.

Constata-se também uma restrição da experiência sensorial que é característica de um “esquecimento”, de uma desistência da Modernidade: “até o ar é próprio: não vibram nele fonfons de auto, nem cometas de bicicletas” (Lobato, 2009, p. 25).² Nesse sentido, o conto configura uma tessitura sonora ainda impregnada dos ecos de um passado remoto, colonial, pois só se ouve o toque dos sinos e o rangido dos carros de boi.

Por sua vez, no conto “Café, café”, Monteiro Lobato, as ruínas se manifestam na natureza depredada por técnicas primitivas de exploração de solo, e nas pessoas, que são reduzidas à exaustão - à “caquexia” - sendo despojadas de toda vitalidade física e intelectual. Exaure-se também a elite fundiária obcecada

1 O Ciclo do Café perdurou de 1800 e 1930, com destaque para a segunda metade do século XIX, na qual o café se tornou um produto fundamental de exportação brasileira.

2 Nesse caso, a relativa privação sensorial se contrapõe ao bombardeio de estímulos sensoriais, próprios da cidade moderna, que consubstanciam a vivência do “choque”, segundo Walter Benjamin (Benjamin, 2010, p. 105).

pelas ideias fixas de lucro fácil, que não exigem inventividade nem trabalho pessoal, que devoram lentamente a terra e os homens que na terra labutam. A esse respeito é emblemático o personagem do fazendeiro que responde, à toda sugestão alternativa de atividade produtiva, o mesmíssimo bordão:

Café! Café! Ficou naquilo o Major Mimbua, uma pedra, um verdadeiro monólito que só cuidava de colher café, de secar café, de beber café, de adorar o café. Se algum atrevido ousava insinuar-lhe a necessidadezinha de plantar outras coisinhas, um mantimentozinho humilde que fosse, Mimbua fulminava-o com apóstrofes (Lobato, 2009, p. 125).

Outro positivista paradoxalmente seduzido pelo imaginário da ruína foi Euclides da Cunha. Falando dos *hermanos*, que são próximos, mas tão distantes, do outro lado da Cordilheira, para falar de nós mesmos, como se verá mais adiante. Os contrastes e confrontos se impõem na “ruinaria da civilização lendária” (Cunha, 2016, p. 75), destruída pelos espanhóis modernos, que a põe de joelhos para nada erigir em troca. E só restam os vestígios degradados no cenário formidável dos altiplanos andinos “onde se fronteiam um passado imemorial quase maravilhoso e um presente indefinido e deplorável” (Cunha, 2016, p. 74).

Já em *As margens da História*, Euclides transpõe a grande cordilheira para mostrar a saga reduzida dos caucheiros³, trabalhadores frenéticos em sua sanha de extrair a seiva do organismo descomunal, hercúleo, da selva prenhe de vida (Cunha, 2018, p. 104). É preciso dizer que os caucheiros não se rendem às divisões geográficas historicamente construídas: são brasileiros, peruanos, pouco importa. No entanto, uma missão comum os une: a extração do caucho, que o condena, pois a *castilloa elástica* fenece desde que a golpeiem. Ou seja, a sua decadência e morte é instantânea, aos olhos do explorador incauto que

é, na verdade, um caçador de árvores. Ele as localiza, incansável, no meio da floresta densa, impenetrável, dispersas, aqui e acolá, escondidas, para sangrá-las.

Na sanha pelo caucho, eles tornam-se também caçadores de homens. A extinção dos povos indígenas é a mesma que sucede com a árvore cuja pujança é a contrapartida da própria vulnerabilidade. Nesse sentido, os caucheiros tornam-se “os mais avantajados batedores da sinistra catequese a ferro e fogo, que vai exterminando naqueles sertões remotíssimos os mais interessantes aborígenes americanos” (Cunha, 2018, p. 104).

A empresa dos cauchos não difunde a agricultura de subsistência nem outros tipos de extrativismos, pois os indivíduos que os exploram não são, na verdade, capitalistas como nos países capitalistas desenvolvidos, que estabelecem um ciclo contínuo de exploração do trabalho, mas também de geração de riqueza. Bem ao contrário. Depois de amearhar uma fortuna, os caucheiros gastam-na em luxo suntuário em Paris, enquanto reproduzem na selva a extração predatória.

Ou seja, o modelo brasileiro de progresso econômico é sempre de uma civilização canhestra em marcha que extorpe e suprime, deixando escombros por onde passa, transformando homens e meio em ambiente em ruínas,

abrindo a tiros de carabinas e a golpes de machetes novas veredas a seus itinerários revoltos, e desvendando outras paragens ignoradas, onde deixariam, como ali haviam deixado, no desabamento dos casebres ou na figura lastimável do aborígene sacrificado, os únicos frutos de suas lides tumultuárias, de construtores de ruínas (Cunha, 2018, p. 122).

Além disso, o absurdo da exploração predatória se estende também ao caucheiro pobre que é, ao seu modo, também uma vítima desse sistema que depreda homens e recursos naturais,

o borracheiro que estiola em lugares ermos, devido às suas precárias condições de vida e de trabalho. O que pertence a um meio que deveria proteger e, não, espoliar e destruir.

A esse respeito, convém evocar o genial conto de Guimarães Rosa *O meu tio laueretê*, que trata de um bizarro matador de onças que é, ele mesmo, meio-onça e que, a seu modo, exprime a lógica do imaginário das ruínas, já que contribui para dilapidar o ambiente natural ao qual pertence. Aqui se mostra a sina estranha do nativo que extermina a seiva da terra de que se nutre, os ancestrais de quem herda as qualidades e os defeitos...

Nesse conto, Guimarães Rosa narra, com requintes de virtuosismo prosódico dos falares que recria, o encontro de um forasteiro "civilizado" com um morador de uma região erma do Sertão "das Gerais", na morada sempre provisória de um rancho abandonado (Rosa; Galvão, 2020, p. 82).

Também como o caucheiro, ele é encarregado de "desonçar" o lugar, marcando com uma pedrinha cada onça que mata, até que se descobre, ele mesmo, também onça.

Mas diferentemente do caucheiro, perdido para sempre entre a civilização que não assimila e a cultura\natureza autóctone de cuja destruição participa ativamente, o tio laueretê descobre finalmente a sua essência mais profunda após um encontro erótico com a onça Maria Maria, e o conto termina com a insólita metamorfose do onceiro em onça diante do viajante apavorado. Nesse sentido, pode-se dizer que o conto evidencia a possibilidade de uma reconciliação do homem brasileiro com as forças autóctones da terra e da cultura, ao extrair das suas ruínas o élan vital de uma reconstrução redentora...

Constata-se ainda que as ruínas podem também inspirar a superação dos traumas e dilapidações da memória coletiva, transformando-as em experiências prosaicas do dia a dia e em mitologias que explicam o lugar das pessoas em seu mundo, criando histórias

de assombração que condenam e punem as agressões ao homem e à natureza circundante.

É o que se encontra no documentário *Fordlândia Malaise*, de Susana de Sousa Dias, sobre as ruínas da cidade de Fordlândia, construída por Henry Ford na década de 1930, e que foi abandonada após o fracasso da empresa na extração da borracha⁴. Sobre a comunidade que lá vive, Susana Dias fala da “possibilidade da criação de uma contra imagem aos poderes constituídos”(Dias, 2020, p.11), ao manter uma existência social própria, irreduzível à ideia de cidade-fantasma. Nesse sentido, a cineasta quer revelar as chamadas “memórias fracas”, que sobrevivem nos interstícios dos discursos dominantes que só enxergam a falha e o fracasso - a decadência inelutável da ruína.

Feito em preto e branco, misturando imagens de arquivo e atuais para melhor revelar as continuidades e permanências, o documentário realiza, em seus primeiros vinte minutos, uma montagem rítmica que integra o batuque do samba e o rufar de tambores costumeiramente usado na execução dos condenados, para marcar a dinâmica acelerada da modernização destruidora da floresta e dos homens na cidade de Fordlândia. Uma modernização que é também uma empreitada civilizacional frustrada, porque não ponderou as especificidades do homem e do seu meio.

Uma civilização abortada que é, na verdade, no dizer de um dos habitantes, “um sonho mal planejado”, que traz em si uma contradição inelutável, uma vez que os sonhos, por sua própria natureza, são espontâneos e emocionais, e irreduzíveis à racionalização de meios e fins. Aí reside o problema do projeto civilizacional da edificação de Fordlândia: submeter a vida social e a natureza a uma lógica

4 O Ciclo da Borracha se caracterizou pela extração e comercialização de látex para produção da borracha como atividades basilares da economia. Transcorreu entre 1879 e 1912, revigorando-se entre 1942 e 1945.

que lhes é estranha, ignorando a cultura local e as forças titânicas da natureza amazônica.

Figura 2 - Cena de *Fordlândia Malaise*



Fonte: KINTOP (2019).

A cineasta retrata também o cenário em ruínas por meio de uma sucessão de imagens aéreas filmadas por um drone que traça paisagens urbanas minimalistas, ermas, desoladas, que são o pano de fundo para o discurso vívido dos habitantes da Fordlândia de hoje - uma memória fraca que subsiste, apesar do peso e da resistência do discurso dominante:

Ao invés de uma cidade-fantasma, o que encontrei foi um espaço físico habitado e um espaço identitário criado por várias gerações, obnubilado por uma espécie de cúpula fantasmagórica e mítica que deixa perpassar apenas os espectros do passado (Dias, 2020, p. 16).

Assim sendo, os habitantes de Fordlândia entoam as cantigas do Reisado, de um tucano que traz a pujança da natureza para a cidade, e falam do índio que ainda mora em uma das ruas abandonadas. Sobre tudo, eles exprimem as mitologias que servem à lide coletiva com os traumas do passado da cidade: o conflito entre a lógica da modernização do trabalho das sociedades capitalistas, anglo-saxãs, e o *ethos* da população local, que entretém uma relação

diferente com o tempo, o espaço e a natureza, para quem o lugar do “ponto” de trabalho, das antigas fábricas de Henry Ford, debaixo de uma mangueira, encarna o chamado *locus horrendus*⁵, inspirando histórias de almas penadas que foram condenadas a assombrar para sempre o cenário de seu martírio.

A cidade-fantasma descrita em *Fordlândia Malaise* evoca ainda o registro ficcional de outra aventura imaginada na América Latina, por transformar a ciência, a técnica e arte europeia em ruínas. Trata-se da história de um europeu decidido a transplantar o seu gosto estético para a *jungle* amazônica, com consequências nefastas. É a saga descrita no filme de Werner Herzog, Fitzcarraldo, analisada, por sua vez, no documentário *Burden of dreams* (1982), de autoria do documentarista americano Les Blank.⁶

Eis a trama do filme: Brian Sweeney Fitzgerald (“Fitzcarraldo”), na pronúncia dos nativos), um ardoroso admirador do tenor italiano Enrico Caruso, sonha em construir uma casa de ópera na remota cidade de Iquitos, no Alto Amazonas. Fitzgerald já havia investido anteriormente em uma estrada de ferro, a Transandina, e em uma fábrica de gelo, sem sucesso. Finalmente, consegue dinheiro de sua amante, que é proprietária de um bordel da cidade, e adquire um grande barco fluvial, buscando uma nova rota para transportar a borracha, que fora autorizado a explorar. Na sequência, Fitzgerald transpõe morros e matas com o barco, à custa de vidas humanas e de muito sofrimento, para montar a ópera em um grandiloquente cenário amazônico

5 *Locus horrendus ou locus horribilis* é um antigo recurso retórico, um *topos* por meio do qual lugares tenebrosos reais ou fictícios são descritos em texto poéticos ou em prosa. Sendo o inverso do *locus amoenus* retratado no gênero lírico e bucólico, reporta-se ao mundo dos mortos, ilhas despovoadas, florestas sombrias, grutas desprovidas de luz, ambientes cavernosos grotescos, tempestades em alto-mar (Silva, 2020, p. 14).

6 O documentário de Les Blank dialoga, no sentido bakhtiano do termo, com o filme, ao revelar o quanto ele mimetiza a empresa megalomaniaca, impossível, do FitzCarraldo ficcional: as dificuldades extraordinárias de uma produção cinematográfica no território amazônico que incluíram desde o clima úmido, a dinâmica dos rios e das populações ribeirinhas, até a ausência de um campo profissional de atores e figurantes.

Figura 3 - Cena de Fitzcarrado



Fonte: Cineset (2016).

Na verdade, o roteiro de Herzog exacerbou e inverteu o que o personagem histórico realmente realizou, no intuito de evidenciar o absurdo da iniciativa colonizatória, de cunho desenvolvimentista:

O Fitzcarraldo histórico desmontou o barco e o remontou do outro lado da montanha, mas o personagem de Herzog arrasta-o montanha acima, porque isso seria essencial para a argumentação do cineasta (...) Herzog poderia usar trilhos, como no Canal do Panamá, para rebocar o navio pela montanha. Mas assim perder-se-ia a metáfora central do filme, que é fazê-lo de um jeito impossível, como a própria conquista da região. A genialidade nessa obra de Herzog é transmitir ideias através de poderosas imagens. O gigantesco navio sendo arrastado pela lamacenta terra amazônica é uma crítica às tentativas de modernização da região, seja com ferrovias ou com navios a vapor, ou mesmo com uma casa de ópera (Reis, 2017, p. 41).

Mas não é somente nas ações de FitzCarraldo que se mostra a megalomania autoritária do projeto civilizatório em curso. O personagem de Grande Otelo, um desvairado zelador de uma estação de trem, outro projeto fracassado do protagonista Brian Sweeney Fitzgerald, acredita que o Terminal Amazonas está pronto para entrar em operação e atravessar as montanhas do Amazonas rumo ao Pacífico, apesar de ter se transformado em sucata.

Curiosamente, a abordagem de Herzog da relação entre a Modernidade encarnada na técnica e a violência destruidora da natureza coincide com o ponto de vista de Euclides da Cunha, que considerava que os navios a vapor na Amazônia permaneciam presos, aguardando a cheia do rio, imobilizados, ou “no alto de uma barreira, como autênticos navios-fantasmas, aparecendo, de improviso e surpreendentemente, em plena entrada da mata majestosa” (Cunha *apud* Reis, 2017, p. 41). Em Euclides, é justamente o contraste das condições técnicas excelentes dos navios com as impossibilidades imanentes de navegação do rio que converte a tecnologia em ruínas - em artefato precocemente obsoleto, deslocado da paisagem e dos homens, e, por isso, fantasmático...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o que essas obras de arte feitas sob a égide de uma estética de ruínas revelam, em relação à sociedade brasileira (e latino-americana) é a patente recusa da alteridade que é própria de um projeto civilizatório ancorado na racionalidade técnica e científica, oriundo da tradição judaico-cristã e das heranças do helenismo. À alteridade geográfica, topográfica, antropológica e psicológica que desponta na Ameríndia, mas também nas Áfricas, em partes extensas mesmo do Velho Mundo...

Ou seja, o imaginário estético das ruínas evidencia um agudo conflito de *ethos* entre as diferentes matrizes culturais e aponta para as aporias e colapsos das diversas utopias que vêm sendo construídas pelos europeus desde os primórdios da Modernidade (século XVI), quando se lançaram no oceano atrás de novas terras. A verdade é que, ao mesmo tempo em que levavam consigo seus valores e ideais, sua ânsia por fortuna e poder, traziam uma cegueira imane que não lhes permitia enxergar a natureza e as sociedades

que encontravam à sua frente. Tudo o mais que se construiu, para o bem e para o mal das partes envolvidas, colonizados e colonizadores, proveio desse jogo de erros entre jogadores com possibilidades desiguais de jogar as suas partidas, o que não significou passividade nem aderência muda daqueles que foram esmagados e vencidos. Daí resultaram as ruínas tanto da natureza e da sociedade nativa quanto do arrogante projeto civilizacional, que foi sendo patética e dolorosamente desconstruído e desarticulado, e cujo futuro é sombrio sem um pacto que gere a reconsideração de premissas e de interesses, que estabeleça resgate dos aspectos irreversíveis e proveitosos da empresa colonizatória ao mesmo tempo que das identidades e das diferenças.

REFERÊNCIAS

- BEGIN, R.; HABIB, A. Imaginaire des ruines **Revue Internationale de théories et des pratiques sémiotiques**. Imaginaire des ruines. Département des arts et lettres - Université du Québec à Chicoutimi, Vol 35, numéro 2. Automne, 2007. p. 5-8. Disponível em: <https://doi.org/10.7202/017461ar/>. Acesso em: 01 jan. 2021.
- BENJAMIN, W. Sobre o Conceito da História. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras escolhidas. Volume 1. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. pp 226-227.
- BENJAMIN, W. Sobre o Conceito da História. In: **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 115-116.
- BENJAMIN, W. Sobre Alguns Temas em Baudelaire. In: BENJAMIN, W: **Charles Baudelaire: Um Lírico no Auge do Capitalismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2010, pp. 103-149.
- BLANK, L.H. **Burden of dreams** (1982). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U0n28VA62ss>. Acesso em: 01 jan. 2021.
- BUCK-MORSS, S. **Dialética do olhar: Walter Benjamin e o projeto das Passagens**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, Editora Argos, 2002, p. 51-53.

- CINESET. **Fitzcarraldo terá exibição gratuita no Centro de Manaus, nesta semana.** 29 de março de 2019 Disponível em: https://cineset.com.br/fitzcarraldo-tera-exibicao-gratuita-no-centro-de-manaus-nesta-semana/#google_vignette. Acesso em: 26 mar. 2025
- CUNHA, E. **Contrastes e confrontos.** São Paulo: Via leitura, 2016, p. 74-76.
- CUNHA, E; BERNUCCI, L.; HARDMANN, F.F; RISSATO, F. P. (org.). **À margem da História.** São Paulo: Editora UNESP, 2018. p. 104-122.
- DIAS, S. S. Fordlandia Malaise: memórias-fracas, contra imagem e futurabilidade. **Revista de Comunicação e Linguagens.** Journal of Communication na Languages, Lisboa, nº 52 (2020). p. 11-16. Disponível em: <https://researchportal.ulisboa.pt/pt/publications/fordlandia-malaise-mem%C3%B3rias-fracas-contra-imagem-e-futurabilidade>. Acesso em: 03 jan. 2021.
- HAMEL, J F. Les ruines du progrès chez Walter Benjamin: anticipation futuriste, fausse reconnaissance et politique du présent. **Revue Internationale de théories et des pratiques sémiotiques.** Imaginaire des ruines. Département des arts et lettres - Université du Québec à Chicoutimi, Vol 35, numéro 2. Automne, 2007. pp. 12-14. Disponível em: <https://doi.org/10.7202/017462ar/>. Acesso em: 01.01.2021.
- HERZOG, W. **FitizCarraldo.** 1982. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oL5yweDjnqw&t=30s>. Acesso em 01 jan. 2021.
- KINTOP. **FORDLANDIA MALAISE de Susana de Sousa Dias. 2019.** Disponível em: <https://www.kintop.pt/fordlandiamalaise>. Acesso em 25 mar. 2025.
- LOBATO, M. **Cidades mortas.** Globo: Rio de Janeiro. Ciranda Cultural, 2009. p. 24-25; 124-125.
- LIMA, I. **Ruínas e abandono em Detroit.** Obvious. Disponível em: http://obviousmag.org/archives/2011/10/ruinas_e_abandono_em_detroit.html. Acesso em: 01 nov. 2020.
- MARCHAND-MEFFRE. **Ruines of Detroit.** 2010 Disponível em: <https://www.marchandmeffre.com/detroit/26>. Acesso em: 26 mar. 2025.
- REIS, R. N. A Amazônia de Werner Herzog e Euclides da Cunha. **Locus:** Revista de História, Juiz de Fora, v. 23, n. 1, 2017. p. 33-52. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2594-8296.2017.v23.20841>. Acesso em 07 jan. 2021.
- ROSA, G. Meu tio Iauaretê. *In*: ROSA, G. **Melhores contos.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015. p. 82-129.

SCHEFER, O.; EGAÑA, M. Introduction: l'art et le temps des ruines. /n: SCHEFER, O.; EGAÑA, M. (dir). **Esthétique des ruines**. Presses universitaires de Rennes, 2005. p. 7-9. Disponível em: https://s3.eu-west-3.amazonaws.com/nova-pur-production/upload/documents_1/022c66f5-cc85-40d1-9c4b-2bc9bc975ac5.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

SILVA, F. S. Construções do *Locus Horrendus* nas *Historiae*, de Tácito. **Revista de Estudos de Cultura**. São Cristóvão (SE), v. 6, n. 16, Jan. Abr./2020. p. 11-22. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revec/article/view/14158/10783>. Acesso em: 01 jan. 2021.

SILVA, L. M. Cidades Mortas: o declínio da "civilização cafeeira" no Vale do Paraíba segundo a elite agrária decadente. **Ideias**. Campinas (SP). n. 4. Nova série. 1º semestre (2012). p. 290-305. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/view/8649373/15928> Acesso em: 01 jun. 2021.

Suzana Marly da Costa Magalhães

A autora é graduada em Letras pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É mestre em Educação pela UFC e tem doutorado em *Études lusophones* na *Université de Paris III - Sorbonne Nouvelle*, tendo publicado o livro *O prazer do texto: atividades de leitura e criação textual para professores de ensino médio* (2022).

E-mail: suzanaismgn@gmail.com

Francisco Gudiene Gomes de Lima

O autor tem graduação em Filosofia e mestrado em Ética na Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestrado em *Philosophie Contemporaine, Rhetorique et Ethique* na *Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne*, na França. Atualmente, é doutorando no Programa de Pós-Graduação de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGH-UNIRIO).

2

*Hevanna Arce
Neiva M. M. Soares*

ENTRE DISCURSO E MOTIVAÇÃO NA EAD:

UMA ANÁLISE CRÍTICA
DOS MATERIAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE
NO ESTADO DO AMAZONAS

RESUMO

Este trabalho é resultado e recorte de uma pesquisa de mestrado que realizou uma análise discursiva crítica e multimodal dos materiais de formação continuada a distância destinados aos professores da rede pública, explorando os aspectos discursivos presentes nesses materiais, bem como suas práticas de engajamento. Uma destas práticas é a motivação, fator determinante para o engajamento e a permanência em cursos de formação continuada a distância. Neste artigo, analisamos como os discursos presentes nos materiais de formação docente da SEDUC-AM influenciam a motivação dos professores cursistas. Para isso, adotamos como base teórica a Análise do Discurso Crítica (Fairclough, 2013, 2016), com foco na prática discursiva, e o Modelo ARCS (Keller, 1987), que identifica estratégias motivacionais em materiais didáticos. A pesquisa se baseia na análise dos *slides* de um curso de formação continuada para docentes, realizado no ambiente virtual Moodle, examinando tanto os recursos verbais quanto os visuais. Os resultados apontam que, embora os materiais utilizem algumas estratégias motivacionais, há discursos institucionais que podem gerar desmotivação e distanciamento dos cursistas. Assim, discutimos a necessidade de reformulações no design e no discurso dos materiais para aumentar o engajamento dos professores na formação a distância.

Palavras-chave: Análise do Discurso Crítica; Modelo ARCS; Motivação; Formação Docente; EaD.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores na modalidade a distância (EaD) tem se tornado uma estratégia cada vez mais comum para a capacitação docente, especialmente em contextos onde a descentralização do ensino e a flexibilidade de acesso são determinantes. No entanto, um dos desafios recorrentes nessa modalidade de ensino é a manutenção da motivação dos cursistas, fator crucial para o engajamento e a conclusão das atividades propostas. Materiais didáticos digitais, como os *slides* utilizados em cursos de formação, desempenham um papel central nesse processo, pois não apenas transmitem conteúdos, mas também orientam a interação dos professores com o aprendizado.

Partindo da Análise do Discurso Crítica (Fairclough, 2013, 2016), com enfoque na prática discursiva, e do Modelo ARCS (Keller, 1987), este estudo busca responder à seguinte questão: *como os discursos presentes nos materiais de formação continuada para professores podem influenciar a motivação dos cursistas?* Para isso, a pesquisa tem como objetivo analisar criticamente como os discursos presentes nos materiais didáticos utilizados em cursos de formação continuada de professores da rede pública do Amazonas, na modalidade de Educação a Distância, influenciam a motivação dos professores cursistas.

A análise dos materiais didáticos em cursos de formação a distância é de grande relevância no contexto da educação contemporânea, especialmente quando se observa a crescente adoção desta modalidade. A motivação dos professores cursistas é um fator determinante para a eficácia desses cursos, já que está diretamente relacionada ao engajamento, à permanência e ao sucesso na formação. Nesse sentido, o Modelo ARCS (Keller, 1987) oferece uma estrutura teórica robusta para identificar e avaliar as estratégias motivacionais

presentes nos materiais, destacando aspectos que podem influenciar a atenção, relevância, confiança e satisfação dos participantes.

Ademais, a Análise do Discurso Crítica (ADC) permite um olhar atento sobre as dimensões ideológicas e as relações de poder presentes no discurso educativo, especialmente em contextos institucionalizados, como a formação docente oferecida pela SEDUC-AM. A combinação dessas duas abordagens teóricas possibilita uma compreensão aprofundada de como os materiais de formação a distância não só transmitem conteúdo, mas também moldam a experiência dos professores enquanto sujeitos motivados ou desmotivados.

Do ponto de vista prático, a pesquisa é relevante para melhorar a qualidade dos materiais de formação continuada oferecidos aos professores da SEDUC-AM, fornecendo subsídios para a revisão e o aprimoramento de seus recursos pedagógicos. Compreender como os discursos e as estratégias motivacionais influenciam os cursistas pode contribuir para o desenvolvimento de cursos mais eficazes, inclusivos e capazes de promover maior engajamento e sucesso na formação a distância.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Aqui serão dissertadas as teorias supracitadas na introdução deste trabalho, a integração dessas áreas busca proporcionar uma análise holística da comunicação, enfatizando a importância da interação entre linguagem e motivação construção de significado. A adoção de uma abordagem que combina as ferramentas analíticas da ADC e do ARCS, realçam percepções significativas sobre como os textos influenciam e são influenciados pelos contextos sociais e culturais em que são produzidos e recebidos.

A DIMENSÃO CRÍTICA DO DISCURSO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Um dos maiores nomes da ADC, Fairclough (2016), observou ser “necessário reunir métodos para analisar a linguagem originários da linguística e dos estudos de linguagem com o pensamento social e político relevante, para desenvolver uma teoria social da linguagem adequada” (p. 19). Nessa perspectiva, os textos são vistos como produtos da interação entre as escolhas linguísticas e o contexto social em que ocorrem, permitindo uma análise profunda das relações entre linguagem, significado e contexto. Fairclough (2013) destaca ainda que a ADC “não se trata apenas de análise de discurso (ou mais concretamente de textos), mas faz parte de alguma forma de análise transdisciplinar sistemática das relações entre discurso e outros elementos do processo social.

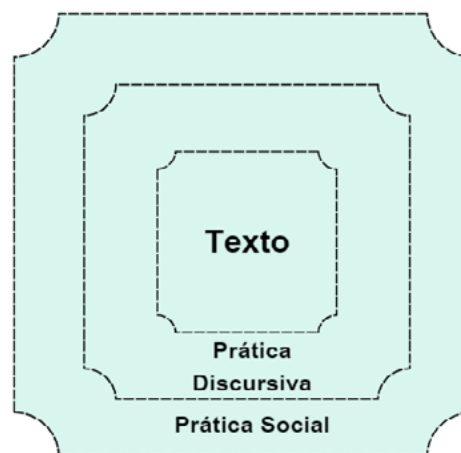
A ADC é uma abordagem teórica e metodológica da área da linguística que se concentra na investigação das relações de poder, ideologia e dominação presentes nos textos. A ADC procura desvelar as formas como o discurso é utilizado para reproduzir e legitimar estruturas de poder e controle social. Aqui, Fairclough define discurso como sendo:

[...] um conjunto complexo de relações, incluindo relações de comunicação entre pessoas que falam, escrevem e de outras formas comunicam umas com as outras, mas também, por exemplo, descrever relações entre eventos comunicativos concretos (conversas, artigos de jornal, etc.) e “objetos” discursivos complexos mais abstratos e duradouros, como línguas, discursos e gêneros (Fairclough, 2013, p. 3).

Fairclough (2016) ressalta que a junção da “análise linguística e a teoria social está centrada numa combinação desse sentido mais socioteórico de ‘discurso’ com o sentido de ‘texto e interação’ na análise de discurso orientada linguisticamente. Esse conceito de discurso e análise do discurso é tridimensional.” (p. 22). Tridimensional

pois engloba três práticas discursivas: textual, discursiva e social, abrangendo não apenas as estruturas linguísticas e textuais, mas também as relações sociais e os aspectos interativos envolvidos no uso da linguagem.

Imagem 1 - Concepção Tridimensional do Discurso



Fonte: sistematizado pela autora, com base em Fairclough (2016).

É importante destacar que as três concepções são sempre dinâmicas entre si, como aponta Soares (2016) "as três dimensões que aparecem delimitadas por linhas cheias não se apresentam encapsuladas nem delimitadas por marcas estanques: elas coexistem em configurações permeáveis para constituir diferentes discursos" (p. 19). Essa abordagem ampliada proporciona uma visão mais abrangente e aprofundada dos fenômenos discursivos, permitindo uma compreensão mais holística das complexidades presentes nas práticas discursivas. Fairclough sustenta que a concepção tridimensional do discurso é:

[...] uma tentativa de reunir três tradições de análise textual e linguística detalhada na Linguística, a tradição macrossociológica de análise da prática social em relação

às estruturas sociais e a tradição interpretativa ou micro-sociológica de considerar a prática social como alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum partilhados (Fairclough , 2016, p. 104).

A análise do discurso em textos escritos e falados é realizada a partir dessas três dimensões interconectadas: a dimensão textual, que se concentra nas características formais e estilísticas dos textos; a dimensão discursiva, que explora as práticas sociais e as estruturas de poder que moldam e são moldadas pelos discursos; e a dimensão social, que busca compreender o impacto dos discursos na construção e manutenção de identidades individuais e coletivas. Resende e Ramalho (2006) explicam, de forma sumarizada, as categorias analíticas de Fairclough (2016 [1992/2001]), para cada uma das dimensões, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 1 - Categorias analíticas da ADC

Categorias analíticas da ADC		
Prática Textual	Prática Discursiva	Prática Social
Vocabulário	Produção, distribuição e consumo	Ideologia (sentidos, pressuposições e metáforas)
Gramática	Contexto	Hegemonia (orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas)
Coesão	Coerência	
Estrutura textual	Intertextualidade	

Fonte: sistematizado pela autora, com base em Resende e Ramalho (2006) e Fairclough (2016).

Atentando para a delimitação da análise a ser realizada neste trabalho, será considerada a Prática Discursiva.

PRÁTICA DISCURSIVA

Na sociedade contemporânea, o discurso desempenha um papel cada vez mais crucial na construção e manutenção das relações sociais. A ADC oferece ferramentas valiosas para entender como a linguagem contribui para a formação dessas dinâmicas sociais, como observa Soares:

Na constituição dos discursos, a prática discursiva contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também para transformá-la. A organização discursiva da sociedade não emana do livre jogo de ideias na cabeça das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas (Soares, 2020, p. 4).

Ao investigar os textos e suas práticas associadas, a ADC não apenas revela os significados explícitos, mas também desmascara as ideologias subjacentes e as relações de poder que permeiam a comunicação cotidiana. Neste contexto, a prática discursiva emerge como um conceito central, ligando a produção, distribuição e o consumo de textos às estruturas sociais mais amplas. Batista Jr, Sato *et al.* destacam que:

As práticas discursivas estão imbuídas nas práticas sociais e envolvem processos de produção, distribuição e consumo dos textos. Assim, textos são elaborados em contextos específicos e englobam modos de produção, distribuição e consumo diversificados (Batista Jr, Sato *et al.*, 2018, p. 110).

A prática discursiva envolve elementos como força, coerência, intertextualidade e interdiscursividade. É uma abordagem que se concentra na relação entre linguagem e prática social, como afirma Soares:

No processo de produção e interpretação, a análise recai também sobre a coerência que se relaciona ao que faz sentido em um texto (conexões, inferências, conhecimento prévio e de mundo); sobre a força desempenhada no tipo de ato de fala e à intertextualidade, refere-se ao fato de um texto ser cheio de outros textos em um movimento discursivo dos textos. Podemos distinguir ainda a intertextualidade, que se dá quando um texto recorre explicitamente a outro, da interdiscursividade quando há uma constituição heterogênea de textos por meio das ordens do discurso (Soares, 2020, p. 13).

Na Prática Discursiva, os discursos não são apenas formas de comunicação, mas também são práticas sociais que refletem e moldam as estruturas de poder e as relações sociais. A análise das práticas discursivas busca revelar como as formas de discurso são usadas para construir significados e representações que influenciam a percepção da realidade pelos indivíduos e grupos sociais. Fairclough declara que:

A prática discursiva envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais. Por exemplo, os textos são produzidos de formas particulares em contextos sociais específicos (Fairclough, 2016, p. 111).

A prática discursiva possui categorias analíticas, como produção, distribuição, consumo, contexto, força, coerência e intertextualidade (Resende e Ramalho 2006). As autoras resumem cada uma delas:

Na análise das práticas discursivas, participam as atividades cognitivas de produção, distribuição e consumo do texto. Analisam-se também as categorias força, coerência, e intertextualidade. A força dos enunciados refere-se aos tipos de atos de fala desempenhados; a coerência, às conexões e inferências necessárias e seu apoio em pressupostos ideológicos; a análise intertextual refere-se às relações dialógicas entre o texto

e outros textos (intertextualidade) e às relações entre ordens de discurso (interdiscursividade) (Resende e Ramalho, 2006, p. 187).

A produção, distribuição e consumo, como proposto pelos próprios nomes, referem-se à produção do texto (o autor, escritor, os produtores etc), a distribuição (de que forma o texto chega ao público, ao leitor, se por venda, por disponibilidade na internet, etc) e o consumo se refere a quem consome este texto, o leitor, o internauta, quem é esse público e em que contexto ele está inserido.

Na ADC, ressalta-se a importância da prática discursiva para entender como os discursos são criados, distribuídos e interpretados em diferentes contextos sociais. No processo de análise da linguagem em áreas como mídia, política, educação e instituições, a ADC busca revelar como os discursos são utilizados para exercer poder e controle sobre as pessoas. Essa abordagem oferece uma perspectiva crítica sobre o papel central da linguagem na construção e contestação das estruturas sociais e ideológicas em nossa sociedade.

MODELO ARCS: ESTRATÉGIAS PARA ENGAJAMENTO E MOTIVAÇÃO NA EAD

Keller (1987) apresenta um interessante modelo de aplicação relacionado à motivação, é o modelo ARCS - *Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction* (ver Quadro 2). O autor afirma que o primeiro requisito é obter e manter a atenção do aluno, “no processo de aprendizagem, a atenção do aluno deve ser direcionada para as pistas apropriadas, mas antes que possa ser direcionada, precisa ser adquirida” (Keller, 1987).

Retomemos cada um desses itens do modelo: em um ambiente de aprendizagem online, capturar a **Atenção** dos cursistas

é fundamental para iniciar o processo de aprendizagem. Estratégias como a criação de conteúdo visualmente atraente, o uso de recursos interativos, o emprego de histórias envolventes e a organização clara do material podem ajudar a atrair a atenção dos professores e mantê-los engajados ao longo do curso.

Sobre a **Relevância**, o autor aponta que está relacionado a “atender às necessidades ou metas pessoais do aprendiz para promover uma atitude positiva” (Keller, 1987). Demonstrar a relevância do conteúdo dos cursos para a prática profissional dos professores é essencial para motivá-los a participar ativamente. Isso pode ser alcançado através da contextualização do material de aprendizagem, mostrando como as habilidades e conhecimentos adquiridos podem ser aplicados diretamente em suas salas de aula e nas demandas da educação tecnológica na região do Amazonas.

O terceiro ponto, de acordo com o autor, é a **Confiança**. Ele afirma que “Auxiliar os aprendizes a acreditar e sentir que terão sucesso e controlarão seu próprio sucesso” (Keller, 1987). No nosso contexto, oferecer suporte técnico adequado, oportunidades de prática guiada e *feedback* construtivo pode ajudar a desenvolver a confiança dos cursistas em suas capacidades de utilizar as ferramentas tecnológicas e implementar práticas inovadoras em seu trabalho, propostas pelos cursos.

Por fim, a **Satisfação** que, segundo o autor, deve-se “Reforçar a conquista com recompensas (internas e externas)” (Keller, 1987). Criar um AVA que seja gratificante e satisfatório para os participantes é essencial para manter sua motivação ao longo do tempo. Isso pode envolver o reconhecimento do progresso dos cursistas, a celebração de suas conquistas, a criação de oportunidades para colaboração e interação social, e a oferta de incentivos tangíveis, como certificados de conclusão ou créditos de desenvolvimento profissional.

Quadro 2 - O modelo ARCS

O modelo ARCS	
ATENÇÃO	Captar o interesse dos alunos estimulando a curiosidade para aprender.
RELEVÂNCIA	Atender às necessidades/objetivos pessoais do aluno para efetuar uma atitude positiva.
CONFIANÇA	Ajudar os alunos a acreditar/sentir que terão sucesso e a administrar o seu sucesso.
SATISFAÇÃO	Incentivar as conquistas com recompensas (internas e externas).

Fonte: sistematizado pela autora, com base em Keller (1987).

Sob o enfoque da contextualização dos tópicos de estudo com exemplos práticos e relevantes para suas experiências, os professores cursistas percebem a utilidade do que estão aprendendo, o que aumenta sua motivação e engajamento. Quando eles recebem *feedback* positivo e têm oportunidades de desenvolver habilidades de forma gradual, ganham confiança e se sentem mais capazes de assumir riscos e enfrentar desafios. Isso, combinado com a satisfação obtida através do reconhecimento e das recompensas por suas conquistas, fortalece seu desejo de aprender e sua participação ativa no processo educativo.

ANÁLISE DE DADOS

O *corpus* deste trabalho consiste no material de um curso, desenvolvido por professores do Estado e que traz uma temática sobre o Novo Ensino Médio: *Incentivando o Protagonismo Juvenil*. Por conta das limitações de espaço, trabalharemos somente com a primeira aula da unidade 2 do curso (Imagem 3). A análise desses materiais de formação a distância foi realizada de forma qualitativa, com foco na identificação e interpretação dos discursos presentes nos slides utilizados nos cursos de formação docente oferecidos pela SEDUC-AM. Para isso, adotou-se uma combinação das abordagens

da Análise do Discurso Crítica (ADC) e do Modelo ARCS (Keller, 1987) de modo a investigar as estratégias motivacionais e suas implicações nos discursos institucionais. A ADC foi aplicada para examinar os discursos verbais e visuais presentes nos *slides*, considerando a construção ideológica, as relações de poder e as práticas discursivas. Foram analisadas as escolhas lexicais, os sentidos construídos nos textos e imagens, e a forma como esses discursos refletem ou desafiam as práticas de ensino e aprendizagem.

O Modelo ARCS foi utilizado para identificar as estratégias motivacionais presentes nos materiais. A análise dos *slides* foi orientada pela questão de como os recursos visuais e textuais atendem a cada uma dessas categorias, promovendo ou dificultando o engajamento dos cursistas. Através do modelo ARCS, foi possível examinar como os materiais buscam atrair a atenção dos professores, demonstrar a relevância do conteúdo, fortalecer a confiança no processo de aprendizagem e garantir a satisfação ao longo do curso.

A combinação dessas duas abordagens permitiu uma análise mais rica e integrada, considerando tanto os aspectos discursivos ideológicos (via ADC) quanto as estratégias motivacionais presentes nos materiais (via ARCS). A análise foi conduzida *slide* por *slide*, levando em conta a interação entre os elementos verbais e visuais e a forma como esses elementos colaboram para a criação de um ambiente motivacional e pedagógico.

O curso *Incentivando o Protagonismo Juvenil* foi realizado em 2022, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, chamado CEPAN Digital (Imagem 2). Naquele ano, o CEPAN Digital ofereceu 24 cursos aos profissionais da educação do Amazonas. Para esta pesquisa, foi selecionado um curso voltado especificamente para docentes. Um critério essencial para a escolha do *corpus* foi a autoria do material didático, produzido integralmente por professores da rede estadual. Além disso, os cursos eram de acesso público para professores da rede, categoria à qual a autora pertence. A análise

do material delimitou-se pela identificação de marcas linguísticas discursivas recorrentes nos textos, fundamentais para compreender o processo discursivo dentro do contexto social da formação continuada de professores no período pós-pandemia.

Imagem 2 - Os Cursos no AVA CEPAN Digital



Fonte: CEPAN Digital disponível em <http://cepandigital.seduc.am.gov.br/ava/>

Ao clicar no curso selecionado, o cursista inicia seus estudos, respeitando o respectivo tempo limite para a execução do mesmo e, após a conclusão, realizando as leituras e atividades, um certificado é gerado automaticamente. Iniciando os estudos, o cursista tem esta visão da aula:

Imagem 3 - Recorte do material do curso *Incentivando o Protagonismo Juvenil*

1	2
Caro(a) cursista, seja bem vindo(a) a nossa primeira aula da segunda unidade Incentivando o Protagonismo Juvenil. Nesta aula nós vamos dialogar sobre a inserção do jovem na gestão participativa.	Gestão Participativa A gestão participativa na escola é algo que faz parte da coletividade. Esse processo de gerenciamento requer a participação de todos os segmentos presentes na comunidade escolar. O envolvimento do jovem deve ser compreendido como forma de democratização, pois os trabalhos são desenvolvidos em equipe (LUCK, 2010).

3 Mas você sabe qual o significado do termo gestão participativa?	4 A gestão participativa engloba todos os sujeitos nas ações planejadas e que serão executadas pela comunidade escolar partindo de um princípio democrático, que assegure a inclusão de forma planejada para que os objetivos possam ser alcançados (PAIVA, 2016).
5 Mas o jovem, pode fazer parte da gestão participativa? Sim, o jovem vai construindo seu protagonismo conforme sua inserção na gestão escolar entendendo que sua voz é compreendida e dialogada com seus pares.	6 Lembrando! A equipe da gestão precisa estar aberta às propostas que os jovens apresentam por meio de diálogos que contribuem com as demandas apresentadas, assim como incentiva as diversas formas de participação juvenil.
7 A participação do jovem como protagonista na gestão escolar torna-se positiva pois reflete tanto em seu perfil acadêmico quanto na vida social. Isso é uma estratégia que ganha amplitude em diversas áreas.	8 AMPLIAR A PRESENÇA NOS CONSELHOS ESCOLARES A situação em grêmios ou centros acadêmicos deve ser considerada também uma atividade importante na formação do jovem. Segundo a pesquisa Agenda Juventude Brasil, de 2013, realizada pela Secretaria Nacional de Juventude, a participação nesse tipo de instância (ou o design da agenda) foi uma das mais citadas entre os jovens entrevistados. Trazer os estudantes para os espaços de decisão da escola, no entanto, é um desafio para os gestores (INSTITUTO UNIBANCO, 2016).
9 É importante destacar que fazer parte dos conselhos não garante o protagonismo juvenil. A promoção do espaço para ação protagonista é fundamental dentro da gestão participativa. IMPORTANTE!	10 Pense a Respeito... As críticas e sugestões dadas pelos jovens, nos espaços de participação remetem a situações de desafios que possibilitam maior autonomia e cooperação.

Fonte: AVA CEPAN Digital.

Iniciando a análise, com base na Prática Discursiva da ADC, Soares (2016) destaca que discurso “é visto como uma forma de prática social, determinada por estruturas sociais que, ao mesmo tempo em que tem efeito sobre tais estruturas, é influenciado por elas”. No contexto desta pesquisa, considerando as condições de produção, distribuição e consumo, o texto analisado foi *produzido* por professores da rede pública, atuando como formadores na Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC).

O curso aqui analisado foi *ofertado* em 2022, com a oferta de 200 vagas, a todos os professores do Estado, entretanto não há obrigatoriedade, tão pouco há incentivos aos professores para realizá-lo, a não ser o de aperfeiçoamento pessoal, busca por estudos extras.

Quanto à *divulgação* dos cursos, a equipe responsável do CEPAN Digital e a Imprensa da SEDUC postam as informações nas redes sociais da Secretaria. Além disso, um e-mail é enviado às Coordenadorias Distritais de Educação, para que divulguem aos gestores e, posteriormente, aos professores nas escolas. No caso particular do curso analisado, houve 126 inscritos e 54 concluintes para esta formação.

Como parte da análise do que configura o *corpus* em questão, no que se refere à Prática Discursiva, serão analisados aspectos relacionados à categoria da *intertextualidade*, seguindo para a análise de *coerência* nos dois cursos propostos.

A *intertextualidade* pode ser definida, de acordo com Fairclough (2016), como uma questão de recontextualização, um movimento de um texto a outro, que acarreta transformações. Isso pode ser manifesto na forma de diferentes discursos, diferentes práticas textuais, que podem estar evidentes ou hibridizadas no texto.

No texto se observa a *intertextualidade* presente nas citações de autores, indicando discurso direto (como nos slides 2, 4 e 8 acima); quando tece os diálogos com o avatar da professora em

alguns momentos do curso (slides 3 e 5); na própria “participação” do cursista, uma vez que a linguagem dialógica dos textos traz essa possibilidade (quando a professora se dirige ao cursista no slide 1 e 10); e no slide 8, com a presença de hiperlink, permitindo a entrada de outro texto.

Dessa forma, a intertextualidade presente nos materiais analisados evidencia a relação entre diferentes discursos, reforçando a construção do conhecimento a partir da apropriação e reelaboração de ideias prévias. O fato de os professores recorrerem discursivamente a essa categoria revela consulta a outros autores que dão suporte ao material utilizado, demonstrando um esforço para embasar teoricamente os conteúdos apresentados. No entanto, essa *intertextualidade* nem sempre é explorada de maneira crítica e aprofundada, correndo o risco de se tornar uma simples citação de autores sem incentivar uma reflexão mais ampla por parte dos cursistas. Isto ressalta a importância de refletir sobre como a *intertextualidade* é mobilizada na formação continuada, garantindo que sua aplicação contribua efetivamente para a construção de um ambiente mais dialógico e engajador.

Quanto à coerência, Soares (2016) aponta que “pode ser vista, portanto, como uma prioridade da interpretação, devendo ser analisada na prática discursiva, pois está relacionada ao processo de produção e interpretação dos textos” (p. 35).

Os materiais analisados podem ser considerados coerentes, de maneira geral, pois as palavras, frases e parágrafos do texto estão interligados e organizados criando uma sequência lógica e fluida, fazendo sentido para o cursista. Percebe-se, também, uma conformidade entre o texto, os avatares e o tema do curso, que inicia com uma espécie de apresentação, depois algumas perguntas provocativas - em uma tentativa de interação com o cursista - finalizando com algumas definições que podem facilitar o entendimento do aluno.

Entretanto, há outros pontos a serem observados em relação à coerência, entre eles, o conhecimento prévio e o conhecimento de mundo, como aponta Das Chagas quando afirma que a coerência:

[...] depende, acima de tudo, de nosso conhecimento prévio e não só dos modelos cognitivos globais citados acima, mas sim do elemento base, situado em nosso conhecimento de mundo que sustenta todos os outros, já a coesão é bem constante no discurso, pois indica que ela possui uma carga de comunicação expressiva (Das Chagas, 2007, p. 216).

O *slide* 3, por exemplo, incita conhecimento de mundo do cursista, quando pergunta se o aluno sabe o significado do termo gestão participativa.

O que a análise revela é a predominância de um discurso institucional e hierárquico, pois a estrutura dos *slides* segue um modelo tradicional de ensino, com pouca interação e participação ativa dos cursistas, enquanto o discurso mantém uma relação assimétrica entre instituição e professores, reforçando a posição de autoridade da SEDUC-AM.

Neste contexto, quanto à condição de *produção*, os resultados indicam que o curso, por ser ofertado pela SEDUC-AM, indica uma produção institucionalizada do discurso, o que sugere que os materiais refletem diretrizes educacionais e políticas públicas da secretaria. Bem como os *slides*, que são elaborados por professores (da rede pública) responsáveis pelo curso, o que pode significar que há um nível de mediação entre as diretrizes institucionais e as escolhas pedagógicas feitas por eles. Esta produção do curso ocorre no contexto do Ensino a Distância, o que impõe desafios específicos, como a necessidade de clareza visual e textual para suprir a ausência da interação face a face.

Quanto às condições de *distribuição*, o estudo evidenciou que o material é disponibilizado no AVA Moodle, um meio digital que

impõe certas restrições e potencialidades. Esta distribuição via AVA pode significar que o acesso ao material depende de infraestrutura tecnológica (computador, internet, entre outros), o que pode excluir alguns participantes devido a dificuldades técnicas ou falta de familiaridade com a plataforma.

Quanto ao *consumo*, a análise revelou que os professores cursistas, como público-alvo, possuem diferentes níveis de familiaridade com a linguagem multimodal dos *slides*, o que pode afetar a interpretação do material. Além disso, a evasão de cursistas pode indicar que o formato e a distribuição dos conteúdos não atendem plenamente às necessidades dos professores, seja pela falta de suporte, pela complexidade dos materiais ou por dificuldades no uso da plataforma. Por último, a interação limitada em cursos EaD pode afetar a apropriação dos conteúdos, tornando o consumo mais passivo e individualizado, sem a mediação direta de um instrutor.

Fechando este tópico com relação à análise crítica do discurso e dando continuidade à proposta neste trabalho, partiremos para a investigação sugerida pelo modelo ARCS, para as estratégias de engajamento.

A partir da análise realizada, vejamos o que pode contribuir para o engajamento dos alunos, de acordo com as categorias analíticas do modelo ARCS (Keller, 1987), que dialoga diretamente com a análise anterior, complementando os fatores que influenciam a experiência do aluno e ampliando a abordagem sobre o impacto do discurso na motivação e aprendizagem.

O primeiro e principal recurso na tentativa de *atenção* do cursista é a criação do avatar em si (slides 2, 3, 4 e 5), que representa a professora - que não está com o cursista presencialmente - fazendo-se mais próxima do aluno. Entende-se que a representação visual dos professores formadores, no formato de animação, com o corpo e o olhar posicionados em diferentes modos, bem como os movimentos

do rosto e a fala, por vezes, direcionados ao cursista, pode prender a sua atenção, haja vista que o avatar é uma personagem com feições humanas, que busca estabelecer o diálogo com cursistas, dando um aspecto de realidade à proposta do curso.

Em relação à relevância do avatar e outras imagens no curso, entende-se que a “presença” dos professores, traz a importância do cursista concluir cada etapa, cada unidade do curso e, por fim, o curso completo. Nesse sentido, entendemos que a conclusão do curso poderia ser considerada um fator de satisfação para os cursistas mais engajados.

Além disso, engendramos que todos os modos semióticos, desde o avatar até os recursos de escrita de palavras, cores, disposição das letras e de uso de outras imagens para representar ou complementar as informações orais, são os responsáveis por evidenciar a importância do curso ao aluno, já que a personagem, no decorrer do curso, procura direcionar a “voz” ao aluno, buscando um diálogo com palavras de afirmação e destacando cada tema proposto. Entretanto, é percebido também que, em alguns slides, há a ausência de tais recursos, o que pode acarretar no enfraquecimento do resultado esperado.

Analisando em que medida o avatar das professoras pode atribuir confiança, inferimos que ele poderia atrair mais o cursista para o seu lado se fosse representado mais vezes em posição de igualdade, à altura dos olhos do participante, e em constante aproximação, diminuindo as distâncias estabelecidas entre o avatar e o cursista.

Essa representação visual dos professores já seria um motivo relevante para o cursista (professor em formação continuada) sentir confiança sobre o que lhe está sendo proposto no curso. Porém, entende-se que é a junção dessa representação com a instrução fornecida nos *slides*, pelos recursos semióticos de fala, de escrita e

de apresentação de imagens, que geram *confiança* no cursista, e isto poderia ter sido mais explorado.

Finalmente, quanto à satisfação, que se refere à recompensas, não é constatado no material nada a este respeito. A não ser, claro, a recompensa intrínseca do professor, de obter mais conhecimento ou mesmo de ter um certificado a mais de um curso de formação continuada. É quase uma recompensa pessoal, mas que não trará nada palpável, como uma vantagem financeira, por exemplo, ou mesmo a satisfação do cumprimento de desafios.

A análise do curso de formação continuada para professores salienta esforços em integrar elementos multimodais e discursivos que podem promover o engajamento e a motivação dos cursistas. Logo, a utilização de avatares representando os professores formadores é um exemplo desse esforço de composição de elementos, funcionando como uma tentativa de aproximar os participantes do conteúdo, transmitindo mais pessoalidade e até mesmo afeto, humanizando, assim, a experiência em um contexto de EaD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou criticamente o material de formação continuada a distância oferecido a professores da rede pública do Amazonas, considerando a Análise do Discurso Crítica (ADC) e o modelo ARCS de motivação. A ADC permitiu compreender como as relações de poder estão imbricadas na produção, distribuição e consumo desses materiais, revelando que o curso é ofertado pela SEDUC sem um diálogo efetivo com as necessidades dos professores. Muitas vezes, os docentes são apenas consumidores passivos dos conteúdos, sem participação na concepção dos cursos, o que impacta sua efetividade.

O modelo ARCS de Keller destaca que a atenção, relevância, confiança e satisfação são fundamentais para a motivação do aprendiz, e os materiais analisados demonstraram lacunas nesses aspectos. A ausência de elementos interativos e a pouca exploração de estratégias motivacionais podem ser fatores que dificultam a continuidade e o engajamento dos professores nos cursos.

Como implicação prática, sugere-se que a SEDUC realize consultas prévias para compreender melhor as necessidades formativas dos professores e estabeleça espaços de *feedback* para aprimoramento contínuo dos cursos. Além disso, a inclusão dos professores na produção dos materiais, recebendo qualificação adequada, pode contribuir para uma formação mais alinhada às suas realidades. Futuras pesquisas podem aprofundar a relação entre a qualidade dos materiais e os índices de evasão, bem como investigar metodologias ativas para ampliar o engajamento na EaD.

O sucesso da formação continuada em EaD depende não apenas da infraestrutura tecnológica, mas também de um planejamento pedagógico que leve em consideração os desafios enfrentados pelos professores. Estratégias que promovam maior interatividade e um diálogo mais efetivo entre os envolvidos podem tornar a EaD uma ferramenta mais inclusiva e eficaz para a capacitação docente no Amazonas.

REFERÊNCIAS

BATISTA JR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

DAS CHAGAS, C. E. Cognição e texto: A coesão e a coerência textuais. **Ciências & Cognição**, v. 12, 2007. Disponível em: <http://revista.cienciasecognicao.org/index.php/cec/article/view/642>. Acesso em 01 fev. 2025.

FAIRCLOUGH, N. Critical and descriptive goals in discourse analysis. *In*: **Critical Discourse Analysis**. Routledge, 2013. Disponível em: <<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315834368-3/critical-descriptive-goals-discourse-analysis-norman-fairclough>>. Acesso em: 27 maio 2024.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2. ed. São Paulo: Editora UNB, 2016.

KELLER, J. M. Strategies for stimulating the motivation to learn. **Performance and Instruction**, v. 26, n. 8, p. 1-7, 1987. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/778145>. Acesso em: 22 maio 2024.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

SOARES, N. M. M. **Gêneros textuais em foco**. Curitiba: Appris Editora, 2016.

SOARES, N. M. M. Análise de Discurso: A Crítica. *In*: SOARES, N. M. M.; VIANA, S. V. (Org.). **Percursos semióticos e discursivos em gêneros textuais contemporâneos**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2020. Disponível em: <<https://gpsdiscon.wixsite.com/site/artigos-cientificos>>. Acesso em: 3 jun. 2024.

Hevanna Arce

Universidade do Estado do Amazonas-UEA, professora formadora do Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta/SEDUC-AM, mestre em Ciências Humanas e Interdisciplinaridade (PPGICH/UEA).

E-mail: arcehevanna@gmail.com

Neiva M. M. Soares

Professora associada da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), mestre em Linguística (Universidade Federal de Santa Maria), doutora em Linguística (UNB), líder do grupo de pesquisa SDISCON.

E-mail: neivauea@gmail.com

3

Daiani Cezimbra Severo Rossini Brum

MESTRAS PALHAÇAS DO BRASIL:

**ALGUMAS REPRESENTANTES
DO SUL E DO SUDESTE**

RESUMO

Este capítulo apresenta um panorama sobre quinze Mestras Palhaças que atuam na comicidade brasileira desde as décadas de 1980 e 1990, com destaque para suas contribuições no Sul e Sudeste do país. O estudo, realizado na Universidade Federal de Uberlândia sob supervisão da Profa. Dra. Ana Wuolff e financiado pelo CNPq, baseou-se em entrevistas, estudos bibliográficos e pesquisa experimental. Embora o recorte geográfico e temporal tenha suas limitações, o estudo busca incentivar novas investigações sobre a produção cômica feminina no Brasil. Ao longo dos anos, as mulheres têm ressignificado a palhaçaria, tradicionalmente dominada por homens, e consolidado sua presença por meio de festivais, redes e espaços formativos. O capítulo se dedica a registrar e valorizar essas trajetórias, metodologias e impactos na cena artística e acadêmica.

Palavras-chave: Palhaças. Teatro. Circo.

INTRODUÇÃO

Val de Carvalho (SP), Cristiane Paoli-Quito (SP), Cida Almeida (SP), Soraya Saide (SP), Silvia Leblon (SP), Ana Elvira Wuo (MG), Antonia Vilarinho (SC), Vanderléia Will (SC), Vera Abbud (SP), Paola Musatti (SP), Karla Conká (RJ), Bete Dorgam (SP) e Andrea Macera (SP) são Mestras Palhaças que atuam no contexto da comicidade brasileira desde 1980 e 1990, especialmente nas regiões Sudeste e Sul do Brasil. Lily Curcio (*in memoriam*, SP) e Rozane Cardoso (*in memoriam*, RS) foram Mestras Palhaças que compartilharam risos e gargalhadas com seus públicos nos mesmos recortes temporais e espaciais. Este capítulo, desse modo, registra e compartilha um pouco da história de cada uma dessas quinze Mestras Palhaças brasileiras.

Os principais métodos desta pesquisa foram a realização de treze entrevistas com as artistas mencionadas, bem como o estudo bibliográfico e a pesquisa experimental sobre a atuação de mulheres como palhaças no Brasil. A pesquisa que originou este capítulo foi realizada na Universidade Federal de Uberlândia, sob supervisão da Profa. Dra. Ana Wuo, e financiada integralmente pelo CNPq, por meio da Bolsa de Pós-Doutorado Júnior, chamada 25/2021.

É importante destacar que o objetivo deste texto não é invisibilizar a produção de Mestras Palhaças de outras regiões do Brasil, nem mesmo de Mestras Palhaças do Sul e do Sudeste que não foram aqui mencionadas. Neste caso, há que se reconhecer as limitações da pesquisa acadêmica. Desejo, no entanto, que outros textos e pesquisas possam abordar, cada vez mais, a emergente produção de comicidade e de metodologias formativas das Mestras Palhaças do Brasil.

O momento histórico escolhido, as décadas de 1980 e 1990, correspondentes ao início da atuação de cada artista entrevistada, visa dialogar com um período de efervescência, observado nesse

recorte temporal, da atuação de mulheres como palhaças e cômicas, especialmente no Teatro e no Circo. Todas as entrevistadas atuam ou atuaram portando o nariz vermelho como proposta estética de identificação de suas palhaças.

A arte da palhaçaria, historicamente associada a figuras masculinas, tem sido ressignificada por mulheres que se apropriam desse território cômico, trazendo novas perspectivas, estéticas e discursos. A presença das mulheres na palhaçaria brasileira se fortaleceu especialmente a partir das últimas décadas do século XX, impulsionada por festivais, encontros, formação de Redes e proliferação de espaços formativos conduzidos por mulheres. Neste capítulo, apresento um panorama de quinze mestras palhaças que contribuíram e/ou contribuem de maneira significativa para a área da palhaçaria, destacando suas trajetórias, metodologias e impacto na cena artística e acadêmica do país.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O CAMPO DE ESTUDOS E BREVE DESCRIÇÃO DO TRABALHO DE QUINZE MESTRAS PALHAÇAS DO BRASIL

No contexto deste estudo: década de 1980 e 1990 e a atuação de mulheres como palhaças no Brasil, é importante observar que diversas práticas feministas já se iniciavam antes no campo de formação em Artes Cênicas, como colocam algumas das entrevistadas. A “perturbadora dilatação de campo”¹, considerada, em 1992, pelo teórico de Teatro norte-americano Marvin Carlson, é uma realidade evidenciada, segundo o autor, entre outros fatores, pelo “impressionante crescimento e variedade da teoria feminista”².

1 CARLSON, Marvin. **Teorias do Teatro**: estudo histórico-crítico, dos gregos à atualidade. São Paulo: UNESP, 1997, p. 11.

2 *Ibidem*.

No Brasil, tais teorias, desde Nísia Floresta (1810-1885) e a defesa da educação como método de emancipação, passando por sufragistas, como a diretora de jornal e dramaturga Josefina Álvares de Azevedo (1851-1913), até as historiadoras contemporâneas³, os estudos interseccionais⁴ e o feminismo decolonial⁵, mostram a evolução dos espaços de pioneirismo das mulheres na vida pública e nos acontecimentos históricos e sociais do país. É nesse contexto que, a partir das décadas de 1980 e 1990, dezenas de mulheres se iniciam simultaneamente na profissão de palhaças ou cômicas, mantendo-a, como as entrevistadas neste livro, até os dias atuais. Isso não quer dizer que antes desse período não havia mulheres atuando como palhaças ou cômicas no Teatro e no Circo, mas sim que houve, entre 1980 e 1990, no Brasil, uma ampliação massiva de mulheres nessas áreas.

A partir da década de 1940, por exemplo, Maria Eliza Alves dos Reis (1909-2007) destacou-se como uma das primeiras palhaças circenses do Brasil. A palhaçaria, vista então como um espaço de exposição, de grotesco e de ridículo, apresentava características que entravam em conflito com os ideais de feminilidade da época. No intuito de exercer a sua profissão à margem das barreiras impostas pela cultura, na qual maioritariamente mulheres circenses atuavam como bailarinas, equilibristas ou assistentes de mágicos, desempenhando papéis associados à delicadeza e à beleza, Maria Eliza Alves dos Reis criou o Palhaço Xamego, tornando-se a principal atração do Circo Guarany (Atibaia, SP). Sua história é homenageada no documentário *Minha avó era palhaço*⁶, dirigido por Mariana Gabriel, sua neta.

3 RAGO, Margareth. As mulheres na historiografia brasileira. In: SILVA, Zélia Lopes (Org.). **Cultura histórica em debate**. São Paulo: UNESP, 1995.

4 CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

5 GONZALEZ, Léila. **Por um feminismo afro-latino-americano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

6 Maiores informações podem ser encontradas na entrevista de Mariana Gabriel para Úrsula, do Circo di Sóladies, no *Youtube*: CIRCO DI SÓLADIES. Minha avó era palhaço! Sóladies INTER. VIU com Mariana Gabriel. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G7nHaZFbYvQ>. Acesso em: 27 jan. 2025.

No Teatro, no Cinema e na Televisão, destacou-se, ainda, o trabalho das artistas Dercy Gonçalves (1907-2008), Consuelo Leandro (1932-1999), Nair Bello (1931-2007) e Hebe Camargo (1929-2012) – que esteve presente na primeira transmissão ao vivo da Televisão brasileira, em 1950, em São Paulo –, sem falar de outras artistas que desenvolveram sólidas carreiras embasadas na comichidade, na irreverência e na criação de novos modos de existência pública para as mulheres através das Artes Cênicas. Nesse contexto, na década de 1960, os programas da recente Televisão já contavam com diversas mulheres em seus elencos, refletindo uma mudança gradual em suas participações no universo da comédia.

O contexto da ditadura militar (1964-1985), no entanto, desencadeou mudanças drásticas na organização do cenário cultural brasileiro e desafiou artistas e meios de comunicação a trabalharem com a realidade da censura. Nesse ambiente, mulheres cômicas continuavam a ocupar espaços no Teatro, no Circo, no Cinema e na Televisão, frequentemente questionando estereótipos e utilizando o riso como forma de crítica e como modo de organização por meio do estabelecimento de redes. Em 1966, foi incorporada à Universidade de São Paulo (USP) a Escola de Arte Dramática (EAD), espaço onde, historicamente, a figura do *clown* foi pesquisada e valorizada por meio da contratação de professoras/diretoras como Cristiane Paoli-Quito (de 1996 a 2023) e Beth Dorgam (de 2000 a 2023), além da promoção de cursos com pessoas do Brasil e do exterior sobre a linguagem do *clown*, como os cursos do italiano Francesco Zigrino, ministrados na década de 1980.

Cida Almeida, a partir do contato com o *clown* na EAD e no curso de Zigrino, em 1981, passou a desenvolver sua pesquisa voltada para a atuação em contextos periféricos, desenvolvendo uma metodologia artística e formativa intitulada *Arte de Palhaçar*. Essa metodologia aborda a elaboração de máscaras cênicas em diálogo com as experiências e as perspectivas de cada estudante com quem Cida estabelece contato nas aulas e nas oficinas que ministra.

Soraya Saide também se formou atriz pela EAD da USP, onde estabeleceu os primeiros contatos com a linguagem da palhaçaria e cursou as aulas de Zigrino, em 1985. Passou a atuar nos Doutores da Alegria em 1993, onde permaneceu como palhaça e formadora até 2019. Soraya é fundadora de um dos mais importantes e pioneiros projetos de palhaçaria do Brasil: Palhaços Sem Juízo, que leva a atuação de palhaças e de palhaços profissionais para as varas da infância e da família de São Paulo (SP).

Na década de 1970, a fundação Academia Piolin de Artes Circenses (APAC), a primeira escola de Circo do Brasil (São Paulo, SP, 1978-1983), trouxe uma mudança significativa ao contexto cultural brasileiro, criando oportunidades para que pessoas não advindas de famílias circenses obtivessem formação e experiência de estudo com artistas do Circo tradicional, como foi o caso de Val de Carvalho. A artista, a partir do contato com a Escola, criou, junto aos Doutores da Alegria, uma metodologia e uma estética que são replicadas em todo o Brasil: a utilização de recursos circenses no contexto hospitalar.

Em 1989, Cristiane Paoli-Quito retorna ao Brasil após uma temporada de estudos na Europa. A partir da criação de propostas pedagógicas que mesclassem conhecimentos obtidos com mestres europeus, como Philippe Gaulier e Jacques Lecoq, com experiências de formação que a artista teve no Brasil, Cristiane produziu uma metodologia que, difundida nas últimas três décadas, em São Paulo, tem influenciado fortemente a formação de palhaças e de palhaços brasileiros. Nesse período, além dos estudos com Paoli-Quito, diversas palhaças e palhaços do país passaram a frequentar a escola de Jacques Lecoq em Londres e na França, o que popularizou, no Brasil, o trabalho com a comicidade física embasada na metodologia desse pedagogo. Philippe Gaulier, ex-aluno de Jacques Lecoq e responsável pela criação de uma pedagogia própria, também recebeu vasta procura de outras pessoas brasileiras a partir daquele momento histórico. Vanderléia Will foi uma delas, pois iniciou os seus estudos em palhaçaria através de uma brasileira que retornou da Europa após estudar

com Lecoq. Posteriormente, Vanderléia desenvolveu a sua própria metodologia, percebendo aspectos socioculturais que envolvem a utilização de técnicas estrangeiras. Dessa pesquisa, nos anos 2000 nasceu a personagem da artista, com humor regional, Dona Bilica.

Na década de 1970, o brasileiro Luís Otávio Burnier (*in memoriam*) estudou, na França, com Jacques Lecoq, Marcel Marceau, Jean-Louis Barrault e Étienne Decroux, estabelecendo amizade com Eugênio Barba neste período. Ao retornar ao Brasil, fundou, em 1985, o grupo LUME, em Campinas (SP), onde foi professor universitário na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Assim, a partir de 1980, juntamente com demais atores e atrizes do grupo, Burnier passou a desenvolver os retiros de *clown* do LUME, cursos intensivos que tinham (e têm) por objetivo investigar a criação palhacesca. Os cursos ocorrem até os dias de hoje e são uma forte influência na produção nacional em palhaçaria. Antonia Vilarinho, apesar de ter iniciado os estudos teatrais no Maranhão e na Bahia, iniciou-se em palhaçaria em um retiro do LUME. Hoje, Antonia desenvolve uma pesquisa pioneira sobre palhaçaria negra na desconstrução de estereótipos sociais.

Andrea Macera, importante referência em palhaçaria de mulheres e/ou palhaçaria feminina, participou de um dos retiros do LUME no começo da década de 1990, o que impactou positivamente a sua percepção sobre a palhaçaria, tomando, naquele momento, a profissão para si. Atualmente, além de fundadora do Encontro Internacional de Palhaças (SP) e da Rede Nacional de Palhaçaria Feminina, participa do vanguardista projeto Teto, Trampo e Tratamento, capaz de aliar as Artes Cênicas e a palhaçaria ao suporte das necessidades primárias de pessoas em situação de vulnerabilidade. Ana Elvira Wuol também foi atriz no grupo LUME, sendo orientada, no início de seu pioneiro trabalho como palhaça no contexto hospitalar, por Luiz Otávio Burnier. Ela criou uma metodologia ímpar no contexto brasileiro, intitulada “o *clown* visitante”, por meio da qual propõe a iniciação em palhaçaria para crianças hospitalizadas.

Na década de 1990, o grupo LUME, ainda, passou a estabelecer contato com a formadora em palhaçaria e canadense Sue Morrison, que iniciou suas visitas ao país para ministrar seu curso “O clown através da máscara.” Esta metodologia de trabalho reverbera na palhaçaria brasileira de maneira intensa até os dias atuais. Em 2024, por exemplo, ela esteve duas vezes no Brasil e uma em 2025, sua vinda já está agendada para a cidade de Garibaldi (RS), junto ao Didarte Centro Cultural. Silvia Leblon, palhaça e professora de palhaçaria que formou milhares de estudantes nas últimas três décadas, afirma que a participação nos cursos do LUME e o encontro com Sue Morrison foram as principais referências em sua brilhante e inspiradora trajetória profissional. Em 1991, diversos eventos significativos ocorreram para que, ao longo dos trinta anos subsequentes, fosse transformada expressivamente a palhaçaria nacional, entre eles: o início do impactante trabalho de Hugo Possolo, um dos fundadores do grupo Os Parlapatões (SP); a fundação do grupo As Marias da Graça (RJ) e a inauguração da Associação Doutores da Alegria (SP). As Marias da Graça, primeiro e mais antigo grupo de mulheres palhaças que esta pesquisa identificou no Brasil, é responsável pela difusão de uma metodologia embasada na experiência e na criação por meio de memórias que dialogam com o contexto social. Karla Conká, entrevistada neste livro, é uma das integrantes do grupo e criou um método chamado “política uterina de expansão”, profundamente aliado aos debates feministas na cena.

O grupo Doutores da Alegria, fundado por Wellington Nogueira, é o primeiro e mais antigo grupo de palhaçaria hospitalar identificado no Brasil por esta pesquisa. Ao longo de mais de três décadas de atuação, os Doutores inspiraram a criação de milhares de grupos profissionais ou voluntários no país. A partir da criação de uma Escola de Palhaçaria, os Doutores da Alegria são uma referência em formação e em ações afirmativas, ao promover ininterruptamente, ao longo dos últimos vinte anos, o Programa de Formação em Palhaçaria para Jovens (PFPJ), que forma jovens profissionais gratuitamente em palhaçaria. Com duração de dois anos e com aulas diárias, é um dos cursos mais completos em palhaçaria, considerando-se o cenário

brasileiro e mundial. Em 1991, ano da fundação do grupo, Vera Abbud foi contratada como palhaça para atuar em hospitais de São Paulo, tornando-se, talvez, uma das primeiras, se não a primeira, palhaça com salário fixo no Brasil. Paola Musatti, dupla de Vera em diversos espetáculos, formada pela EAD da USP e pela Escola de Circo, faz parte dos Doutores da Alegria desde 1997 e é uma importante referência artística e formativa no contexto nacional.

Nos anos 2000, iniciou-se uma nova etapa na construção da recente profissão de palhaça no Brasil: a criação de festivais e de encontros específicos de mulheres palhaças. Em 2003, as Marias da Graça (RJ) foram convidadas para participar do Festival Internacional de Pallasses d'Andorra, na Europa, onde apresentaram o espetáculo *Tem areia no maiô*. De volta ao Brasil, reflexivas sobre a potência de um Festival de Mulheres Palhaças, em 2005 criaram o Festival Internacional Esse Monte de Mulher Palhaça. O festival ocorre bi-anualmente, desde então, no Rio de Janeiro (RJ), reunindo, em cada edição, centenas de palhaças do Brasil e do mundo.

Em 2008, o Festival Palhaças do Mundo foi criado em Brasília (DF), por Manu Castelo Branco. O Festival contou com edições em 2008, 2010, 2012, 2014, 2016, 2017, 2018 e 2019, levando até Brasília centenas de palhaças de diferentes Estados brasileiros, como Tocantins, Rio Grande do Norte, Bahia, Ceará, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Distrito Federal, Rio Grande do Sul e Pará, além de países como França, Argentina, México, Áustria, Estados Unidos, Portugal e Grécia. No Brasil, no mínimo, vinte Festivais de Mulheres Palhaças já foram criados, dos quais cerca de 40% seguem em atividade até os dias atuais por meio de novas edições⁷. A criação da Rede Nacional de Palhaçaria Feminina e da Rede Catarina de Palhaças, sem falar de outras redes no Brasil, são um exemplo do fortalecimento da área, impulsionada por festivais e encontros.

7 BRUM, Daiani Cezimbra Severo Rossini. **Reflexões feministas sobre a palhaçaria com ênfase no contexto hospitalar**. 2021. 240p. Tese (Doutorado em Teatro) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

A partir de 2010, o tema da palhaçaria de mulheres passou a ocupar com maior frequência os espaços acadêmicos: entre 2012 e 2021, por exemplo, foram defendidas mais de vinte dissertações de mestrado e dez teses de doutorado sobre a temática em Programas de Pós-Graduação brasileiros⁸. Em 2012, foi lançada a primeira das cinco edições da *Revista Palhaçaria Feminina*, organizada por Michelle Silveira da Silva. Em 2021, foi lançado o e-book intitulado *Palhaças na Universidade*, organizado por Ana Wuo e Daiani Brum; em 2022, a versão impressa da obra foi lançada e, em 2024, o segundo volume foi publicado nas versões impressa e digital pela Editora da Universidade Federal de Santa Maria (EDUFSM). Os livros são, talvez, os primeiros no Brasil a entrelaçar a palhaçaria e as perspectivas de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das trajetórias de algumas das centenas de Mestras Palhaças permite compreender como a presença das mulheres na palhaçaria tem se consolidado e se expandido no Brasil. Essas artistas, além de questionarem por meio da prática as estruturas convencionais da comicidade, também abriram caminhos para novas gerações de palhaças, palhaços e palhaces, oferecendo metodologias e perspectivas que valorizam a experiência da diversidade nesse campo. O estudo dessas Mestras dialoga com a necessidade de um registro histórico que contemple a diversidade e a complexidade dessa prática no Brasil, reforçando a importância de iniciativas como os livros *Palhaças na Universidade 1 e 2* (WUO; BRUM, 2022; 2024), que documentam e valorizam esses saberes.

É nesse contexto que proponho o presente capítulo, que registra brevemente a atuação e a metodologia de importantes

professoras, pesquisadoras e construtoras da profissão de palhaça. Assim como as Mestras Palhaças aqui mencionadas, milhares de outras atuaram e atuam em território nacional, trazendo colaborações importantes ao desenvolvimento da comicidade no país; para citar brevemente algumas(es) dessas(es) Mestras(es) pioneiras(es): Maria Elisa Alves dos Reis (*in memoriam*, SP), Juliana Gontijo (*in memoriam*, SP), Maria Helena Lopes (RS), Carina Cooper (RJ/SP), Lilian Moraes (RJ), Lu Lopes (SP), Geni Viegas (RJ), Vera Ribeiro (RJ), Adelvane Néia (PR), Thaís Ferrara (SP), Luciana Viacava (SP), Roberta Calza (SP), Drica Santos (SC), Beatriz Sayad (SP), Gena Leão (RN), Michelle Cabral (MA), Joice Aglae Brondani (BA), Ana Achcar (RJ), Rhena de Faria (SP), Isabel Gomide (RJ), Marta Jourdan (RJ), Ana Luisa Cardoso (RJ), Raquel Guerra (RS), Michele Silveira (SC), Ana Fuchs (RS), De Castro (RJ/Londres), Manu Castelo Branco (DF).

Finalizo este texto agradecendo todas as Mestras Palhaças do Brasil. Suas existências constantemente transformam vidas: a partir do contato com elas e com seus ensinamentos, passamos a valorizar questões jamais pensadas, especialmente voltadas para as delicadezas e para as profundidades da vida. A palhaça toma a frente, resolve problemas de maneiras consideradas absurdas, supera obstáculos a partir de lógicas próprias, não permite que o erro, a falha ou o desenquadramento de determinados padrões sejam uma limitação. A palhaça busca, nesses aspectos inerentes à existência humana, oportunidades para rir de si mesma, estimulando o público a se permitir à mesma experiência de liberdade.

REFERÊNCIAS

BRUM, Daiani Cezimbra Severo Rossini. **Reflexões feministas sobre a palhaçaria com ênfase no contexto hospitalar**. 2021. 240p. Tese (Doutorado em Teatro) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

CARLSON, Marvin. **Teorias do Teatro**: estudo histórico-crítico, dos gregos à atualidade. São Paulo: UNESP, 1997, p. 11.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CIRCO DI SÓLADIES. Minha avó era palhaço! SóLadies INTER.VIU com Mariana Gabriel. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G7nHaZfByvQ>. Acesso em: 27 jan. 2025.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

RAGO, Margareth. As mulheres na historiografia brasileira. In: SILVA, Zélia Lopes (Org.). **Cultura histórica em debate**. São Paulo: UNESP, 1995.

WUO, Ana Elvira; BRUM, Daiani Cezimbra Severo Rossini (Orgs.). **Palhaças na Universidade**: pesquisas sobre a palhaçaria feita por mulheres e as práticas feministas em âmbitos acadêmicos, artísticos e sociais. Santa Maria: EDUFMS, 2021.

WUO, Ana Elvira; BRUM, Daiani Cezimbra Severo Rossini (Orgs.). **Palhaças na Universidade, Volume 2**: experiências de pesquisa sobre a comicidade a partir de perspectivas feministas. Santa Maria: EDUFMS, 2024.

Daiani Cezimbra Severo Rossini Brum

Pesquisadora, Pós-Doutora em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU, 2024), com Bolsa de Pós-Doutorado Júnior (PDJ) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, Chamada 25/2021). Doutora em Teatro (UDESC, 2021). Juntamente com a Profa. Dra. Ana Wu, é organizadora do livro *Palhaças na Universidade*, Volumes 1 e 2 (EDUFMS, 2022; 2024). É autora do livro *Palhaçaria no SUS* (Praxila Editorações, 2024).

4

César Nardelli Cambraia

A PEREGRINAÇÃO DE FERNÃO MENDES PINTO COMO TESTEMUNHO LINGUÍSTICO DO PORTUGUÊS CLÁSSICO

RESUMO

A *Peregrinação* de Fernão Mendes Pinto (ca. 1510-1583) é um texto narrativo em prosa composto no terceiro quartel do séc. XVI e publicado postumamente pela primeira vez em 1614. Para evidenciar suas possibilidades como testemunho linguístico, analisa-se a obra tomando como referência as especificidades sócio-históricas que se verificam em relação à época do português clássico apuradas na literatura especializada, a saber: enriquecimento lexical, disciplina gramatical, emulação com o castelhano, expansão da língua, entrada do português na galáxia de Gutenberg, desenvolvimento da língua literária, padronização progressiva da língua portuguesa, produção do texto escrito, recepção do texto escrito, alargamento do campo literário e figura do autor.

Palavras-chave: Linguística Histórica; Língua Portuguesa; Fernão Mendes Pinto.

INTRODUÇÃO¹

Os estudos de linguística histórica se baseiam fundamentalmente na análise da manifestação linguística escrita remanescente. Há naturalmente formas complementares de se abordar a questão da mudança linguística, como por meio da comparação da manifestação linguística (oral ou escrita) sincrônica contemporânea de pessoas de diferentes faixas etárias, segundo a metodologia do estudo da mudança no *tempo aparente* da sociolinguística laboviana, ou ainda da comparação de manifestação linguística oral de diferentes sincronias, já que a técnica de registro da voz remonta a meados do século XIX. Entretanto, essas formas complementares são a exceção, e não a norma. Então o estudioso da mudança linguística deve inexoravelmente enfrentar os desafios que a adoção de documentação escrita com fonte de dados linguísticos coloca.

Para o estudo do português clássico, há uma obra notável: a *Peregrinação* de Fernão Mendes Pinto. Na presente exposição pretende-se enquadrar essa obra no contexto sócio-histórico do período clássico da história da língua portuguesa, dando a conhecer de que forma essa fonte de dados pode contribuir para o seu conhecimento.

PERIODIZAÇÕES DA HISTÓRIA DA LÍNGUA E DA LITERATURA PORTUGUESA

Embora a periodização da história da língua portuguesa já tenha sido objeto de diferentes propostas (Bechara, 1985), a primeira

¹ Conferência ministrada em evento temático homônimo realizado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo no dia 8 de abril de 2025, como parte das atividades de Estágio de Pós-Doutoramento sob a supervisão da profa. dra. Ieda Maria Alves.

a incluir o período clássico como recorte específico parece ter sido a de Cuesta e Luz (1980, p. 173-174), com a seguinte divisão:

- (a) *período galaico-português* (de fins do séc. XII² a 1350 aproximadamente);
- (b) *período pré-clássico* (de 1350³ a 1540);
- (c) *período clássico* (de 1540⁴ a meados do séc. XVIII); e
- (d) *período moderno* (de meados do séc. XVIII⁵ aos nossos dias).

A adoção do adjetivo *clássico* para denominação de um período da história da língua portuguesa e da língua dessa época parece ser uma extensão de seu emprego na divisão da história da literatura em estilos de época. Moisés (1973), p. ex., dividiu a história da literatura portuguesa em: *trovadorismo* (1198-1418), *humanismo* (1418-1527), *classicismo* (1527-1580), *barroco* (1580-1756), *arcadismo* (1756-1825), *romantismo* (1825-1865), *realismo* (1865-1890), *simbolismo* (1890-1915) e *modernismo* (1915 à atualidade).

Vê-se, portanto, que o período *clássico* da história da língua portuguesa de Cuesta e Luz (1980), de 1540 a meados do séc.

2 Esta data tem como referência uma cantiga de maldizer de João Soares de Paiva que dataria de 1196 (Cuesta; Luz, 1980, p. 173), Mas hoje pode-se considerar a chamada *Notícia de Fiadores*, datada de 1175 (ANTT, Ordem de São Bento, Mosteiro de São Cristóvão de Rio Tinto, mc. 2, doc. 10).

3 Esta data tem como referência o testamento de Pedro Afonso (1287-1354), Conde de Barcelos e filho de D. Dinis, o qual foi lavrado em 30 de março de 1350 e marcaria o encerramento da escola lírica galaico-portuguesa. As mesmas autoras, no entanto, consideram que seria mais adequado considerar o ano de 1385, que é data de Batalha de Aljubarrota, com que Portugal firma sua independência frente a Castela (Cuesta; Luz, 1980, p. 185-186). O período pré-clássico corresponde em grande parte ao da Dinastia de Avis, que começa com D. João I em 1385 e termina com D. Henrique em 1580.

4 Esta data tem como referência a publicação da *Gramática da Língua Portuguesa* de João de Barros (1496-1570) (Cuesta; Luz, 1980, p. 186).

5 Esta data tem como referência o início da ditadura do Marquês de Pombal (1699-1782) (Cuesta; Luz, 1980, p. 190); supõe-se que as autoras tenham tomado como baliza a data de 1756, quando Pombal foi nomeado Secretário do Reino por D. José I.

XVIII, corresponderia aproximadamente aos períodos do *classicismo* e do *barroco* da história da literatura portuguesa de Moisés (1973), de 1527 a 1756⁶.

A PEREGRINAÇÃO NO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DO PORTUGUÊS CLÁSSICO

A *Peregrinação* de Fernão Mendes Pinto (ca. 1510-1583) consiste em um texto narrativo em prosa publicado pela primeira vez, já postumamente, em 1614. O texto se compõe de 226 capítulos e narra as viagens do autor entre Portugal e o Oriente entre 1537 e 1558. Muito já se escreveu sobre a obra sob as mais diferentes perspectivas (literária, histórica, geográfica, etc.) e, modernamente, considera-se que se trata de uma narração que relata eventos reais mesclados com fictícios.

Diferentes estudiosos já chamaram a atenção para as especificidades sócio-históricas que se verificam em relação à época do português clássico (Spina, 1987, p. 8-38; Castro, 1996, p. 135-150; Mattos e Silva, 2001, p. 33-47). Discutem-se a seguir essas especificidades tomando como referência a *Peregrinação* de Fernão Mendes Pinto.

Spina (1987, p. 8) assinala quatro características do português do período entre a 2ª met. do séc. XVI e o séc. XVII: (a) *enriquecimento lexical*, (b) *disciplina gramatical*, (c) *emulação com o castelhano* e (d) *expansão da língua*.

O enriquecimento lexical da língua portuguesa no período em questão tem como uma das principais motivações o contato dos

6 Estas datas se referem respectivamente ao retorno de Sá de Miranda da Itália e à fundação da Arcádia Lusitana.

portugueses com novas culturas e novas línguas a partir da época das grandes navegações. Como tinham assinalado Cuesta e Luz (1980), a língua portuguesa se tornou um *idioma internacional*:

Outras obras em prosa [*em relação às de João de Barros*], como as de Damião de Góis, a *Peregrinação* de Fernão Mendes Pinto, a *História Trágico-Marítima* ou a *Etiópia Oriental* de Frei João dos Santos, contribuíram para enriquecer o vocabulário literário português com numerosos termos asiáticos, africanos ou americanos (...) (Cuesta; Luz, 1980, p. 196)

Quanto a este aspecto, a *Peregrinação* é uma fonte riquíssima de dados linguísticos, mas especificamente em relação às palavras de origem africana e asiática. Essas palavras se distribuem em diferentes campos semânticos, refletindo o contato com os mais variados povos, costumes e objetos. Um domínio especialmente interessante é o dos gentílicos, por duas razões. Primeiramente, porque há uma grande quantidade de nações a cujos membros se teve de fazer referência, como se vê, p. ex., na longa lista na passagem abaixo:

[...] & esta rua tomava desda porta da cidade até a sua tenda que seria distancia de dous terços de legoa, na qual rua estauão trinta & seys mil estrangeyros, de quarenta & duas nações, em que auia *Portugueses, Gregos, Venezeanos, Turcos, Ianiçaros, Iudeus, Armenios, Tartaros, Mogores, Abexins, Raizbuto, Nobins, Coraçones, Persas, Tuparaas, Gizares, Tanocos da Arabia Felix, Malauares, Laos, Achês, Moês, Siames, Lusoês da ilha Borneo, Chacomaas, Arracoês, Predins, Papuaas, Selebres, Mindanaos, Pegùs, Bramês, Chaloês, laquesaloês, Sauadis, Tãgus, Calaminhãs, Chaleus, Andamoens, Bengalas, Guzarates, Andraguirees, Menancabos, & outros muytos mais a que não soube os nomes.* (Pinto, 1614, cap. 149, f. 183rb-183va, *itálicos nossos*)

Em segundo lugar, porque o processo de integração desses gentílicos refletia o desafio linguístico de converter palavras estrangeiras em palavras portuguesas: muitos desses gentílicos vieram a

sofrer mudanças no curso do tempo. Dois casos interessantes são os relacionados à China e ao Japão:

[...] encontramos hũ junco de Patane que vinha dos Lequios, o qual era de hum *cossayro Chim* que se chamaua Quiay Panjão muyto amigo da nação Portuguesa [...] (Pinto, 1614, cap. 56, f. 60va, itálicos nossos) [hoje, *corsário chinês*]

[...] rogou a hũa *molher China* Christam que ahy leuaua o Piloto, que os agasalhasse [...] (Pinto, 1614, cap. 63, f. 69rb, itálicos nossos) [hoje, *mulher chinesa*]

[...] como adiante se verá por este *homem lapaõ*, cujo nome era Angiroo. (Pinto, 1614, cap. 202, f. 262vb, itálicos nossos) [hoje, *homem japonês*]

[...] esta *nação lapoa* he a mais sojeita á razão que todos os outros Gentios daquellas partes [...] (Pinto, 1614, cap. 212, f. 281va, itálicos nossos) [hoje, *nação japonesa*]

Mas não se pode esquecer que, naquela época, por influência do Renascimento, houve grande valorização da cultura greco-latina da antiguidade clássica, fato que repercutiu na latinização da língua portuguesa. Essa latinização, que já tinha começado mesmo na Idade Média, através da elaboração da língua portuguesa no processo tradutório de textos latinos, acentua-se no Renascimento.

A *Peregrinação*, bem diferentemente d'*Os Lusíadas*, ambas as obras produzidas essencialmente na mesma época, é mais modesta neste quesito. Por um lado, encontram-se manifestações de latinismos na *Peregrinação*, como a presença de formas cultas sintéticas em *-íssimo* ao lado das vernaculares analíticas correlatas com *muito* (embora não pareçam ser sinônimas):

[...] não achamos nem vimos lugar nenhum que fosse notauel, senão sómente aldeas pequenas de casas de palha, pouoadas de gente *pobrissima* [...] (Pinto, 1614, cap. 158, f. 194vb, itálicos nossos)

[...] ate hũa aldea que está junto da barra, que terá obra de quinze ou vinte casas de palha, & de gente *muyto pobre* [...] (Pinto, 1614, cap. 23, f. 23vb, itálicos nossos)

Por outro lado, os latinismos na *Peregrinação* não são tão abundantes e peculiares como os que se encontram n'*Os Lusíadas*, como no caso de *eburneo*, noção expressa na *Peregrinação* de forma analítica com *de marfim*:

[...] Manda trazer o arco *eburneo* rico, Onde as setas de ponta de ouro embebe: [...] (Camões, 1572, f. 151v, c. IX, estr. 43, v. 3-4, itálicos nossos)

[...] tinha na mão hũa vara *de marfim* muyto alua a maneyra de cetro [...] (Pinto, 1614, cap. 103, f. 119rb, itálicos nossos)

Pode-se dizer, portanto, que, no que tange à latinização da língua portuguesa acentuada no período clássico, a *Peregrinação* reflete esse processo em menor intensidade.

O tema da disciplina gramatical se refere à questão da gramatização da língua portuguesa nos termos de Auroux (1992), ou seja, sua codificação e sua normatização através de obras gramaticais e lexicográficas. É no início do período clássico que despontam a *Gramática da Linguagem Portuguesa* de Fernão de Oliveira em 1536 e a *Gramática da Língua Portuguesa* de João de Barros em 1540, data esta, a propósito, que Cuesta e Luz (1980) tomaram como baliza para o início do referido período. Segundo o juízo de Bechara (1985), as obras metalinguísticas de então não teriam tido impacto significativo sobre a produção escrita da época:

a verdade é que os escritores quinhentistas e seiscentistas não encontraram nas gramáticas, dicionários e obras de natureza filológica a regra e compasso que justificassem o progresso, o apuro e o senso estético postos em prática para que a língua atingisse, em verso, o plano extraordinário a que chegou com a produção poética de Camões, no último quartel do século XVI, e a harmonia da prosa de

um Frei Luís de Sousa, na passagem do XVI para o XVII, ou de um Vieira, nesse último século. (Bechara, 1985, p. 52)

No que se refere à *Peregrinação*, confirmam essa interpretação casos que a descrição/prescrição de Barros simplesmente não é seguida, como é o da colocação de pronomes:

[...] o pronome sempre se põem de tras do nome: ca dizemos, *eu loane, tu António, esse Ierónimo*, e nã ao cõtraíro [...] (Barros, 1540, f. 31r7-9, itálicos nossos)

[...] & lhe disseraõ mais que eramos nos gente sem *temor nenhum da justiça de Deos*. (Pinto, 1614, cap. 221, f. 296ra, itálicos nossos)

Barros afirma que pronome deve ser colocado apenas antes do nome, mas Pinto coloca o pronome *nenhum* depois do nome em certos casos.

No entanto, há algo de mais interessante em relação a este aspecto: a gramatização não terá influenciado de forma relevante a obra de Fernão Mendes Pinto, mas justamente o contrário ocorreu, ou seja, a obra de Fernão Mendes Pinto influenciou a gramatização. São abundantes as atestações de trabalhos metalinguísticos que adotaram a obra de Pinto como referência para descrição/prescrição linguística (Cabraia, 2023b). De obras lexicográficas, pode-se citar o *Novo Dicionário da Língua Portuguesa* (1913) de Cândido Figueiredo, no qual foi possível localizar referência à obra de Pinto em 236 verbetes, como os dois abaixo, a que se apôs aqui a abonação correspondente:

Merchante, *m. Ant.* Aquelle que vende carne no açougue; marchante. Cf. Fern. Mendes Pinto, *Peregr.*, CVII. (Provavelmente, do lat. *mercans*). (Figueiredo, 1913, p. 145)

E alem do peso que tem cada *merchante* por onde pesa, estão mais a cada porta outras balanças da cidade em que se torna a repesar [...] (Pinto, 1614, cap. 107, f. 126rb, itálicos nossos)

Nivator, m. Espécie de faisão da Índia. Cp. *Peregrinação*, LXXXIII. (Figueiredo, 1913, p. 234)

[...] trazia duas lebres, & outros cinco *niuatores*, que são a modo de faisões [...] (Pinto, 1614, cap. 83, f92rb-92va, itálicos nossos)

De obra gramatical, pode-se citar como exemplo a *Moderna Gramática Portuguesa* (2019) de Evanildo Bechara:

Voltando ao emprego do relativo, não pertence à boa norma da língua repetir sob forma pronominal a função sintática já desempenhada pelo relativo. São escassos os exemplos como os seguintes:

O caminho *que* o percorri era muito estreito.

Não ocorrerá este pleonismo vicioso se o segundo pronome estiver relacionado com outro verbo do período, como neste exemplo de Fernão Mendes Pinto:

Tivera um filho, o qual legitimara, e o fizera herdeiro do reino (*Peregrinação*, II, 902)

Vê-se, pelo excerto da *Peregrinação* apresentado por Bechara, uma documentação da existência da relativização com pronome cópia já no séc. XVI, algo bastante comum no português do Brasil atual.

A questão da *emulação com o castelhano* se refere à grande influência que a cultura e a língua espanhola exerceram sobre a cultura e a língua portuguesa. Por um lado, o período do português clássico coincide, em sua parte inicial, com o da *União Ibérica* (1580-1640), mas Cuesta e Luz (1980, p. 193) consideram que a influência se deve menos aos sessenta anos de anexação e mais à atração que a literatura, a arte e a forma de vida espanholas exerceram sobre Portugal. Trata-se, afinal, do chamado *Siglo de Oro* espanhol, que vai de 1492, data do fim da Guerra da Reconquista, do descobrimento

da América e da publicação da *Gramática Castellana* de Antonio de Nebrija, até 1681, data da morte de Calderón de la Barca.

Neste contexto, a *Peregrinação*, com sua linguagem de cunho mais popular e falado, parece representar um estágio anterior a toda essa influência sobre a língua portuguesa, que muito provavelmente terá se difundido da nobreza (cujo contato com a corte e com a literatura espanhola deveria ser mais comum) para as classes populares (Cuesta, 1988). Deve-se reconhecer, a propósito, que é bastante difícil comprovar a influência espanhola sobre a língua portuguesa em todos os níveis linguísticos com a mesma segurança. Assim, enquanto, no léxico, os espanholismos costumam deixar evidências razoáveis, em função de traços evolutivos peculiares (cf., p. ex., o resultado de *pl-* inicial latino no port. *lhano* < esp. *llano* < lat. *planu-*), já na morfologia, na sintaxe e na semântica, a questão é bem mais complexa, por se tratar de línguas ibero-românicas, as quais compartilharam de diversos fenômenos históricos no curso de sua formação (como a ausência do sistema bicasual arcaico do domínio galo-românico). Mesmo o recurso à anterioridade temporal como critério de diferenciação (Bartoli, 2024, p. 50) é bastante problemático, porque a mudança linguística está sujeita a ação de fatores diversos que modulam a velocidade da implementação de uma inovação (cf., p. ex., a iodização de palatal lateral, fenômeno românico que se manifestou bem mais cedo no francês que no português). Sendo assim, este tópico deverá ser deixado em aberto em relação à *Peregrinação*, mas podem-se assinalar a presença da forma *castelhano* (esp. *castellano*) no lugar de *castelão* e a ausência de *cavalheiro* (esp. *caballero*) como alótrofo de *cavaleiro* nessa obra: como se vê, nestes dois casos, o critério para sustentar a origem hispânica das formas portuguesas *castelhano* e *cavalheiro* está na presença do resultado *-lh-* para a fonte latina *-ll-*.

A questão da *expansão da língua* tem naturalmente afinidade com a do enriquecimento lexical (com empréstimos oriundos de outras línguas), mas também se refere ao fato de populações

aloglotas terem adotado a língua portuguesa, seja apenas como segunda língua em um primeiro momento, seja mesmo como a própria primeira língua em um segundo momento.

Esta questão emerge na *Peregrinação*, uma vez que não são raras as passagens em que essa população aloglota se manifesta em português em discurso direto. Longe de se pensar que se trate de transcrição da fala de usuários aloglotas do português, não se deve descartar a hipótese de que Fernão Mendes Pinto tivesse sensibilidade linguística suficientemente apurada para (a) ter consciência de traços linguísticos peculiares do português dessa população aloglota e (b) ter deliberadamente incluído alguns desses traços nas falas de seus personagens (reais ou fictícios). A caracterização de personagens por recursos linguísticos é prática bastante antiga, como no caso das peças de Plauto no séc. III a.C., e na produção literária do séc. XVI também era atestada, como no caso das peças de Gil Vicente, aspecto diligentemente tratado por Teyssier (1959). Segundo Silva Neto (1988, p. 503), Pinto era dotado de grande sensibilidade linguística:

Como Barros e Jorge Ferreira de Vasconcelos, seus maiores rivais, ele [i. e., *Fernão Mendes Pinto*] tinha intuição de *deriva* da língua portuguesa. A sua *consciência linguística* fá-lo superior ao tempo, concedendo-lhe uma prosa viva e forte, capaz de atravessar os séculos e capaz sempre de emocionar e comover. (Silva Neto, 1988, p. 503)

Um exemplo interessante na *Peregrinação* são os pronomes pessoais compostos (*nós outros* e *vós outros*). Há, na obra, 5 ocorrências do primeiro e 31 do segundo, estando elas presentes geralmente na fala de personagens não portugueses, o que sugere ser um traço linguístico dos falantes de português (como segunda ou primeira língua) fora da Europa (Cambaia, 2003):

Ella nos recebeo com muyta alegria, & nos disse: a vinda de *vosoutros*, verdadeyros Christaõs, he ante mym agora tão agradauel, & foy sempre tão desejada, & o he todas

as horas destes meus olhos que tenho no rosto, como o fresco jardim deseja o borriço da noite, venhais embora, venhais embora, & seja em tão boa hora a vossa entrada nesta minha casa, como a da Raynha Ilena na terra santa de Ierusalem. (Pinto, 1614, cap. 4, f. 5ra, itálicos nossos; fala da Mãe do Preste Ioaõ na povoação de Fumbau na atual Etiópia, África)

[...] no<s> disse sorrindo-se como ministro do demonio que era, & cuydando que o teriamos nós na conta em que elle se tinha: ja que *vosoutros* por serdes estrangeyros, careceis da noticia desta verdade, folgaria q̃ me ouuiseis mais vezes, para saberdes o como Deos criou estas cousas, & quanto lhe todos deuemos pelo beneficio desta criação. (Pinto, 1614, cap. 164, f. 208ra, itálicos nossos; fala de um greco no Reino Calaminhan no atual Laos, Ásia)

A existência de pronomes pessoais cuja base seria a forma composta em dialetos crioulos corrobora essa ideia: segundo Vasconcellos (1970, p. 138-139, 153 e 157), têm como fonte *vós outros* as formas *besôte* no crioulo do Cabo Verde, *vutul* no crioulo de Ano Bom (Guiné Equatorial) e *usot* do dialeto norteiro (falado no norte da costa ocidental da Índia). Mas o reconhecimento desses traços linguísticos peculiares exige ainda um estudo particularizado confrontando o discurso direto de personagens não portugueses com o de personagens portugueses: pode haver sutilezas que escapam aos leitores modernos, mas seriam perceptíveis para os leitores da época.

Castro (1996) enumera alguns dos aspectos que considera mais caracterizadores do português clássico: (a) *a entrada do português na galáxia de Gutenberg*; (b) *o desenvolvimento da língua literária*; (c) *o uso do português como (meta)linguagem sobre si mesmo*; (d) *a sua padronização progressiva*; (e) *a expansão do português à escala mundial*; e (f) *a internacionalização do português*. Como os tópicos (c), (e) e (f) já foram abordados antes aqui nos temas *disciplina gramatical*, *expansão da língua* e *enriquecimento lexical* referidos por Spina, discutem-se a seguir sobre os três restantes.

A entrada do português na galáxia de Gutenberg se refere naturalmente ao fato de essa língua ter passado a circular em livro impresso. A faceta mais saliente em relação a este tópico está no fato de que o livro impresso possibilitou uma difusão em larga escala de padrões específicos, o que favorecia uma tendência à padronização. Enquanto, por quase toda a Idade Média, os livros manuscritos veiculavam padrões linguísticos sempre diferentes uns dos outros em função das consequentes modificações que ocorrem no processo de cópia manual, já mesmo no final da Idade Média⁷ apareceu a possibilidade um mesmo padrão linguístico ter circulação ampla em função dos diversos exemplares de uma mesma edição.

Em relação a este aspecto, a *Peregrinação* é especialmente interessante, porque foi uma obra muito difundida. Não há informação sobre quantos exemplares foram produzidos em cada edição⁸, mas há notícia de 16 edições integrais do séc. XVI ao XXI, sendo cinco apenas nos sécs. XVII e XVIII (Cambráia, 2023a): 1ª, 1614 (Lisboa, Pedro Craesbeeck); 2ª, 1678 (Lisboa, Antônio Craesbeeck); 3ª, 1711 (Lisboa, Joseph Lopes Ferreyra); 4ª, 1725 (Lisboa, Officina Ferreyriana); 5ª, 1762 (Lisboa, Joam de Aquino Bulhoens); 6ª, 1829 (Lisboa, Typographia Rollandiana); 7ª, 1908-10 (Lisboa, Livraria Ferreira); 8ª, 1931 (Vila Nova de Gaia, Cosmópolis); 9ª, 1944-45 (Porto, Portucalense); 10ª, 1952-53 (Lisboa/Rio de Janeiro, Sociedade de Intercâmbio Luso-Brasileira/Casa do Estudante); 11ª, 1961-84 (Lisboa, Sá da Costa); 12ª, 1971 (Lisboa, Afrodite); 13ª, 1975 (Lisboa, Amigos do Livro); 14ª, 1983 (Lisboa, Europa-América); 15ª, 1984 (Porto, Lello

7 A primeira obra impressa em língua portuguesa parece ter sido a tradução portuguesa d'O *Sacramental*, obra de Clemente Sánchez de Vercial (ca. 1370-1438) composta entre 1421 e 1423. A referida impressão foi realizada em 1488 na Cidade de Chaves no extremo norte de Portugal e está preservada em um único exemplar da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (cota CII-001,001). Disponível em: https://acervobndigital.bn.gov.br/sophia/index.asp?codigo_sophia=511.

8 Da edição *princeps* restam hoje, mais de 400 anos depois, apenas 57. Faria (1992, p. 42-43) registra 45 exemplares, dos quais se localizaram 32: muitos dos não localizados são os que, na época, estavam de posse de particulares. Wilkison (2018) registra 46, dos quais se localizaram 43: os 3 demais são, na verdade, registros em catálogos de leilão.

& Irmão); e 16ª, 2010 (Lisboa, Fundação Oriente/Imprensa Nacional-Casa da Moeda). Este dado atesta que os padrões linguísticos da *Peregrinação* tiveram condições materiais suficientes para circular e exercerem influência. Além disso, dado o grande interesse que o tema despertou na época, realizaram-se diversas traduções desde então (para o espanhol, o francês, o alemão, o inglês, o holandês, o italiano, o sueco, o tcheco e o romeno), o que intensificava a valorização da obra e, conseqüentemente, sua leitura e sua influência.

O *desenvolvimento da língua literária* significa certamente um processo de maior distanciamento entre língua falada, usada para finalidades práticas, e língua escrita, empregada para finalidades estéticas. Se, na Idade Média, a grande variação linguística que se constata nos textos literários seria decorrente da ausência da codificação formal de um padrão linguístico próprio para o fazer literário, já no período seguinte essa codificação começa a despontar com as descrições gramaticais e com a ampla difusão que certas obras atingem, como no caso d'*Os Lusíadas*.

No caso da *Peregrinação*, como já assinalado antes, parece tratar-se de uma prosa mais espontânea, no sentido de não ter havido uma preocupação sistemática de marcar linguisticamente a narrativa com um padrão diferenciado da fala. Na verdade, a narrativa parece estar efetivamente mais próxima da língua falada como assinala Casais Monteiro:

Se o leitor de hoje encontra dificuldade na leitura de Fernão Mendes Pinto, é em parte pelas mesmas razões que nos tornariam difícil dialogar com um homem do seu tempo; é que *ele partiu da língua falada*, e a sua narração, na própria enormidade dos períodos, até na frequente incorrecção sintática, é o monólogo do homem que se põe a contar, ao canto do lume, para encher serões intermináveis, todo o passado que lhe vem à memória. *Ele escreve como teria falado*, como porventura muitas vezes terá feito, perante vizinhos, perante amigos, perante

a família reunida à sua volta, todos desejosos de ouvir aquelas coisas maravilhosas e extraordinárias do «cabo do mundo». (Pinto, 1952-1953, v. 1, p. 8, grifos nossos).

Sendo assim, o aspecto propriamente literário da *Peregrinação* se encontra mais na narrativa, na cadeia de eventos, nas imagens, nos relatos de experiência, nas comparações, e menos em padrões linguísticos deliberadamente diferenciados. Silva Jr. e Andrade (1887, p. 531-532) classificam os estilos quanto à qualidade e ao ornato em *simples*, *temperado* e *sublime*, estando o primeiro, que consideram o preferido em livros didáticos e narrativas vulgares, dividido em *simples*, *natural* e *familiar*. Situam a *Peregrinação* na classe de natural, mas alertam que “A naturalidade não pôde vir desacompanhada de talento, de imaginação, e grande sensibilidade. Si assim não fôr cahe na puerilidade e chateza.” Esse juízo, por um lado, ressalta as qualidades do estilo do autor em questão (talento, imaginação e sensibilidade), mas também reitera que se trata de uma linguagem menos diferenciada formalmente, por isso, estilo natural.

A *padronização progressiva da língua portuguesa* significou uma redução na expressão da variação linguística na modalidade escrita, já que, na modalidade oral, sobretudo em estilo informal, a diversidade continua pujante. Embora se possa pensar no papel da gramatização nesse processo, é bem provável que tenha sido a imprensa o ator de maior peso, pela razão já assinalada (exposição em larga escala a padrões específicos).

Na *Peregrinação*, a variação linguística se manifesta de forma visível através da polimorfia vocabular (seja em termos puramente gráficos, seja em termos inclusive fônicos): cf. *Pegú ~ Pegû ~ Pegû ~ Pégû ~ Pégû ~ Pègû ~ Pêgû ~ Pèguu ~ Pêguu ~ Peguu ~ Pêguu e auantajado ~ auentejado*. Mas é possível reconhecer sim uma certa redução. Assim, p. ex., enquanto na tradução medieval portuguesa do *Livro de Isaac* presente na versão do códice alcobacense 461 (Cambaia, 2000a) se atestam variações como *deuaçom ~ deuoçom*

e *diuyna* ~ *deuynal* ~ *diuinal* ~ *diuynal* ~ *dyuynal*, já na *Peregrinação* há apenas *deuação* e *diuino(s)/diuina(s)*, respectivamente. Uma das motivações para essa redução é certamente a questão do número de agentes envolvidos na transmissão: textos medievais manuscritos eram transmitidos por ação de diversos agentes (uma cadeia secular de copistas de diferentes lugares e de diferentes épocas) e textos quinhentistas e seiscentistas impressos envolveriam um número menor de agentes (compositor tipográfico e, talvez, revisor).

Os últimos tópicos a serem discutidos são os colocados por Mattos e Silva (2001, p. 35), que dizem respeito: (a) à *produção do texto escrito*; (b) à *recepção do texto escrito*; (c) aos *novos mecanismos de controle do uso linguístico*; e (d) ao *alargamento do campo literário e à figura do autor*. Como o tópico (c) já foi abordado antes no tema *disciplina gramatical* referido por Spina, comentam-se apenas os três restantes.

No que se refere à produção, os textos medievais (i) eram de produção restrita, pois ficava sob a responsabilidade de escribas vinculados à Igreja ou à nobreza e circulava em pequeno número de cópias, (ii) não apresentavam datação e local de produção, dados que são geralmente inferidos por características paleográficas e linguísticas, e (iii) foram preservados apenas em cópias. Já nos quinhentos, houve uma ampliação, uma vez que a produção se expandiu para outras esferas, não estando os autores necessariamente ligados à Igreja ou à nobreza e circulou em número de cópias bem mais abundante em função da imprensa. Além disso, sobretudo os impressos indicavam com frequência data e local de produção (geralmente no colofão). Já quanto à questão de cópias frente a originais, é possível encontrar os originais de produção posterior à Idade Média⁹, embora quanto mais recente mais comum seja de se poder contar com eles.

9

O documento literário autógrafa mais antigo em língua portuguesa parece ser o cód. 3.355 da Biblioteca Nacional de Portugal com textos de Sá de Miranda (1481-1558) referido por Carolina Michaëlis de Vasconcelos (Vasconcellos, 1911).

No caso da *Peregrinação*, sabe-se muito mais da história do autor e do texto do que é comum saber-se em relação a textos medievais. O autor é Fernão Mendes Pinto, que não era religioso de formação (embora tenha feito parte da Companhia de Jesus entre 1554 e 1557). A data e o local de produção não são explicitamente informados na obra, mas dados textuais e extratextuais permitem recuperar com certa segurança esses pontos: a redação principal teria ocorrido entre 1568 e 1578 em Almada [perto de Lisboa], localidade onde passou a residir depois de seu retorno (Cambráia, 2000b; Cambráia, Cunha, 2023). No que se refere à questão dos originais, a situação não consistiu em avanço, pois os originais da *Peregrinação* não parecem ter sido preservados.

Quanto à recepção do texto escrito, na Idade Média, a língua do ensino era o latim, mas, a partir do séc. XVI, houve a laicização da cultura letrada e o português passou a ser a língua do ensino, com ampliação dos receptores da documentação escrita em português.

Disso decorre que se pode considerar que a *Peregrinação* terá tido a oportunidade de exercer influência linguística sobre um público mais amplo, pois a laicização significava que o domínio da leitura e da escrita transbordou para fora dos mosteiros e dos castelos. Não foi possível por ora fazer um rastreamento para identificar a natureza dos leitores da obra na época, mas sabe-se que teve grande repercussão, não apenas em função das diversas traduções que foram feitas já no séc. XVII, como também em referências à obra, como no caso de João de Lucena na *História da Vida do Padre Francisco Xavier*, que retoma o tema das cidades movediças tratadas por Pinto no cap. 98 (convém registrar que Lucena leu a obra de Pinto ainda nos originais, antes de publicação em 1614):

E d'aqui se entende aquella enima d'hun nosso Portugues, que entre outras cousas marauilhosas da China, affirmaua víra nella cidades situadas sobre agoa, q̃ se abalauam, &

mouiam todas as Lûas. (...) E porque estas feiras nam duram ordinariamête numa parte mais de quinze dias, & no cabo delles se vam fazer a outras, por isso as chamaua bem o autor do enima cidades sobre água e movediças. (Lucena, 1600, p. 864, *itálicos nossos*).

O último tópico diz respeito ao alargamento do campo literário e à figura do autor. Havia, na Idade Média, segundo Mattos e Silva (2001), um conjunto muito restrito de obras no campo literário (na prosa, p. ex., apenas narrativa ficcional, prosa religiosa e prosa historiográfica) e esse panorama se modificou com o florescimento de gêneros mais diversificados em língua portuguesa a partir da 1ª met. do séc. XVI, como é o caso da produção teatral de Gil Vicente (ca. 1465-ca. 1536), produzida entre 1502 e 1533, e, o que também é importante, com autoria particularizada (e não coletiva como na Idade Média).

Quanto a este tópico, a *Peregrinação*, por um lado, não representaria de todo uma grande inovação, uma vez que se trata de obra no gênero narrativo (já comum), mas com a especificidade de não se tratar de narrativas ficcionais (de cavalaria), historiográficas ou hagiográficas como na Idade Média, mas sim de narrativa de viagem, gênero que se consolidou em função das grandes navegações portuguesas a partir de fins do séc. XV. Essa diferença é bem evidente se se considera que o léxico dessas narrativas compreendia uma grande quantidade de palavras novas na língua portuguesa, sobretudo de empréstimos de línguas não europeias. Não se pode deixar de mencionar que, por ser uma narrativa longa, oferece material para pesquisa linguística nos mais diversos níveis, com especial referência ao sintático, sempre difícil de ser abordado em textos curtos. No que se refere à autoria, reconhece-se Fernão Mendes Pinto como seu autor, apesar de intervenções pontuais de Francisco de Andrade (1540-1614) como revisor (Cabraia, Cunha, 2023), situação muito diferente do que passava na Idade Média, com muitos textos de autoria desconhecida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a *Peregrinação* como testemunho do português clássico:

- a) registra o enriquecimento lexical por que passou a língua portuguesa a partir das grandes navegações, época em que se tornou uma língua internacional (com influência de várias origens);
- b) ainda não reflete a influência promovida pelo processo de gramatização a partir de meados do séc. XVI, registrando padrões linguísticos mais próximos do vernáculo;
- c) exerceu influência sobre a gramatização da língua portuguesa nas épocas que se seguiram, seja no âmbito lexicográfico, seja no âmbito gramatical;
- d) ainda não reflete a influência promovida pela intensificação com o contato com a cultura espanhola em função da União Ibérica (1580-1640) e do *Siglo de Oro* espanhol;
- e) registra as consequências da expansão da língua portuguesa em escala mundial (também em função das grandes navegações), que consistiram sobretudo na sua adoção por populações aloglotas não europeias;
- f) faz parte da revolução que significou a circulação de obras no formato de livro impresso a partir de fins do séc. XV, com a difusão de um mesmo conjunto de padrões linguísticos em larga escala;
- g) ainda não reflete claramente o desenvolvimento da língua literária que tomou vulto durante o séc. XVI, uma vez que compreende padrões linguísticos mais próximos do vernáculo do que

de uma língua deliberadamente diferenciada da falada com finalidade estética;

- h) documenta o processo de padronização progressiva da língua portuguesa que teve como principal motor o desenvolvimento da imprensa;
- i) reflete a inovação de a produção escrita ser feita por agentes não pertencentes apenas à Igreja ou à nobreza, circulando em grande número de cópias e com recuperação relativamente segura da data e do local de produção;
- j) documenta a ampliação da recepção do texto escrito, tendo sido referenciada por um público mais amplo; e
- k) reflete parcialmente o processo de ampliação do campo literário a partir das grandes navegações, que fizeram florescer o gênero de narrativa de viagens em língua portuguesa, mas com a especificidade de se tratar de obra de autoria particularizada.

Dadas essas características, entende-se por que a análise da linguagem da *Peregrinação* de Fernão Mendes Pinto, já há muito tempo, tinha sido recomendada por Silva Neto (1957, p. 341-341), que a considerava um “estudo urgente”.

REFERÊNCIAS

ANTT. **Documentos relativos a Soeiro Pais, Urraca Mendes, sua mulher, e a Paio Soares Romeu, seu segundo filho e Notícia de Fiadores**. Disponível em: <http://digitalq.arquivos.pt/details?id=4380613>. Acesso em: 07 abr. 2025.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Pontes, 1992.

BARROS, J. de. **Grammatica da lingua portuguesa**. Olyssipone : *apud* Lodouicum Rotorigiu[m], Typographum, 1540. Disponível em: <https://purl.pt/12148>. Acesso em: 07 abr. 2025.

BARTOLI, M. **Introdução à neolinguística**: princípios – objetivos – métodos. Traduzido do italiano por César Cambraia e Evandro Landulfo Teixeira Paradela Cunha. Campinas: Mercado de Letras, 2024. Disponível em: <https://www.mercado-de-letras.com.br/livro-mway.php?codid=945>. Acesso em: 07 abr. 2025.

BECHARA, E. **As fases históricas da língua portuguesa**: tentativa de proposta de nova periodização. Tese (Concurso para Professor Titular de Língua Portuguesa). — Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1985.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 39. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

CAMBRAIA, C. N. **Livro de Isaac**: edição e glossário (cód. ALC 461). 2000. 753 f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2000a.

CAMBRAIA, C. N. Contributo para uma gramática do português clássico: a linguagem da *Peregrinação* de Fernão Mendes Pinto. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN, II, Florianópolis, 25 a 27 de fevereiro, 1999. **Anais...** Florianópolis: Abralín, 2000b. p. 1355-1362. 1 CD-ROM.

CAMBRAIA, C. N. Mudança interrompida na história do português: *nós outros* e *vós outros*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, II, Fortaleza, 13 a 16 de março, 2001. **Anais...** Fortaleza: UFC, 2003. v. 2, p. 112-114. Disponível em: https://abralin.org/wp-content/uploads/2020/03/ABRALIN_26.pdf. Acesso em: 07 abr. 2025.

CAMBRAIA, C. N. Editometria: mensurando conjecturas nas edições da *Peregrinação*. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 9-30, 2023a. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v25i1p9-30>. Acesso em: 07 abr. 2025.

CAMBRAIA, C. N. Fernão Mendes Pinto na gramática histórica de Said Ali. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 135-159, 2023b. <https://doi.org/10.21165/gel.v20i1.3493>. Acesso em: 07 abr. 2025.

CAMBRAIA, C. N.; CUNHA, E. L. T. P. Atribuição de autoria em discussão: o caso dos títulos dos capítulos da *Peregrinação*. **Confluência**, Rio de Janeiro, v. 64, p. 65-130, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.18364/rc.2023n64.1311>. Acesso em: 07 abr. 2025.

CAMÕES, L. V. de. **Os Lusíadas**. Lisboa: em casa de Antonio Gôçaluez, 1572. Disponível em: <https://purl.pt/1>. Acesso em: 07 abr. 2025.

CASTRO, I. Para uma história do português clássico. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE O PORTUGUÊS, **Actas...** Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, 1996. Vol. II, p. 135-150. Disponível em: https://clul.ulisboa.pt/files/ivo_castro/1996_Portugus_Clssico.pdf. Acesso em: 07 abr. 2025.

CUESTA, P. V.; LUZ, M. A. M. da. **Gramática portuguesa**. Madrid: Gredos, 1949. [Trad. port.: **Gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1980]

CUESTA, P. V. **La lengua y la cultura portuguesas en el siglo del Quijote**. Madrid: Espasa-Calpe, 1986. [Trad. port.: **A língua e a cultura portuguesas no tempo dos Filipes**. Mem Martins: Europa-América, 1988]

FARIA, F. L. de. **As muitas edições da “Peregrinação” de Fernão Mendes Pinto**. Lisboa: Academia Portuguesa da História, 1992.

FIGUEIREDO, C. de. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Nova edição. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1913. 2 v. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=J38_AQAAIAAJ. Acesso em: 07 abr. 2025.

LUCENA, J. de. **Historia da vida do padre Francisco Xavier**. Lisboa: Pedro Crasbeeck, 1600. Disponível em: <https://purl.pt/14775>. Acesso em: 07 abr. 2025.

MATTOS E SILVA, R. V. Reconfigurações socioculturais e linguísticas no Portugal de quinhentos em comparação com o período arcaico. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 45, p. 33-47, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4184>. Acesso em: 07 abr. 2025.

MOISÉS, M. **A literatura portuguesa**. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

PINTO, F. M. **Peregrinaçam de Fernam Mendez Pinto** [...]. Lisboa: Pedro Crasbeeck, 1614. Disponível em: <http://data.onb.ac.at/rep/104A70DB>. Acesso em: 07 abr. 2025.

PINTO, F. M. **Peregrinaçam = Peregrinação**. Versão integral em português moderno por Adolfo Casais Monteiro. Lisboa; Rio de Janeiro: Sociedade de Intercâmbio Cultural Luso-Brasileiro; Casa do Estudante do Brasil, 1952-1953. 2 v. Disponível em: <http://purl.pt/26736>. Acesso em: 07 abr. 2025.

SPINA, S. **História da língua portuguesa**: III. segunda metade do século XVI e século XVII. São Paulo: Ática, 1987.

SILVA JUNIOR, M. P. da; ANDRADE, L. de. **Noções de grammatica portugueza de accordo com o programma official para os exames geraes preparatorios do corrente anno**. Rio de Janeiro: J. G. Azevedo, 1887. Disponível em: <https://archive.org/details/noesdegramma00pachuoft>. Acesso em: 07 abr. 2025.

SILVA NETO, S. da. **Manual de filologia portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1957.

SILVA NETO, S. da. **História da língua portuguesa**. 5. ed. Rio de Janeiro / Brasília: Presença / Instituto Nacional do Livro, 1988.

TEYSSIER, P. **La langue de Gil Vicente**. Paris: C. Klincksieck, 1959.

VASCONCELLOS, J. L. de. **Esquisse d'une dialectologie portugaise**. 2. ed. Lisboa: Centro de Estudos Filológicos, 1970. Disponível em: <https://purl.pt/160>. Acesso em: 07 abr. 2025.

VASCONCELLOS, C. M. **Novos estudos sobre Sá de Miranda**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1911 (Separata do Boletim da Segunda Classe da Academia das Ciências de Lisboa, v. 5). Disponível em: <https://archive.org/details/novosestudossb00vascuoft>. Acesso em: 07 abr. 2025.

WILKISON, A. (Coord.) **Iberian Books**. Dublin: University College Dublin, 2018. Disponível em: <http://n2t.net/ark:/87925/drs1.iberian.43283>. Acesso em: 07 abr. 2025.

César Nardelli Cambraia

Doutor em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (2000), professor titular de Filologia Românica na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, bolsista de Produtividade em Pesquisa 1-D do CNPq.

E-mail: nardelli@ufmg.br

5

*Maria Clara Gonçalves Ramos
Arlete Ribeiro Nepomuceno*

CHARGES:
UM VIÉS (EXTRA)LINGUÍSTICO
DA LINGUAGEM

RESUMO:

Neste artigo, levando-se em conta que estudar a língua é assumir o papel sócio-comunicativo dela, na ressignificação dos textos, guiamo-nos pela seguinte pergunta: como a Gramática Sistêmico-Funcional, firmada na funcionalidade do sistema linguístico, colabora para a interpretação de eventos e críticas sociais a partir de escolhas semióticas em textos chargísticos? Por essa pergunta, objetivamos interpretar, discutir e analisar como a metafunção ideacional, à luz do sistema de transitividade da oração como representação, constrói significados experienciais no gênero charge no contexto pandêmico. Para atender a esse propósito, selecionamos, como objeto de análise qualitativo-interpretativista, 2 charges, cujo tema foi a desigualdade social como resultado da irresponsabilidade governamental. Após a coleta, produzimos uma descrição dos recursos *léxico-gramaticais da ideação*, nas relações entre quem faz o quê, a quem e em que circunstâncias, para a consequente interpretação, fundamentada na Gramática Sistêmico-Funcional (Halliday; Matthiessen, 2014[2004]). Justificado pela importância de realizar uma leitura responsiva dos gêneros charges, identificando e reconhecendo o modo como ideologias, estruturas hegemônicas e propósitos comunicativos se manifestam nas escolhas dos chargistas. A análise evidenciou que a construção de sentidos se apoia em manifestações *léxico-gramaticais* que constituem o *Sistema de Transitividade*. Com isso, a recorrência de processos *materiais*, *relacionais* e *verbais* aponta, na representação de realidades experienciadas por grupos antagônicos, para a identificação da intenção dos chargistas, em despertar a consciência social do leitor quanto à perversidade das chagas sociais a que grupos subalternizados são submetidos.

Palavras-chave: Gramática Sistêmico-Funcional; Metafunção ideacional; Gênero charge.

ABSTRACT:

In this article, taking into account that studying language means assuming its socio-communicative role, in the re-signification of texts, we are guided by the following research question: how does Systemic-Functional Grammar, based on the functionality of the linguistic system, collaborate for the interpretation of events and social criticism based on semiotic choices in cartoon texts? Through this question, we aim to interpret, discuss and analyze how the ideational metafunction, in light of the transitivity system of prayer as representation, constructs experiential meanings in the cartoon genre in the pandemic context. To meet this purpose, we selected, as an object of qualitative-interpretative analysis, 2 cartoons: 1 taken from the Contee portal (2023), authored by cartoonist Carlos Latuff, another allocated to the newspaper Folha Uol (2020), by cartoonist Luiz Fernando Cazo, with themes related to social inequality as a result of government irresponsibility. After collection, we produced a description of the lexico-grammatical resources of ideation, in the relationships between who does what, to whom and under what circumstances, for the consequent interpretation, based on Systemic-Functional Grammar (Halliday; Matthiessen, 2014[2004]). Justified by the importance of carrying out a responsive reading of cartoon genres, identifying and recognizing the way in which ideologies, hegemonic structures and communicative purposes manifest themselves in the cartoonists' choices. The analysis showed that the construction of meanings is based on lexico-grammatical manifestations that constitute the Transitivity System. From this perspective, the recurrence of material, relational and verbal processes in the corpus in focus, in the production of a representation of realities experienced by antagonistic groups, we identify the cartoonists' intentions in awakening the reader's social awareness regarding the perversity of the social wounds to which groups subordinates are subjected.

Keywords: Systemic-Functional Grammar; Ideational metafunction; Cartoon genre.

INTRODUÇÃO

Na pós-modernidade, o advento da globalização resultou numa relação de interdependência sociocultural e político-econômica entre diferentes partes do mundo. Paralelamente, a popularização das tecnologias de informação contribui(u) para o estabelecimento de novos meios de comunicação que possibilita(ra)m, em uma escala global, comunicação imediata e acesso a informações de modo instantâneo e simultâneo.

Nesse contexto de conectividade digital, no ciberespaço, somos expostos a gêneros ressignificados que, numa sociedade hiperconectada, se (re)constroem e se adaptam a esse contexto, assumindo maneiras outras de se comunicar e adotando uma intertextualidade na expressão dos significados. A instantaneidade de relações interpessoais do século XXI reflete no modo como desigualdades sociais são expostas, com temáticas em gêneros multisemióticos. Nessa medida, os textos são reflexo de multiproposições semântico-pragmáticas, revestidos por ideologias, com discursos parciais materializados em contextos de cultura e situação.

Ainda nesse sentido, os textos passam a (re)produzir, no sistema de conteúdo, a língua em uso, considerando contextos, ideologias, papéis sociais assumidos por chargistas, intenções comunicativas e uma miríade de significados culturais provenientes do meio no qual eles se materializam. Assim, a comunicação processa-se em contextos sociais estruturados de diversas maneiras, produzindo impacto na comunicação na qual ocorre (Thompson, 1998). À luz disso, o caráter circunstancial insurge como condicionamentos preponderantes para as escolhas meticulosamente orquestradas pelo falante, numa teia sociossemiótica que une forma e função, razão pela qual a tríade língua, cultura e sociedade constitui o cerne sistêmico-funcional.

Sob esse enfoque, as mídias digitais são um meio de disseminação dos gêneros, atuando de maneira a (re)configurá-los, assumindo um aspecto simbólico, pois

[o] desenvolvimento dos meios de comunicação é, em sentido fundamental, uma reelaboração do caráter simbólico da vida social, uma reorganização dos meios pelos quais a informação e o conteúdo simbólico são produzidos e intercambiados no mundo social e uma reestruturação dos meios pelos quais os indivíduos se relacionam entre si (Thompson, 1998, p. 20).

Nesse seguimento, as tecnologias de informação, ao proporcionar um meio para exprimir posicionamentos referentes a pautas de interesse coletivo, numa multiplicidade de gêneros, influenciam, direta e indiretamente, o modo como a sociedade hiperconectada lê, significa e interpreta o mundo e as perversidades subjacentes a ele. Dessa forma, em alguma medida, buscam moldar a opinião pública, compelindo os internautas a comungar de posicionamentos análogos aos dos produtores do texto, (re)troalimentando crenças e bolhas políticas. No contexto da charge, o reconhecimento de como as escolhas linguísticas do chargista incidem sobre as marcas avaliativas da sociedade, pela maneira como questões socioculturais e educacionais são descritas, está no texto.

Num cenário de novas mídias de comunicação, o chargista e o usuário da rede digital interagem, com papéis distintos: o chargista demarca posicionamentos, julgamentos e vivências, e o leitor atento interage com ele, percebendo multiproposições sociossemióticas das quais o chargista se valeu para organizar o texto. Dito de outra forma, com base na Semiótica Social, a linguagem figura como possibilidades, cujo enfoque semiótico ressalta multimodos linguísticos maleáveis. Por esse motivo, sobretudo no contexto de remodelagens tecnológicas, somos convidados a ler o mundo e as pessoas pelo modo como somos induzidos, caso não (re)conheçamos as sutilezas linguísticas que formam uma película textual.

Segundo Thompson (1998), a “atividade simbólica”, relacionada às atividades de produção, recepção e interpretação de significados simbólicos de um texto, atua como forma de poder. Interpretando significados, na incorporação deles ao mundo individual, podemos construir uma imagem para a compreensão de nós mesmos, do outro e do mundo, possibilitando a confluência de significações outras, a depender de quem diz o quê, a quem e em quais circunstâncias. Assim, a produção de texto e a leitura crítica oferecem a possibilidade de agir no mundo e sobre realidades antagônicas, provocando respostas, influenciando ações e suscitando ideias, no sentido de poder lutar por mudanças sociais significativas.

Nesse contexto, guiamo-nos pela seguinte pergunta: como a Gramática Sistemico-Funcional, firmada na funcionalidade do sistema linguístico, colabora para a interpretação de eventos e críticas sociais a partir de escolhas semióticas em textos chargísticos? Subsidiados por essa interpelação, objetivamos interpretar, discutir e analisar como a *metafunção ideacional*, à luz do *sistema de transitividade da oração como representação*, constrói *significados experienciais no gênero charge no contexto pandêmico*. Especificamente, objetivamos evidenciar, no *nível extralinguístico*, como contextos socioculturais se inscrevem na charge, influenciando na construção do texto. Soma-se a isso analisar, *situacionalmente*, como propósitos comunicativos do articulista se materializam *via variáveis sociossemióticas de registro*.

Metodologicamente, por uma pesquisa qualitativo-interpretativista, valemo-nos de 2 charges: uma extraída do portal Contee (2023), de Carlos Latuff; outra alocada no jornal Folha Uol (2020), de Luiz Fernando Cazo, com temáticas reportadas à desigualdade social como resultado da irresponsabilidade governamental. Para a análise do *corpus*, valemo-nos de categorias analíticas da Gramática Sistemico-Funcional, doravante GSF (Halliday; Matthiessen, 2014[2004]), com destaque ao *nível extralinguístico dos contextos de cultura e situação*, sobrelevando as

variáveis sociossemióticas de registro (campo, relações e modo). Agrega este aparato teórico-metodológico a *metafunção ideacional*, centralizando o sistema de representações pelas escolhas *léxico-gramaticais* articuladas no *sistema de transitividade*, no enfoque dos *processos materiais, relacionais e verbais*.

Este artigo se justifica por buscar contribuir para a compreensão da linguagem como um sistema semiótico, realizado pela léxico-gramática, por meio do qual se criam e se trocam significados, com vistas a realizar um papel social contextual. Com este estudo, buscamos possibilitar à sociedade o entendimento de que a linguagem é indissociável da estrutura sociocultural, por unir o social aos modos semióticos de representação de nós mesmos no texto.

Se, no e pelo texto, expressamos e significamos as experiências por que passamos, nele e por meio dele também interagimos com as mundivivências de outras pessoas com as quais trocamos vínculos. Nessa ótica, justifica-se, no contexto do gênero charge, por se fazer premente na percepção das críticas que emergem dele, na busca por tornar a sociedade mais crítica e ciente das múltiplas faces de um mundo dito globalizado. Isso porque, ainda que não vivenciemos determinadas mazelas sociais, devemos lutar contra elas, tornando-as visíveis. Assim é que sobrelevamos esse gênero pela(o) relevância e potencial dele, para abordar, num discurso irônico e jocoso, consequências de questões sociais relevantes.

Este artigo se divide em cinco seções, além da introdução: (i) abordamos a teoria, situando conceitos principais e explorando o *nível extralinguístico hallidayiano*; (ii) expomos a *metafunção ideacional*, com o sistema de transitividade para a representação da encenação semiótica no contexto da pandemia; (iii) apresentamos a metodologia aplicada na análise e a seleção do *corpus*; (iv) discutimos os dados, com ferramentas analíticas da GSF; (v) apresentamos a conclusão.

REVISÃO DE LITERATURA

NÍVEL EXTRALINGUÍSTICO SISTÊMICO-FUNCIONAL: UM (CON)TEXTO PROBABILÍSTICO

A dinamicidade de modos semióticos é o que faz da linguagem um aparelhamento sociossemiótico encadeado e revestido por intencionalidades semântico-pragmáticas, regido por um falante que articula, meticulosamente, a escolha e a combinação de signos linguísticos em gêneros diversos. Com base nisso, a GSF (Halliday, 1994[1985]; Halliday; Matthiessen, 2014[2004]) é um sistema de descrição da linguagem nas múltiplas funcionalidades do sistema léxico-gramatical.

Na consideração de um sistema linguístico constituído por um feixe de opções associado às funções que a linguagem exerce e às demandas que fazemos a ela, a GSF é *sistêmica*, por entender a linguagem como um sistema potencial semiótico de significados. Baseado na léxico-gramática, do qual lançamos mão para agir no mundo e sobre as pessoas, opera no nível paradigmático (sistêmico) da linguagem e se materializa com escolhas sociossemióticas em forma de textos. Essas seleções são realizadas pelo falante de acordo com o propósito comunicativo dele, no contexto sociossemiótico interacional.

É *funcional*, por considerar a linguagem em uso, compreendendo que ela serve a uma função específica em um contexto, referindo-se às diferentes funções dela, pelas quais produzimos e compartilhamos significados. Ao assumir esse viés, a GSF fornece “descrições plausíveis sobre o como e o porquê de a língua variar em função de e em relação com grupos de falantes e contextos de uso” (Gouveia, 2009, p. 14). Assim, articulados às dimensões sociais, os estudos

sistêmico-funcionais coadunam com a relevância multipropositiva da concretude linguística, por evidenciar o porquê de determinadas escolhas linguísticas em meio a outras possibilidades semióticas.

Ao se subsidiar nesses pressupostos, Halliday (1970, p. 142, *apud* Gouveia 2009, p.15) descreve a linguagem como estrutura e como sistema que se realiza por funções linguísticas, partindo da premissa de que a forma assumida pelo sistema gramatical da linguagem está relacionada ao propósito social dela. Por isso, para Halliday e Matthiessen (2014[2004]), a linguagem opera em dois estratos inter-relacionados: *(extra)linguístico*. O nível extralinguístico abrange os contextos de cultura e de situação; o linguístico, o sistema de conteúdo, com significados realizados pelo(a)s itens lexicais e estruturas gramaticais, e o de expressão (gestos, sons, grafias etc).

Na senda dos estudos *hallidayianos*, o *contexto de cultura* (macrocontexto), no qual os gêneros se instanciam (Marcuschi, 2008), é a soma de significados de uma cultura em particular (Cunha e Souza, 2011, p. 25). Representando ideologias e práticas socioculturais que se (re)produzem em uma sociedade por atividades semióticas diversas, a logicidade de determinadas escolhas linguísticas e comportamentos sociais está condicionada aos acordos tácitos que estabelecemos na estrutura societal. Por exemplo, em países desenvolvidos, as consequências do desequilíbrio socioeconômico tendem a acometer em proporções menos expressivas a sociedade, diferentemente da realidade de nações emergentes. Essa miscelânea interfere na qualidade de vida e no bem-estar social, responsável por influenciar o modo como as pessoas interpretam e lidam com chagas antropológicas no *contexto de cultura*.

Já o *contexto de situação* (imediatos) representa o microcontexto no qual a linguagem se realiza, caracterizado pelo uso que o indivíduo faz da linguagem num contexto situacional. Nesse sentido, ao contemplar elementos extralinguísticos, a GSF focaliza o produto

autêntico da interação, na consideração do texto no contexto. Em outras palavras, o contexto de situação se refere às especificidades do momento real no qual a interação se estabelece, a exemplo de charges que ressaltam as incongruências da realidade pandêmica da Covid-19 que acometeram, sobretudo, pessoas periféricas, fomentadas pela disparidade social, com escolhas e combinações semióticas que traduzem a intencionalidade do chargista.

As leituras do contexto situacional só são perceptíveis porque há variáveis de registro que oportunizam a interpretação das representações propaladas, das interações constituídas e do modo como o texto se organiza: *campo*, *relações* e *modo*, respectivamente. O *campo* envolve a natureza da ação social dos participantes e a atividade sociossemiótica que ocorre na interação, demarcando o assunto e o objetivo da cena enunciativa. A variável *relações* compreende a inter-pessoalidade, hierárquica ou não, construída entre os participantes da situação sociocomunicativa, de distanciamento ou de proximidade, por exemplo, guiando e (re)modelando os elementos de textualidade. O *modo* envolve como o texto se constrói, referindo-se ao papel da linguagem e de outros sistemas semióticos na situação apresentada (Cunha; Souza, 2011), variável que estrutura e organiza o texto e por meio da qual identificamos o *campo* e as *relações*.

Cada uma dessas variáveis sociossemióticas liga-se a uma metafunção, sendo responsável por representar funções e propósitos inerentes aos usos da linguagem. A *metafunção ideacional (campo)* relaciona-se à representação da realidade, com as experiências humanas no mundo, das percepções sensíveis e inteligíveis. A *metafunção interpessoal (relações)* volta-se ao modo como as relações se estabelecem entre os participantes, os quais alternam papéis na interação. A *metafunção textual (modo)* entrelaça “as escolhas ideacionais e interpessoais em coerentes e coesivas unidades de significado, ou seja, a materialização da linguagem em textos” (Paes, 2020, p. 64). Logo, Halliday e Matthiessen (2014[2004]), para explicar

o fenômeno linguístico, desenvolveram uma teoria de estratos da linguagem, na qual se analisam manifestações léxico-gramaticais por essas três metafunções.

De modo específico, nesta pesquisa, no sistema semântico-semiótico das estruturas linguísticas, endossamos a *metafunção ideacional*, atribuindo destaque aos significados advindos de *processos*, experienciados por *participantes* e em determinadas *circunstâncias*, na construção de experiências de pessoas em situação de vulnerabilidade social no contexto da pandemia.

METAFUNÇÃO IDEACIONAL: REPRESENTAÇÕES EXPERIENCIAIS VIA SISTEMA DE TRANSITIVIDADE

A *metafunção ideacional* refere-se à relação entre a linguagem e o mundo natural em sentido lato, na qual as orações são consideradas como representações da realidade, categorizada em experiencial (com a qual trabalhamos) e lógica. No contato com o mundo e com as vivências cotidianas, somos expostos a situações diversas, motivo pelo qual (re)construímos experiências plurissignificativas. Cientes dessa maleabilidade circunstancial, Halliday e Matthiessen (2014[2204]) advogam em favor de uma ciência linguística que imbrica modos semióticos à efetividade extralinguística.

Sendo a língua(gem) um álibi na materialização de textos sociosemioticamente motivados, expressamos e representamos as experiências pelas quais passamos por processos que melhor traduzem nossas intenções comunicativas em um determinado contexto. Por essa razão, segundo Halliday e Matthiessen (2014[2004]), a prototipicidade linguística é uma das marcas identitárias da sistêmico-funcional, visto que um mesmo processo pode evidenciar experiências diferentes, dado que confirma a impossibilidade de cultuar tão somente a forma.

Nessa medida, na função experiencial, a oração é um meio para representar experiências de mundo, externas (ações experienciadas no mundo material externo) ou internas (experiências construídas na consciência). Para Halliday e Matthiessen (2014[2004]), a codificação oracional dessas experiências é realizada via sistema de transitividade, estruturado em: (i) *processos* (verbos que codificam experiências, relações, atividades humanas e que representam emoções); (ii) *participantes* (entidades (pessoas, coisas, seres (in) animados), grupos nominais, envolvidos nos processos); e (iii) *circunstâncias* (grupos adverbiais: tempo, causa, modo etc.).

Na GSF, o sistema de transitividade é diferente da gramática tradicional; nesta, a transitividade é entendida como a relação entre verbos e complementos; naquela, figura como meio pelo qual representamos experiências e como construímos imagens semióticas que permitem entender o mundo. Sob essa ótica, o convencionalismo estruturalista pelo qual a gramática prescritiva se permite estruturar não é sinônimo da maneira como a GSF organiza e categoriza os componentes oracionais. O ordenamento semiótico sobre o qual a GSF se debruça parte da lógica sistêmica oriunda do estruturalismo, mas, concomitantemente, traz a lume a funcionalidade sociosemiótica, o que justifica um outro olhar para as categorias de análise sistêmico-funcionais.

Na esteira de Halliday e Matthiessen (2014[2004]), a função experiencial da oração como representação se instancia em seis processos, relacionados a experiências no mundo: primários (materiais, mentais e relacionais) e secundários (verbais, existenciais e comportamentais). Cumpre ressaltar que a sistematização entre processos primários e secundários não tem ligação com níveis hierárquicos de experiências semióticas, mas sim com critérios de recorrência, já que os processos secundários nada mais são que o desdobramento das experiências primárias. Neste artigo, em razão do recorte teórico-metodológico, valemo-nos dos processos *materiais, relacionais e verbais*.

Os *processos materiais* (verbos de ação e do fazer) abrangem experiências do mundo exterior e estabelecem, em diferentes proporções, mudanças na realidade, com dois participantes: Ator e Meta. Tipicamente, realizam-se por verbos transitivos (in)diretos, numa confluência entre um participante que faz algo a outro participante, por um cadenciamento de fluxo de energia, em que o Ator é quem materializa o processo, afetando/atingindo o Meta positiva ou negativamente.

Há, ainda, a possibilidade de orações nas quais o Ator representa sozinho a experiência, estruturada por verbos intransitivos, sem ação diretiva a um Meta. Como ilustração, os processos materiais, nas charges que ressaltam desigualdades antropológicas, comumente representam participantes que agem para transformar a realidade a que são submetidos, indicando que a ideia de movimento tende a ressignificar experiências.

Já os *processos relacionais*, na direção contrária dos materiais, independem de um fluxo energético de alguém que age em direção a outro, pois, relacionalmente, cria-se uma ligação estática entre os participantes, nos quais os participantes são identificados e configurados à “noção de ser ou de estar, conectando verbos a elementos que caracterizam ou identificam o participante” (Nepomuceno; Paes, 2020, p. 9). Sobre isso, pontuam Halliday e Matthiessen (2014):

Ao contrário das orações “materiais”, mas como as “mentais”, as orações “relacionais” prototipicamente interpretam a mudança como um desdobramento “inerte”, sem uma entrada de energia – normalmente como um fluxo uniforme, sem fases distintas de desdobramento (ao contrário do contraste nos processos materiais entre a fase inicial e a fase final do desdobramento gerado por um processo, o resultado) (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 259).

Conforme a GSF, os *processos relacionais* são estruturados, na teia da oração como representação, por três tipos: orações

intensivas (caracterizam uma entidade, pessoa, coisa), *possessivas* (indicam relações de posse, pertencimento) e *circunstanciais* (representam condicionamentos, como tempo, modo, lugar etc). Esses tipos oracionais, segundo Halliday e Matthiessen (2014[2004]), norteiam as representações manifestadas pelos *modos relacionais identificativos* e *atributivos* que, semioticamente, organizam as experiências relacionais, denotando como o participante é, está ou passa a ser. Em charges cujo intuito é satirizar as mazelas provenientes da concentração de renda, a título de ilustração, a articulação de processos relacionais à crítica visa explorar como a dignidade humana se esvai, invisibilizando identidades. Neste trabalho, sobrelevamos o *processo relacional intensivo identificativo*.

No modo relacional *identificativo*, há formação de identidades em que uma entidade é usada para identificar uma outra. Tipicamente, nas *orações relacionais identificativas*, o grupo nominal que representa o *Identificador* é um substantivo que pode vir ou não precedido por um determinante. O participante *Identificador* atribui uma identidade ao *Identificado*, trazendo informações sobre ele responsáveis por projetá-lo no mundo, despontando, a partir dessa identificação, diferentes relações interpessoais, condicionadas a contextos múltiplos. Importa salientar que, a depender da concretude em que o texto se insere, o que é considerado identificação particular de um *Identificado* passa a não ser mais em outros contextos de situação¹, motivo pelo qual a categorização das *orações identificativas* depende da análise situacional.

Nas *orações relacionais identificativas*, uma das estratégias das quais o funcionalista pode se valer, para reconhecê-las,

1 Imaginemos, por exemplo, um grupo de professores pesquisadores convidados a palestrar em um Congresso de Linguística, cada qual com diferentes ancoragens teórico-metodológicas. Nesse evento, os Identificados são, semanticamente, marcados pelo Identificador "professores pesquisadores", não constituindo uma identidade particular que irá diferenciá-los dos demais congressistas em foco. No entanto, ao delimitarmos a filiação teórica dele, o Identificado, nesse momento, passa a ter como Identificador uma marca identitária que o particulariza, passando a ser um traço distintivo entre eles.

é perguntar “Quem?”. Pelo critério da reversibilidade semântica, os *processos relacionais identificativos* se conectam entre estruturas operativas e passivas, pista léxico-gramatical que auxilia no reconhecimento desse modo relacional, diferentemente das atributivas.

Os *processos verbais*, parte do desdobramento das experiências primárias, representam orações do dizer, cujos componentes oracionais são o participante *Dizente* (quem diz) e o participante *Verbiagem* (o que é dito). Em determinados processos verbais, o *Dizente* pode afetar, negativa ou positivamente, o participante *Alvo* (quem é atingido pelo que é dito), aproximando-se das experiências materiais. Essa orquestração nas orações verbais indica que, semioticamente, a categorização dos participantes está subordinada à natureza sígnica do processo verbal, podendo imprimir, no texto, uma simples fala, uma crítica, uma acusação, um pedido de socorro etc.

O participante *Verbiagem*, nas orações verbais, pode vir representado pela projeção de outras orações, materializadas por meio de *Relatos* ou *Citações*. Para considerarmos *Relato*, é necessário que o dizer se estruture, morfossintaticamente, pela introdução seja de conjunções integrantes “que” ou “se”, seja de oração não finita constituída por verbos na forma nominal infinitiva, se se pensar a gramática tradicional como ponto de partida para a GSF. As *Citações*, sob outro viés, comumente são introduzidas pelo uso de aspas ou travessões, reproduzindo a fala do *Dizente*.

Neste trabalho, embora o *corpus* não explicita verbos do dizer, os balões de fala salientam experiências verbais, demarcando sentimentos, ações, estados, comportamentos etc. No contexto chargístico em tela, a problematização em torno das pautas às quais os chargistas recorreram é fomentada pelo modo como o formato dos balões de fala se estruturam nas charges, fato que torna premente a análise dos processos verbais na seleção do *corpus* em foco.

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Diante da multiplicidade de gêneros de texto que permeiam a sociedade, selecionamos, como *corpus*, 2 charges: 1 extraída do portal Contee (2023), autoria do chargista Carlos Latuff, outra alocada no jornal Folha Uol (2020), do chargista Luiz Fernando Cazo, com temáticas político-sociais referentes à pandemia da Covid-19. Metodologicamente, por uma pesquisa qualitativo-interpretativista, descrevemos, discutimos e analisamos como as escolhas léxico-gramaticais dos chargistas evidenciam multiproposições sociossemióticas.

Os critérios de seleção do gênero chargístico consistem no potencial dele em abordar, com um texto curto e irônico, temas socioculturais de relevância na contemporaneidade, na promoção de uma visão mais crítica da sociedade. Soma-se a isso a relevância crescente dele na atualidade, abordando temáticas do cotidiano e da modernidade, de maneira irônico-humorística, possibilitando analisar como fatos sociopolíticos e socioculturais se materializam nas e pelas escolhas léxico-gramaticais.

Para a análise dos dados, filiamo-nos ao arcabouço teórico-metodológico da GSF (Halliday; Matthiessen, 2014[2004]), selecionando as seguintes ferramentas analíticas: o *nível extralinguístico hallidayano*, entrecortado pelo *contexto de cultura* e o *contexto de situação*, com as variáveis de registro *campo*, *relações* e *modo*. Refina a análise do *corpus* a *metafunção ideacional*, analisando como o *sistema de transitividade* (*participantes*, *processos* e *circunstâncias*) atua para a construção de representações de mundo no contexto das experiências encenadas pelos participantes das charges.

Inicialmente, apresentamos uma descrição sociossemiótica, em que se analisa o *nível extralinguístico* (*contextos de cultura e situação*), com o propósito de analisar o cenário sociocultural no qual o texto se materializa. No nível *cultural*, identificamos a função sociocultural exercida pelo gênero charge, visando constatar intencionalidades semânticas dos chargistas. Via *contexto de situação*, especificamente, analisamos a natureza da ação social empreendida pelas charges (*campo*), o papel exercido pelos participantes e a distância social entre eles (*relações*) e a maneira pela qual o texto se constrói em consonância com o propósito comunicativo (*modo*). Em seguida, enfatizamos a *metafunção ideacional*, buscando descrever, discutir e analisar como os diferentes itens léxico-gramaticais atuam de modo a expressar os propósitos comunicativos do articulista.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A existência da desigualdade social possui íntima relação com a falta de efetividade de intervenções assistencialistas por parte das autoridades competentes, sobretudo em países nos quais o repasse fiscal nem sempre é lícito. Na pandemia provocada pela Covid-19, no Brasil, o então presidente Jair Messias Bolsonaro (2018-2022) teve de lidar com as consequências do período pandêmico, ainda que, por diversas vezes, tenha ido de encontro às recomendações da Organização Mundial da Saúde. Assim, no *contexto de cultura*, a Fig. 1 é uma crítica à banalização com que o ex-presidente lidou com a pandemia, caracterizando-a, nas palavras dele, como “gripezinha”.

Figura 1 - A banalização dos impactos da Covid-19



Fonte: <https://contee.org.br/a-negacao-da-pandemia-e-da-educacao-e-uma-histeria-coletiva/>.
Acesso em: 3 de set. 2024.

Devido à flexibilização no processo de contenção do vírus no Brasil, na consideração de uma nação marcada por ambivalência socioeconômica, as marcas da desigualdade social foram intensificadas na pandemia, pois a proliferação do vírus se instalou exponencialmente, com base nos dados do Mapa da Riqueza, publicado pela FGV (2023). Como resultado, houve o sucateamento de necessidades básicas, a exemplo do acesso restrito à saúde, do aumento na inflação² de insumos alimentícios e da seletividade da educação remota, tudo em razão dos danos subjacentes ao período pandêmico. Assim, no *contexto de situação* da Fig. 1, a charge critica o posicionamento de Jair Bolsonaro que, em vez de buscar modalizar o discurso sobre a opinião dele diante do vírus e do modo como isso se projeta na realidade brasileira, optou por proferir falas insensatas e debochadas.

2 Segundo cálculos do Instituto Brasileiro de Planejamento e Tributação, na pandemia, entre os anos de 2020 e 2021, período de mais eclosão do coronavírus no Brasil, houve um aumento exponencial na inflação de insumos básicos, dificultando o poder de compra de classes menos abastadas.

Moralmente, esse comportamento não condiz com a posição de um estadista que prima pelo respeito às diferenças (*campo*), principalmente ao considerarmos que, no contexto de países sub-desenvolvidos, às vezes, ficar em casa só poderia ser uma opção se o Estado, de fato, financiasse políticas assistencialistas imediatas e suficientes para a manutenção de necessidades básicas. Nessa medida, na Fig. 1, o vínculo (*relações*) desempenhado entre Bolsonaro, o eleitorado dele e o restante do Brasil é de intensas tensões, pois a forma como o ex-republicano se comportava fragmentava marcas avaliativas da Covid-19, cenário em que economia e saúde foram contrastadas. Essa interpretação advém, além do nível extralinguístico, da organização do texto (*modo*), por multimodos linguísticos (semioses verbo-visuais) que ironizam o desdém de Bolsonaro e dos eleitores dele no tratamento da Covid-19.

Na oração “Esse negócio de coronavírus é histeria”, o *processo relacional identificativo* “é” marca uma relação entre participante *Identificado* “Esse negócio de coronavírus” e *Identificador* “histeria”. Essa articulação se processa pelas escolhas do pronome “esse” e do substantivo “negócio”, com base na gramática prescritiva, que evocam ainda mais desprezo pelo potencial ofensivo da Covid-19 na vida das pessoas. Assim, à luz da GSF, o *Identificado* ressalta a imagem de Bolsonaro como político que não prioriza a saúde social, sobretudo se se pensar no contexto de pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade. Isso porque camadas desprivilegiadas socialmente, pela carência de recursos financeiros e estruturais, muitas vezes não seguiram regras de higiene básica na pandemia, como o uso contínuo de álcool para esterilizar objetos e o distanciamento social, devido às condições subalternas das moradias.

A escolha léxico-gramatical do *Identificador* “histeria” confirma a ignorância e a depreciação bolsonarista, por realçar como ele se comportou diante da pandemia, aspecto que se ratifica ao considerarmos que, no Brasil, as vacinas ocorreram mais tardiamente, se comparado ao processo de intervenção de outros países. Em meados

de julho de 2020, de acordo com o Instituto Butantan, foi oferecido ao Ministério da Saúde brasileiro a compra de 60 milhões de doses da CoronaVac, que foi, num primeiro momento, negada, ficando a negociação estabelecida apenas em janeiro de 2021.

Com a eficácia farmacológica da vacina colocada em pauta, o negacionismo, inclusive os propalados por Jair Bolsonaro, certamente contribuíram, em alguma medida, para o contingente expressivo de mortes e para a intensificação das estratificações sociais. Com base em Fonseca et al. (2021), em *Discurso político, negacionismo e fracasso de liderança no Brasil em resposta à COVID-19*, após analisar mais de 7 mil notícias de pronunciamentos e ações de Jair Bolsonaro, com recorte temporal de 6 meses do período pandêmico, em 4 jornais diferentes, a conclusão a que se chegou é de que o governo federal se ancorou na pseudociência e, assim, subestimou a seriedade da pandemia.

Com uma legião de apoiadores, assim como os gregos faziam com os deuses da mitologia grega, o “mito” bolsonarista se cristaliza a tal ponto que o eleitorado de Jair Bolsonaro não o questiona, mas o cultua. Isso porque o concebe como suposto herói nacionalista, motivo por que a gravata de Bolsonaro, na charge, está verde, e a roupa e os acessórios do eleitor simbolizam uma harmonia com a bandeira brasileira. Em decorrência da relação marcada por embates, ataques, acusações, o eleitor bolsonarista, além de concordar com o estadista, provoca o Supremo Tribunal Federal, buscando amenizar o impacto da normalização da Covid-19 pela gestão de Jair Bolsonaro.

Nessa esfera, a oração “O STF mata muito mais” representa um *processo material*, por imprimir, no sistema de transitividade, o verbo acional “matar”, indicando que, na verdade, quem ceifa a vida do povo brasileiro não é a pandemia, mas a justiça brasileira. Metaforicamente, ao sugerir que o participante *Ator* (STF) mata o participante *Meta* (a sociedade), o eleitor de Jair Bolsonaro atenua

o impacto da pandemia, terceirizando responsabilidades, para amenizar o peso da responsabilidade do “mito.” Esse viés interpretativo se firma na escolha léxico-gramatical do elemento interpessoal “muito mais”, intensificando a ação negativa do sistema judiciário brasileiro, segundo o eleitor representado na charge, em diferentes níveis de polaridade.

Ainda que, na oração “O STF mata muito mais”, o participante *Meta* não esteja explícito, os implícitos, ao nos direcionarmos ao nível acima da oração, no estrato semântico-discursivo, indicam, pela escolha dos multimodos semióticos, a sociedade brasileira. Na charge, dessa forma, à luz do sistema semiótico de linguagem verbal, não dizer também é dizer, principalmente ao fazermos a leitura imagética das expressões faciais dos participantes encenados, embora não constitua o cerne deste trabalho. O uso do *processo material* “matar”, no contexto da Fig. 1, ressalta, sob um enfoque conotativo, que direitos são ceifados por um ordenamento jurídico, legislativo e executivo que age com desrespeito ao princípio da isonomia e à dignidade da pessoa humana.

Nesse sentido, o recorte geográfico do Brasil no mapa *mundi*, presente nas mãos de Jair Bolsonaro e do eleitor dele, sugere a responsabilização da gestão da extrema direita e dos apoiadores, na representação de um país que clama por socorro ao se ver entregue à Covid-19, representada pela imagem da cabeça de um cadáver prestes a ampliar o número de mortes no Brasil. O recurso metonímico do qual o chargista se vale visa esboçar o sentimento de angústia e medo dos brasileiros que temem as consequências da proliferação do vírus, não apenas no eixo saúde, mas em todos os segmentos que estruturam um país republicano.

A representação do mapa do Brasil sugere, nos *processos verbais*, esta oração implicitamente a partir da frase “Socorro!”: “O Brasil clama por apoio”, em que o processo verbal “clama” é materializado, no nível léxico-gramatical, pelo participante *Dizente* “O Brasil”,

referindo à sociedade que agoniza o medo da Covid-19, marca interpretada pela *Verbiagem* "por apoio". Os balões de fala, ademais, são outra marca que salienta as experiências estarrecedoras pelas quais essas pessoas passaram na pandemia, diferentemente do modo como se apresentam as falas de Jair Bolsonaro e o eleitor dele, indicando despreocupação e escárnio.

Em vista disso, é inegável que as críticas do chargista na Fig. 1 expandem desigualdades sociais já existentes como marca da nação brasileira, uma vez que, devido ao descompasso com o preâmbulo constitucional, múltiplas são as camadas sociais abastadas, que protagonizam situações de subalternidade. Nessa ótica, num todo social articulado, visto que os setores políticos são intercambiáveis, são reforçadas disparidades de acesso à educação, saúde e alimentação, por exemplo, tipicamente fomentadas pela carência de incentivos financeiros, como critica a Fig. 2 a seguir.

Figura 2 - Educação e subcidadania nas periferias



Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/11/enem-aborda-desigualdades-educacionais-no-pais-durante-a-pandemia.shtml>. Acesso em: 14 de mai. 2024

Esta charge satiriza a omissão de órgãos sociais quanto à implementação de políticas públicas, para dirimir disparidades vivenciadas por estudantes vulneráveis, responsáveis por dificultar o acesso a direitos básicos, como a educação de qualidade. No *contexto de cultura*, a charge se volta à denúncia desse cenário social, promovendo no leitor, pela(o) sátira e humor, um olhar crítico quanto ao contexto que o cerca, por se tratar de um percalço que limita oportunidades de ascensão social aos grupos marginalizados, resultando na perpetuação da estratificação social.

No *contexto de situação*, a charge aponta para o quadro imediato da pandemia – que acentuou as desigualdades sociais já vivenciadas pelos grupos mais vulneráveis –, denunciando a discrepância e a exclusão social sofridas por estudantes durante a pandemia (*campo*). Com a implementação do ensino remoto, muitos alunos se viram impossibilitados de frequentarem aulas on-line, em virtude de instabilidades econômicas, geográficas e/ou sociais. Esse imbróglio reafirma o impacto da indiferença com a qual a pandemia foi tratada na crítica da Fig. 1, razão pela qual a Fig. 2 é consequência dela.

Essa realidade díspar resulta da interação desigual entre grupos sociais não hegemônicos e grupos dominantes (*relações*), num vínculo hierárquico mantenedor de uma sociedade estratificada – fruto de uma herança histórica escravagista e exploratória –, diminuindo a mobilidade social de grupos marginalizados. A confluência entre multimodos semióticos enseja críticas e ironias à perversidade da falta de acesso à educação, dado que, ao impedir o estudante de ter uma educação de qualidade, furta-se o meio pelo qual ele pode transformar a si e a realidade.

Isso posto, analisando o sistema de transitividade da primeira oração, percebemos que o *processo material* “estudar” expressa uma ação concreta no mundo exterior. Nessa direção, a escolha semântica desse processo denota o poder da educação na realidade social, pois ela proporciona o desenvolver de habilidades para a vida

pessoal e profissional, podendo diminuir disparidades socioeconômicas, promovendo oportunidades para estudantes marginalizados alcançarem melhores condições de vida, ainda que em contextos subalternos (*circunstância*). Embora figure como resultado das omissões estatais representadas na Fig. 1, a Fig. 2 reforça a importância do encorajamento social na luta por direitos constitucionais, já que, no cenário de intensas diferenças sociais, endossar o movimento meritocrático passa a ser uma utopia na prática brasileira.

Ciente disso, o participante *Ator* (Júnior) age para transformar a realidade em que vive, sátira sobre a qual o chargista da Fig. 2 se debruça para defender, implicitamente, política de reserva de vagas. Assim é que a educação se mostra como transformadora, na formação de uma consciência crítica, com indivíduos mais ativos socialmente, aptos a mudarem as estruturas sociais vigentes, sendo capazes de ler a realidade deles crítica e conscientemente. Portanto, o *processo material* "estudar" representa mover-se em direção a melhores condições de vida, um avançar em direção a uma sociedade equânime.

Na experiência *material*, a denotação do movimento se traduz na escolha léxico-gramatical de uma locução verbal "tá estudando", cuja forma nominal em gerúndio, trazendo a lume a gramática tradicional, indica continuidade. Nesse prisma, contemplando a GSF, percebemos que a intenção do chargista da Fig. 2 foi realçar a necessidade de um estudo regular, sem fim, para que ascensões sociais se materializem, em especial para estudantes sem privilégios.

Na *oração material* "Calma, tô tentando achar um sinal de wifi", percebemos a materialização de dificuldades por que o participante *Ator* (Júnior) e outros estudantes passaram, por estarem, na pandemia, à margem da sociedade, não conseguindo estudar. A exclusão digital, com o ensino remoto, inflamou a segregação de discentes, o que contribuiu ao agravamento e à (re)produção da distância existente entre grupos vulneráveis e hegemônicos. Nessa

perspectiva, na *experiência material*, são representadas as tentativas, por parte do participante *Ator* (Júnior), para conseguir um sinal de *wifi*, categorizado como participante *Meta*. O *processo material* "tentando achar" critica, que, apesar de estar inserido em um contexto de subalternidade, diante de obstáculos apresentados à emancipação social dele, almeja a educação.

No contexto chargístico, os processos *verbais* são representados pelos balões de fala que realçam experiências que indicam movimentação, representação atinente à realidade de estudantes mais carentes que estudam nas condições que possuem. O formato circular, dessa maneira, sugere um participante *Dizente* que, nas entrelinhas, enfrenta e desafia as irresponsabilidades das autoridades competentes, passando Júnior, no lugar de fala de tantos outros brasileiros, à posição de protagonista da própria história.

Na *ideação*, os *processos materiais* "matar", "estudar", "achar" contribuem para a representação de diferentes vivências experienciadas, no mundo concreto, na pandemia e em outros eventos sociais, haja vista a ironia propalada contra o STF na Fig. 1. Assim, a escolha desses processos explica o propósito de buscar conscientizar o leitor do modo como desigualdades sociais se inscreveram nas experiências de grupos invisibilizados pela sociedade, recrudescidas pelo modo como autoridades competentes se comportam. Assim, observamos como a escolha de *participantes*, *processos* e *circunstâncias* atua em consonância com as intencionalidades das Fig. 1 e 2, pelas quais os chargistas puderam construir uma representação semiótica dos contextos experienciados sob dois pontos de vista: de um lado, quem detém o poderio político-econômico; de outro, os periféricos.

Além dos *processos materiais*, a escolha do *processo relacional identificativo* contribui para a demarcação identitária dos participantes encenados na Fig. 1, com representações que desprezam o índice de periculosidade da Covid-19 e, conseqüentemente, negam os resultados advindos desse negacionismo, como explicita a Fig. 2.

A escolha dessa *experiência relacional* evidencia o propósito comum dos chargistas, por realçar a distância social entre os participantes, ressaltando como a ignorância social, alimentada por agendas políticas seletivas na prática, reforçou dificuldades enfrentadas por grupos marginalizados no período pandêmico.

A seleção dos balões de fala, parte dos *processos verbais*, evidencia a pandemia como um problema de saúde pública multifacetado, visto que, dado o lugar de onde cada fala dos participantes das Fig. 1 e 2 foi proferida, identificamos experiências pandêmicas antônimas. Num traço indissociável de causa e consequência, a logicidade textual do *corpus* com o qual trabalhamos salienta a necessidade da ampliação e efetividade de políticas assistencialistas, pauta recorrentemente já exposta no Congresso Nacional.

É sabido que, na pandemia, após a efervescência de pessoas contaminadas e mortas pela Covid-19, o auxílio emergencial foi uma alternativa governamental de contenção das condições insuficientes de subsistência. Todavia, percebemos, a partir de realidades como a da Fig. 2, a incongruência de determinadas intervenções políticas, principalmente se se considerarmos a desonestidade populacional no cadastro do auxílio, do qual perfis que não se enquadravam nas exigências do governo federal conseguiram deferimento e usufruíram ilegalmente da verba pública. De acordo com dados do Tribunal de Contas da União, em levantamento realizado na pandemia entre 2020 e 2021, mais de 600 mil pessoas, indevidamente, receberam o auxílio emergencial do governo federal, configurando danos aos cofres públicos brasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, chegamos à conclusão de que a linguagem, estruturada por multimodos sociossemióticos, é ideologicamente

marcada por intencionalidades semântico-discursivas, por escolhas e combinações léxico-gramaticais que expressam significados multipropositivos. Assim, respondendo à pergunta norteadora desta pesquisa, a GSF colabora para a descrição, interpretação, análise e discussão de eventos sociais com os nos quais nos deflagramos nas práticas cotidianas, esmiuçando a parcialidade de textos (extra) linguisticamente construídos e significados.

A análise sociossemiótica das charges selecionadas busca possibilitar a compreensão da linguagem como um recurso semiótico pelo qual se pode realizar papéis sociais no mundo, (re)produzindo estruturas sociais hegemônicas ou transformando-as. Por essa via, realçamos a necessidade de se realizar uma análise crítica de textos com os quais interagimos, pois, por meio de uma leitura criteriosa, questionadora e analítica, podemos buscar tornar a sociedade mais crítica, compreendendo e questionando o modo como estruturas sociopolíticas moldam as experiências de grupos marginalizados.

Dessa forma, realizar uma leitura crítico-reflexiva de textos digitais se mostra importante, pois, para atender a demandas sociais atuais, faz-se necessária a capacidade de interpretar um texto para além da forma. Isso porque, conforme Halliday e Matthiessen (2014[2004]), é imprescindível a articulação de artefatos semióticos aos contextos nos quais os textos se (de)codificam, constituindo uma teia de significados probabilística. Diante de escolhas léxico-gramaticais que se (re)constroem imbricadas a intenções comunicativas de quem a articula, materializamos as experiências pelas quais passamos e sobre as quais constituímos nossas identidades sociais, fato que torna a língua(gem) uma ciência humana interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

CONTEE. Disponível em: <https://contee.org.br/a-negacao-da-pandemia-e-da-educacao-e-uma-histeria-coletiva/>. Acesso em: 3 set. 2024.

Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/11/enem-aborda-desigualdades-educacionais-no-pais-durante-a-pandemia.shtml>. Acesso em: 14 mai. 2024.

FONSECA, E. M. et al. Political discourse, denialism and leadership failure in Brazil's response to COVID-19. Inglaterra: **Routledge**, 2021, p. 1251-1266. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/17441692.2021.1945123?needAccess=true>. Acesso em: 12 abr. 2025.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; SOUZA, M. M. **Transitividade e seus contextos de uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e Gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. **Matraga**. Rio de Janeiro, v.16, n.24, jan./jun.2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraga/article/view/27795/19916> Acesso em: 25 jan. 2024.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Introduction to functional grammar**. 4th. London and New York: Routledge, 2014 [2004].

MARCUSHI, L. A. Gêneros textuais no ensino de língua. IN: MARCUSHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NEPOMUCENO, A. R.; PAES, V. L. V. Orquestrações multimodais no discurso publicitário. **A cor das Letras**, v.23 n.2, p. 289-311, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.13102/cl.v23i1.4636>. Acesso em: 12 abr. 2025.

NEPOMUCENO, A. R.; PAES, V. L. V. Incursões multissemióticas em peças publicitárias no meio digital. **Signótica**, Goiânia, v. 32, p. e60332, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/sig.v32.60332>. Acesso em: 12 abr. 2025.

PAES, V. L. V. **Uma análise sociosemiótica do texto publicitário**: representações multimodais de bancos digitais na plataforma do Facebook. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 225. 2020.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LINKS ACESSADOS

BUTANTAN. O atraso na liberação das primeiras doses de vacinas no Brasil entre 2020 e 2021. Disponível em: <https://butantan.gov.br/noticias/demora-do-ministerio-da-saude-em-comprar-a-vacina-do-butantan-afetou-prazos-de-envio-de-materia-prima>. Acesso em: 12 abr. 2025.

CATTO, A. Aumento da inflação na pandemia provocada pela COVID-19. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/macroeconomia/precos-de-produtos-basicos-cresceram-acima-da-inflacao-durante-a-pandemia-diz-ibpt/>. Acesso em: 12 abr. 2025.

IBASE. Crescimento das desigualdades sociais no Brasil no contexto pandêmico. Disponível em: <https://ibase.br/pesquisa-da-fgv-aponta-aumento-da-desigualdade-social-apos-a-pandemia/>. Acesso em: 12 abr. 2025.

GRIZOTTI, G. Fraudes no acesso à liberação de auxílio emergencial na pandemia. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/06/28/relatorio-do-tcu-mostra-que-620-mil-pessoas-receberam-auxilio-emergencial-sem-ter-direito.ghhtml>. Acesso em: 12 abr. de 2025.

Maria Clara Gonçalves Ramos

Mestranda em Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa Linguagem no Contexto Social, pela Universidade Federal de Santa Maria/RS, bolsista pela CNPq, especialista em Linguística, pela Universidade de Uberaba/MG (2023-2024) e graduada em Letras Português, pela Universidade Estadual de Montes Claros/MG (2019-2023).

E-mail: mariaclararamos43@gmail.com

Arlete Ribeiro Nepomuceno

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais/MG, professora do Departamento de Comunicação e Letras e do Programa do Mestrado Profissional em Letras da Unimontes/MG.

E-mail: arletenepo@gmail.com.

6

Ronald Gobbi Simões

**CRÓNICAS COMO
HERRAMIENTA PEDAGÓGICA:**
EMPODERAMIENTO LINGÜÍSTICO
Y RESISTENCIA CULTURAL A TRAVÉS DE LA ESCRITURA

*CHRONICLES AS A TEACHING TOOL:
LINGUISTIC EMPOWERMENT
AND CULTURAL RESISTANCE THROUGH WRITING*

RESUMEN

Este artículo presenta una experiencia realizada en una escuela secundaria pública en Brasil, en la que estudiantes participaron en actividades de lectura, escritura y publicación de crónicas. Enmarcado en los estudios decoloniales y la política lingüística, el proyecto evidenció el potencial de la crónica como herramienta pedagógica para desarrollar habilidades lingüísticas y fomentar la autoría crítica. El género de la crónica, con sus raíces periodísticas, conecta a los estudiantes con prácticas culturales y lingüísticas de su contexto local, brindándoles un espacio para explorar su voz y capacidad de representación a través del lenguaje. Desde una perspectiva decolonial, el acto de escribir adquiere especial relevancia, ya que permite a los estudiantes desafiar las estructuras de poder lingüístico, muchas veces marcadas por jerarquías coloniales. González et al (2019) sostiene que la escritura de crónicas más allá de ser útil para practicar el idioma, también de igual manera facilita el empoderamiento de los estudiantes, dándoles una sensación de pertenencia y propiedad sobre su lengua. Esto les permite reclamar su identidad en un contexto históricamente influenciado por la hegemonía colonial. Este tipo de actividad también cuestiona las jerarquías que determinan quién tiene el derecho a escribir y publicar, fomentando que los estudiantes expresen sus voces y contribuyan a la creación de nuevas narrativas. Por otro lado, Watkinson (2019) señala que la autoría en los estudios decoloniales está intrínsecamente ligada a la resistencia al imperialismo lingüístico y cultural. A través de las crónicas, los estudiantes exploran su identidad mientras cuestionan las políticas lingüísticas impuestas por el poder colonial. Cardona (2022) añade que el lenguaje es un vehículo de transformación social, y un dispositivo fundamental para la construcción de comunidad y justicia social.

Palabras claves: Crónicas; Decolonialidad; Empoderamiento lingüístico; Autoría; Resistencia cultural.

ABSTRACT

In this article, we will share a significant experience carried out in a public secondary school in Brazil, in which students participated in a process of reading, writing, and publishing chronicles. Within the framework of decolonial studies and linguistic policy, chronicle writing has been consolidated as an effective pedagogical tool to develop linguistic skills, while offering students the opportunity to critically reflect on power and their role as authors. With its journalistic roots, the chronicle genre connects students with cultural and linguistic practices from their local context, giving them a space to explore their voice and representation capacity through language. From a decolonial perspective, writing acquires special relevance, as it allows students to challenge the structures of linguistic power, often marked by colonial hierarchies. González et al (2019) maintains that writing chronicles on the ground is useful for practicing the language, which also empowers students, giving them a sense of belonging and ownership over their language. This allows them to claim their identity in a context historically influenced by colonial hegemony. This type of activity also questions the hierarchy that determines the right to write and publish, encouraging students to express their voices and contribute to the creation of new narratives. On the other hand, Watkinson (2019) states that authorship in decolonial studies is intrinsically linked to resistance to linguistic and cultural imperialism. Through the chronicles, students explore their identity while questioning the linguistic policies imposed by the colonial power. Cardona (2022) adds that language serves as a vehicle for social transformation and as a vital instrument in the construction of community and the pursuit of social justice.

Keywords: *Chronicles; Decoloniality; Linguistic empowerment; Authorship; Cultural resistance.*

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con informe del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (FILAC, 2020) habitan aproximadamente 58,2 millones de personas indígenas, quienes se comunican en cerca de 550 lenguas originarias. Sin embargo, alrededor de un tercio de estos idiomas se encuentra gravemente amenazado y en peligro de desaparición. Entre los factores que contribuyen a esta situación destacan la ruptura en la transmisión intergeneracional y la preeminencia de las lenguas dominantes —inglés, español y portugués— en prácticamente todos los ámbitos de la vida cotidiana, según señala el informe Revitalización de Lenguas Indígenas.

Ilustración 1 - Mapa con los 10 países de Latinoamérica con más lenguas indígenas



(FILAC, 2020).

Frente a este panorama de vulnerabilidad lingüística, donde la asimetría de poder entre idiomas coloniales y originarios persiste,

el caso de México ejemplifica cómo estas dinámicas se materializan en realidades concretas. En contextos poscoloniales, la lengua se configura como un territorio de disputa en el que convergen la opresión y la resistencia. Así como en Brasil la hegemonía del portugués estándar menoscaba las variantes locales y las lenguas indígenas, en México dicha dinámica se hace aún más evidente. De acuerdo con Ząbecki (2020), el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2009) reconoce oficialmente 68 agrupaciones lingüísticas que abarcan 364 variantes distribuidas en 11 familias, y la encuesta intercensal de 2015 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015) registró más de siete millones de hablantes de lengua indígena, más del 60 % en zonas rurales y apenas el 12 % en ciudades de más de 100 000 habitantes. No obstante, las políticas educativas mexicanas continúan privilegiando el bilingüismo en lenguas extranjeras por encima del bilingüismo indígena, perpetuando un trato desigual y profundizando las jerarquías lingüísticas heredadas (Rebolledo, 2022).

Bajo esta reflexión, (Skutnabb-Kangas, 2019) argumenta que la lengua y el territorio están intrínsecamente conectados a la cosmovisión de los pueblos originarios. En este sentido, libramos un campo de batalla por poder simbólico, y así podemos pensar en la dominación lingüística que los colonizadores/invasores hicieron en el continente nombrado América. En este sentido, las lenguas dominantes, a menudo vinculadas a grupos de poder/prestigio político, social, bélico y económico, tienden a marginalizar a las lenguas 'minoritarias'. Este fenómeno se observa en el caso de las lenguas indígenas y regionales, que enfrentan peligros de extinción debido a políticas de asimilación y estigmatización. Así que, la imposición de una lengua dominante puede ser vista como una forma de violencia simbólica (Bourdieu, 2000) que refuerza las estructuras de poder existentes, cuando no propone un linguiscismo¹.

1 Término creado pela autora (Skutnabb-Kangas, 2019) para descrever o processo de dominação e preconceito com línguas minoritárias.

A pesar de la dinámica de opresión, la lengua también puede actuar como un medio de resistencia. Los movimientos sociales a menudo utilizan la lengua como vehículo para expresar sus demandas y afirmar su identidad. La revitalización lingüística, ejemplificada en el renacimiento de lenguas indígenas, es un proceso en el que las comunidades buscan recuperar y fortalecer el uso de su lengua como un acto de resistencia cultural (Crystal, 2000). Otras iniciativas en los más diversos campos, desafían estas jerarquías, como la narrativa de nuestras propias experiencias desde un repertorio lingüístico propio donde sea posible reflexionar críticamente sobre nuestras historias y usos del lenguaje. En este sentido, la escritura no solo es una práctica de aprendizaje y reproducción lingüístico, sino incluso es un acto político y cultural.

En este artículo planteamos una confabulación por medio de la discusión teórica y la experiencia pedagógica con la pregunta: ¿En qué medida la escritura de crónicas empodera lingüísticamente a estudiantes de secundaria en Brasil? Desde el punto de vista teórico proponemos una articulación desde una perspectiva decolonial intermediado por autores como Aníbal Quijano (2000), Enrique Dussel (1995), Walter Dignolo (2011), Boaventura de Sousa Santos (2014) y Ailton Krenak (2021). La discusión inicial sobre la lengua como campo de disputa y resistencia, inspirada en la crítica de las estructuras coloniales (Quijano, 2000; Dussel, 1995), establecerá una base para comprender la urgencia de resignificar las narrativas históricas y voces que construyeron su trama de poder. Desde el punto pedagógico, apuntamos el género de la crónica — por su naturaleza híbrida entre lo periodístico y lo literario — como una herramienta pedagógica de subversión para el empoderamiento lingüístico y la resistencia cultural.

2 En este sentido, nos acercamos a la noción de empoderamiento lingüístico desde la perspectiva de Hooks (2008), quien sostiene que es necesario apropiarse de la lengua, impregnándola con nuestras marcas y características, para que se convierta en un espacio de construcción de la subjetividad y de resignificación de sus usos.

Hablaremos a partir y por medio de las muchas historias y sus versiones, desde la perspectiva de los cronistas de América, hasta las historias de los estudiantes de una escuela en Brasil. Además, veremos cómo el proceso de escribir y publicar crónicas les permitió explorar su voz, cuestionar las narrativas hegemónicas y crear nuevas formas de representación.

CRÓNICA Y MEMORIA COLONIAL

Empezamos nuestro recorrido por medio de la definición de la palabra "crónica", que según Laginestra (2010), tiene su origen en el griego *khronos* y el latín *chronos*, que significan "tiempo". Para los antiguos romanos, el término designaba un género dedicado a registrar hechos históricos verdaderos, presentándolos en el orden en que ocurrieron, sin intentar analizarlos ni interpretarlos. Es pertinente dirigir nuestra atención hacia un capítulo fundamental en la historia de la crónica: las crónicas de las Indias. Estos escritos, elaborados por cronistas como Antonio de Herrera y Tordesillas y Bartolomé de las Casas, fueron esenciales durante la colonización europea en Latinoamérica, especialmente en el contexto del Imperio Español. A través de sus relatos, estos cronistas documentaron los eventos y experiencias del Nuevo Mundo, proporcionando una visión detallada y, en ocasiones, crítica de los procesos de conquista y colonización. Sus escritos no solo proporcionaron información sobre la geografía y la fauna del Nuevo Mundo, sino que también ofrecieron una visión de las culturas, costumbres, y sociedades indígenas, aunque a menudo desde una perspectiva eurocéntrica y colonial (Osei et al., 2021).

Entre los cronistas más influyentes figuran Bartolomé de las Casas, Cristóbal Colón, Bernal Díaz del Castillo y Gonzalo Fernández de Oviedo. Además de consignar los acontecimientos, elaboraron interpretaciones de la realidad de Abya Yala desde una cosmovisión

profundamente eurocéntrica, en la que a menudo se categorizaba, se juzgaba y se intentaba legitimar la colonización. Las Casas fue uno de los pocos cronistas que denunció los abusos y la violencia ejercida sobre los pueblos indígenas. Por otro lado, cronistas como Bernal Díaz del Castillo, ofrecieron relatos más detallados y críticos sobre la conquista y sus consecuencias (Gould & Lewis, 2021). Estos textos, en sus sentidos más amplios (visuales, discursivos, escritos, orales, etc.), son fundamentales para entender la historia de la colonización y la resistencia de las poblaciones coloniales (indígenas, mestizos, afrodescendientes, etc.) así como, para analizar las narrativas que han prevalecido en la historiografía/literatura occidental hasta los días actuales.

Si bien las crónicas coloniales reflejaron una visión eurocéntrica, su legado contrasta con la omisión actual de términos indígenas en los repertorios lingüísticos hegemónicos. Un ejemplo claro es la exclusión de 'Abya Yala'³ del Diccionario de la Real Academia Española y en el catálogo de la Academia de Ciencias de Lisboa (Ilustración 2 e Ilustración 3). Evidenciando la ausencia de esta palabra en los repertorios oficiales de las lenguas coloniales europeas, aun cuando el término lleva décadas circulando en discursos académicos y activistas decoloniales. Esta omisión no es neutral: se enmarca en un proceso de epistemicidio y de colonialidad del saber, por el cual los sistemas de conocimiento hegemónicos silencian o borran las nomenclaturas que provienen de comunidades tradicionales (indígenas y afrodescendientes), restringiendo así la capacidad de difusión y legitimación simbólica de sus propias cosmovisiones.

3 Abya Yala es una expresión originaria del pueblo kuna (también conocido como guna o cuna), que habita en regiones de Panamá y Colombia. En su lengua, significa "tierra madura", "tierra viva" o "tierra que florece". Este término ha sido adoptado por diversas organizaciones e instituciones indígenas para referirse al continente americano, como una forma de reivindicar su identidad y conexión ancestral con la madre tierra. Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en su documento "Los pueblos indígenas en América (Abya Yala): desafíos para la igualdad en la diversidad" publicado en 2017, el uso de "Abya Yala" simboliza el respeto por la tierra habitada y la identidad de los pueblos indígenas (CEPAL, 2017).

Ilustración 2 - Consulta del término "Abya Yala"

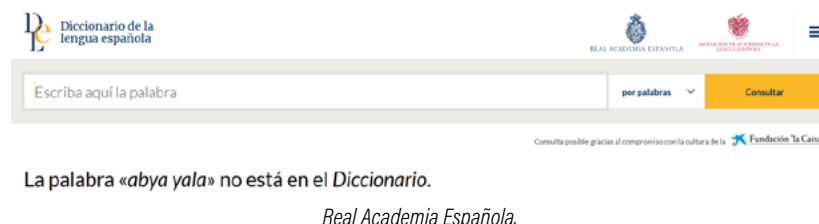
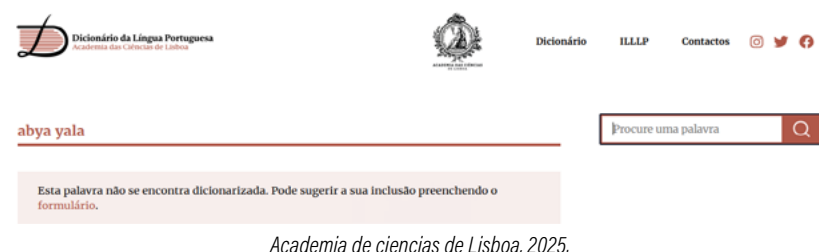


Ilustración 3 - Consulta del término "Abya Yala"

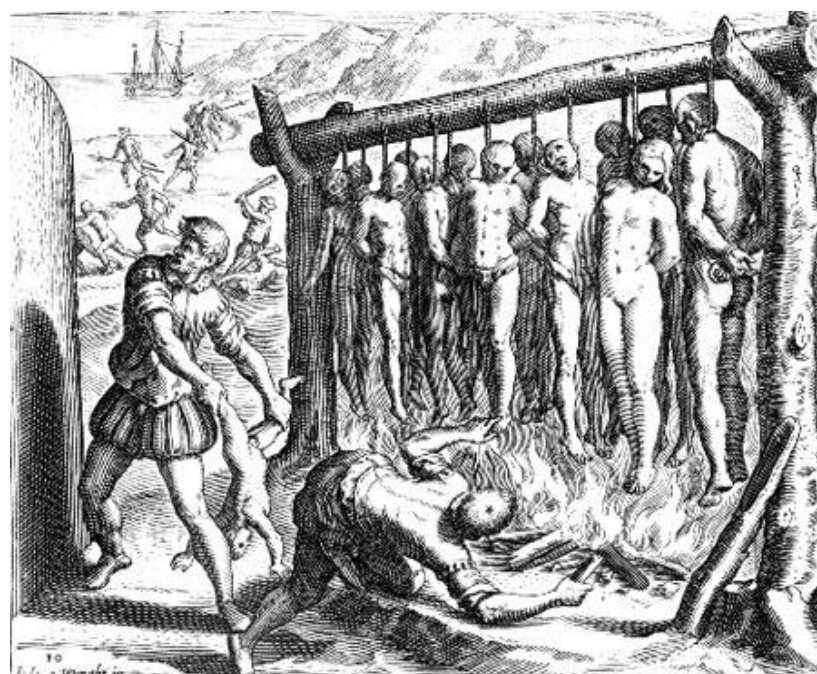


En 2022, España y Portugal registraron poblaciones de 47,8 millones y 10,4 millones de habitantes, respectivamente (INE, 2023). Aun cuando en Latinoamérica habitan cerca de 60 millones de personas indígenas (una cifra que supera con creces la demografía peninsular conjunta), persiste el borramiento epistémico de sus saberes y de su propia denominación. Desde una perspectiva sociolingüística y postcolonial, el monopolio definicional de las academias europeas sobre lo que "vale" como lengua culta o estándar refuerza relaciones de dominación: los pueblos originarios no solo pierden la posibilidad de nombrar el territorio con sus propios términos (Abya Yala, madre tierra, Pacha mama, etc.), sino que se legitima una única versión histórica y ontológica de lo que se nombra América.

Al trasladar el foco hacia la Ilustración 4 (la), percibimos cómo esa violencia simbólica adquiere una forma brutal. En la escena, los cuerpos de hombres, mujeres e incluso niños aparecen

atados a estacas y quemados vivos “en honor y reverencia de nuestro Redentor y de los doce apóstoles”. El gesto de un hombre que arroja a un bebé como si fuera una piedra intensifica el horror y evidencia cómo la retórica de la fe cristiana fue instrumentalizada para legitimar el exterminio.

Ilustración 4 - Xilografía de Theodore de Bry basada en los relatos de Bartolomé de las Casas



(Cervantes virtual)

Esta imagen no solo documenta un episodio de tortura, sino que revela la contradicción intrínseca al discurso colonial: por un lado, invoca la civilización y la salvación espiritual; por otro, materializa un proyecto de aniquilación cultural y física. Al combinarnos el análisis sociolingüístico inicial con la lectura iconográfica de la obra de de Bry, comprendemos que la violencia colonial se manifiesta

simultáneamente en el ámbito del conocimiento (al negar nombres, conocimientos y narrativas indígenas), y en el espacio de la acción (al segar vidas bajo el pretexto de la civilización). Esta articulación entre lenguaje y poder resulta esencial para entender el proceso de borramiento epistemológico que, hasta hoy, silencia tanto las voces como las historias de los pueblos originarios.

La influencia de los cronistas de las Indias se extiende más allá de su tiempo, ya que sus relatos han sido utilizados por historiadores y estudiosos contemporáneos para examinar las dinámicas de poder y resistencia en el contexto colonial. Estos textos son considerados fuentes primarias valiosas que permiten un análisis crítico de la historia colonial y sus repercusiones en las sociedades actuales (Kusabs, 2022).

En este sentido, la obra de los cronistas no solo documenta el pasado, sino que también invita a una reflexión sobre las narrativas históricas y su impacto en la identidad cultural de los pueblos modernos, como las poblaciones de los pueblos originarios. Estas reflexiones nos conducen inevitablemente a interrogarnos: ¿Y si fuéramos repensar las narrativas de los cronistas de las Indias desde una perspectiva decolonial? ¿Cómo las haríamos? ¿Podríamos quizá empezar por ubicar dónde y cómo los cuerpos non europeos fueron representados por los cronistas? ¿Cómo hubiera sido la historia contada desde la perspectiva indígena? (¿Pero de cuál población indígena estamos hablando?), ¿Y desde la mirada del afrodescendiente? ¿O del mestizo?

Es pertinente resaltar que en la modernidad persisten las narrativas globalizantes, cargando una herencia cultural universalista acerca de nuestras experiencias simbólicas en el mundo. Por esta razón, preguntamos sobre cuáles serían los pueblos que irían a rescribir la historia o las historias de la invasión de Abya Yala desde otra perspectiva, ahí hay una pregunta fundamental sobre la imposibilidad de representación universal de todas las historias por medio de

una voz, o una versión. Los estudios decoloniales han surgido como una respuesta crítica al legado del colonialismo, y su mantenimiento en la modernidad, no solo en términos económicos y políticos, sino también en el ámbito del conocimiento y la cultura.

Mignolo, por ejemplo, sostiene que el colonialismo impuso un sistema de valores, lenguas y representaciones que marginaron y deshumanizaron a las poblaciones colonizadas, y que persiste en la modernidad: "La modernidad es también un lado oscuro, un proyecto que se consolidó mediante la exclusión, la explotación y la subyugación de culturas y conocimientos considerados 'otros.'" (*Mignolo, 2011, p. 25*). Por su parte, Dussel hace una relación directa entre la colonización de Abya Yala, y la construcción de lo que se llamó América: "La modernidad no es un fenómeno exclusivamente europeo, sino una construcción colonial que nace con la conquista de América." (*Dussel, 1995, p. 3*). Mientras tanto, Maldonado-Torres reafirma la relación estrecha entre la colonialidad y la modernidad como un proyecto poscolonial civilizatorio relacionado con el mantenimiento de las estructuras de opresión y exclusión: "La modernidad y la colonialidad están entrelazadas: la promesa de libertad y civilización en Europa estaba, y sigue estando, en deuda con la opresión y el despojo en las colonias." (*Maldonado-Torres, 2007, p. 243*).

En esta medida, el colonialismo impuso un sistema de valores, lenguas y representaciones que marginaron y deshumanizaron a las poblaciones colonizadas. Con todo, la decolonialidad implica en la revitalización de formas de saber, vivir, soñar, sentir, y las lenguas locales que fueron desplazadas por las estructuras coloniales, y que persisten en la modernidad neoliberal. Es la posibilidad de soñar y pensar otras alternativas para un futuro colectivo más amplio y comunitario, desde lo que ya somos como latinoamericanos, pero lo más importante, hacia lo que podremos ser.

En este punto, es pertinente pasar a la revisión de la tradición de la crónica, la cual, a través de su arraigo en el tiempo y la cotidianidad, ofrece una ventana para reinterpretar el legado colonial. Como señala Mignolo (2011), la modernidad no debe entenderse como una herencia inmutable, sino más bien como un proyecto abierto a la crítica y al replanteamiento impulsado por las voces subalternas. Por ello, al vincular estos enfoques con el análisis del género crónica, se constata que este recurso literario trasciende el mero registro histórico, pues se configura además como una herramienta de resistencia y regeneración cultural.

REPRESENTACIONES TERRITORIALES Y RESISTENCIA

Estas narrativas coloniales han sido fundamentales en la construcción de un orden social y político de los estados naciones modernos que priorizaron ciertos valores, conocimientos y formas de vida sobre otros, a menudo en detrimento de las culturas y epistemologías locales (Garbe, 2022). Así que la invisibilización y deshumanización de los nativos fueron mecanismos cruciales para el avance de las políticas de apropiación y explotación de los territorios.

La colonización en el sur favoreció a las élites terratenientes, que se apropiaron de la tierra, estableciendo una economía extractiva que vinculó la región a mercados internacionales, lo que a su vez configuró una “comunidad imaginada⁴” que servía a los intereses

4 La noción de “comunidad imaginada”, introducida por Benedict Anderson, argumenta que las comunidades son construcciones sociales que permiten a las personas imaginarse como parte de un grupo más amplio, a pesar de no conocer a la mayoría de sus miembros. En este contexto, la literatura ejerce un rol fundamental de difusión cultural/social (Anderson, 2066).

de estas élites (Dzib,2021). Este proceso de construcción comunitaria trascendió la mera ocupación física del territorio, al incorporar también la producción de discursos que justificaban la propiedad privada y perpetuaban la exclusión de las poblaciones indígenas, afrodescendientes y campesinas. Así, la comunidad imaginada se convierte en un constructo que oculta las desigualdades y las luchas de poder inherentes a la colonialidad.

¿Cuáles fueron los tipos de comunidades imaginadas? Cuando pensamos acerca de la herencia de la apropiación territorial, por ejemplo, que mantuvo/mantiene los mecanismos de exclusión histórica del derecho de sobre la tierra y una casa. Debemos pensar en cómo los espacios fueron ocupados y pensados para vivir en sociedad. ¿Fueron proyectos colectivos o individuales? En este sentido, la forma de pensar, vivir y sentir de las comunidades indígenas era/es un problema para el proyecto del neoliberalismo, porque tienen sus bases sobre la construcción colectiva en comunidad, y no sobre la individualidad de uno.

Bajo esta óptica de la individualidad, Bentham (1789) sostiene que, en la lógica del utilitarismo occidental, la primacía del interés individual debe prevalecer sobre los intereses colectivos, dado que, según él, en el curso general de la vida, todo ser humano tiende naturalmente a priorizar su propio beneficio por encima de cualquier otro. Esta concepción se articula con su conocida formulación del ideal ético como *"the greatest happiness of the greatest number"*⁵, donde la maximización del bienestar colectivo se construye, paradójicamente, a partir de la suma de acciones individuales guiadas por el interés propio (Crimmins, 2024). No obstante, este mismo principio puede ser interpretado como una justificativa para los sacrificios desproporcionados de minorías —cualquieras sean sus composiciones— en nombre de una felicidad mayoritaria, reforzando así

lógicas de exclusión que operan históricamente bajo la racionalidad colonial y neoliberal.

Desde una perspectiva etnográfica situada, cabe mencionar mi participación, en el año 2005, en un proyecto educativo de revitalización lingüística desarrollado junto a maestros indígenas guaraníes del estado de Espírito Santo, Brasil. Se observó en el transcurso de esta experiencia, una forma de habitar radicalmente distinta: las casas permanecían con las puertas abiertas, sin cerraduras, en una disposición espacial circular expresaba confianza y apertura. El cuidado de los niños, especialmente de los más pequeños, se organizaba de manera colectiva; en otras palabras, existía una ética del cuidado compartido, en la que todos asumían la responsabilidad por el bienestar de todos. Las labores se realizaban de manera colectiva, como la comida, la caza y la artesanía que eran compartidos por todos. Toda esta episteme acerca del convivir se hace representar por medio de la organización geográfica, social, cultural y del imaginario.

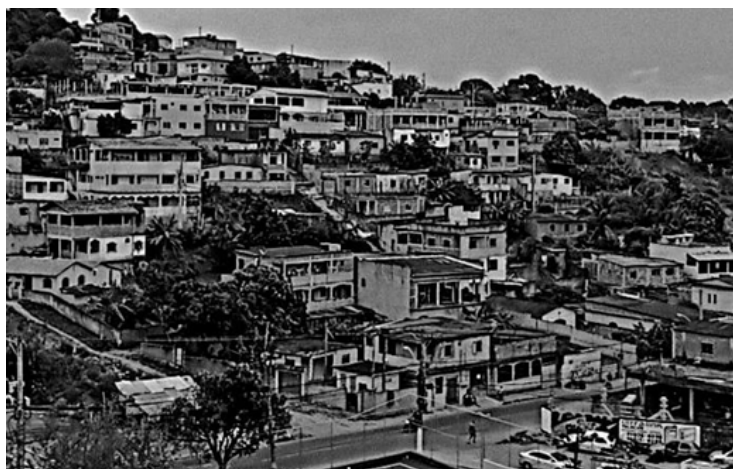
En la imagen 2, podemos ver a una representación hecha por Theodore de Bry sobre una aldea indígena en Florida, EUA que, a pesar de ser muy antigua, representa la descripción hecha que de alguna manera dialoga con mi vivencia. En la imagen 3, por su parte, se observa una representación visual de una comunidad urbana periférica de Brasil en la actualidad. Podemos ver que son dos modelos muy distintos de organización social y de ocupación del territorio, mientras uno se hace de forma horizontal, el otro tiene su organización predominantemente vertical, como es posible ver en los grandes centros urbanos del mundo. Esta contraposición visual revela, por un lado, dos modos de habitar distintos y, por otro, dos ontologías en tensión: una sustentada en el cuidado colectivo y otra articulada a través de la lógica del individualismo y del aislamiento vertical.

Imagem 2 - Representação de uma comunidade indígena em Florida



Gravura de "Admirante Narratio Americae" - Theodore de Bry (1591)

Imagem 3 - Fotografia de uma comunidade urbana periférica



Fotografia de autor desconhecido - Soares & Simoes (2023)

Conviene subrayar que todo este proyecto acerca de la comunidad imaginada fue una construcción prioritariamente occidental, sin embargo, eso no significa que no haya tenido/haya resistencias y conflictos, en realidad vivimos en constante (tensión) fricción social. Tal como plantea Ailton Krenak en un documental reciente (MPA,2021), enfatiza la naturaleza ininterrumpida del conflicto entre las comunidades occidentales y los pueblos originarios, señalando que la paz nunca ha sido una realidad, sino una ilusión persistente. Para él, lo que ha predominado a lo largo de la historia ha sido la guerra, una guerra que no solo ha sido física, sino también simbólica y cultural. Según Krenak, hemos estado, y seguimos estando, inmersos en un estado de guerra constante, un conflicto que atraviesa nuestras identidades y nuestras formas de entender el mundo, marcando la relación entre los pueblos indígenas y el sistema occidental. En sus palabras, este enfrentamiento no es algo del pasado, sino una batalla continua que persiste en la actualidad.

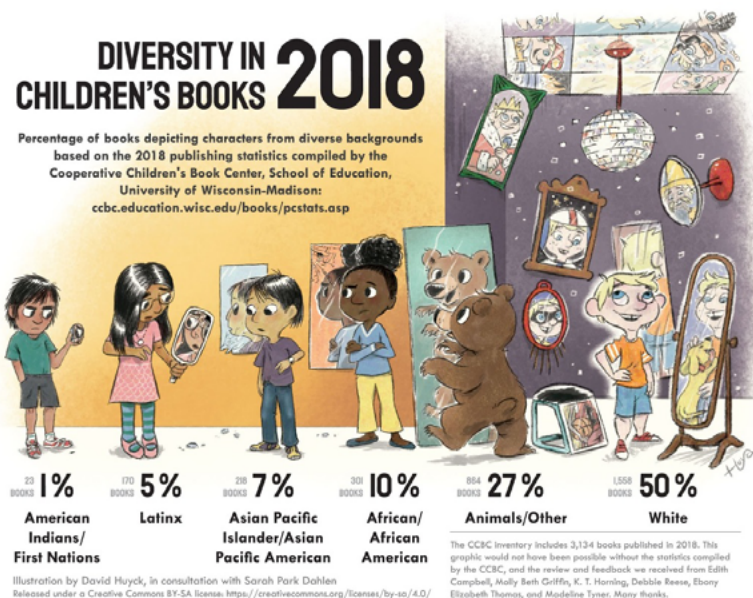
En consonancia, Rojas (2019) señala que la represión continúa operando a través de las instituciones de la posmodernidad, ya que la rehabilitación de áreas urbanas a menudo conlleva el desalojo violento de comunidades locales, seguido de la construcción de edificaciones verticales que ignoran las necesidades de los residentes originales. Este fenómeno se observa en varias ciudades de América Latina, donde la presión por el 'desarrollo' vertical ha llevado a la exclusión social y a la pérdida de patrimonio cultural. En este territorio de disputas y luchas, el neoliberalismo asume esta herencia histórica por intermedio de la globalización con herramientas de la cultura de masa como la televisión, las películas, el internet, la moda, y las redes sociales creando ahora una comunidad imaginada global⁶.

6 La comunidad imaginada global se refiere a la forma en que los individuos se perciben como parte de un colectivo más amplio, intermediado por redes digitales transnacionales, facilitando la construcción de identidades compartidas a nivel global (Gámez, 2022).

En este contexto global, podríamos hacer algunas preguntas: ¿Cuáles y cómo son los cuerpos y experiencias que son representadas en las revistas y periódicos? ¿Y en los materiales didácticos de lenguas importados desde el norte global? La investigación de Quijano (2000) sobre la política indigenista en México, resalta como todavía se hace urgente la necesidad de un enfoque crítico hacia la representación indígena en la educación. La modernización y la asimilación han desplazado las voces indígenas del currículo oficial, invisibilizándolas en los recursos didácticos y en los medios de comunicación impresos. Esta exclusión refuerza la urgencia de una educación entendida como praxis política y herramienta de resistencia cultural.

La imagen 5 materializa una investigación sobre las representaciones discursivas de los cuerpos y las experiencias que son (o no son) tematizadas en libros infantiles en 2018 en los Estados Unidos de la América del norte. A la luz de la discusión anterior, podemos concluir que todavía seguimos atrapados en una red de dominación colonial, que determina quién es visible, quién es narrable y desde qué lugar epistémico se construye tal visibilidad. Evocamos la crítica de Quijano (2000) sobre la política indigenista y su inscripción en los dispositivos educativos, que sigue perpetuando una cartografía del conocimiento aún regida por la lógica del blanqueamiento cultural y la homogeneización neoliberal. En este sentido, la imagen que se proyecta en los recursos importados desde el norte global no es inocente: produce sujetos deseados en el marco de una racionalidad instrumental, al tiempo que silencia o distorsiona cuerpos racializados que habitan otras formas de saber y de ser.

Imagem 5 – Investigação sobre a representação cultural em livros infantis



Infografia (HUYCK, 2019)

Esta problematização de la imagen en el contexto educativo implica una toma de conciencia crítica sobre los marcos ontológicos que sostienen los textos en los materiales pedagógicos. La exclusión de las voces indígenas del currículo (así como de los diccionarios) no sólo representa una omisión, sino que constituye un acto activo de epistemicidio, una violencia simbólica que niega la pluralidad de saberes y experiencias que podrían desafiar la hegemonía modernizadora. Así, la imagen se convierte en un campo de disputa política, donde el acto de enseñar y aprender lenguas debe ser reconfigurado como un ejercicio ético-político de reexistencia. Esta relectura propone no simplemente insertar

contenidos diversos, sino desmontar las gramáticas coloniales que estructuran lo enseñable y lo enseñado, abriendo paso a una **pedagogía insurgente** que visibilice, dignifique y proyecte las epistemologías del sur global como fuentes legítimas de conocimiento y transformación. Señalamos el término **pedagogía insurgente** para resaltar la necesidad de romper, fracturar, partir, quebrar y rasgar con algunas certidumbres por medio de la rebeldía epistémica.

En este particular, la artista, afrocubana, Harmonia Rosales busca por medio de su obra, cuestiona lo que sería este proyecto de civilización de América, desde la mirada de los valores europeos. En la descripción de la imagen 6 la artista escribe:

¿Qué significa la civilización en América? Esa es la pregunta clave de esta pintura. Las dos figuras representan a los pueblos indígenas, los habitantes originales de este país, y a los primeros africanos secuestrados y llevados a América. Vestidas con encajes, sedas coloridas, joyas y expresiones de incomodidad, las mujeres recuerdan a los espectadores que la idea de civilización en América fue, al mismo tiempo, la brutal colonización de tierras y pueblos extranjeros. Vestidas en un marcado contraste con sus respectivas culturas, las figuras parecen peces fuera del agua, rodeadas por una nueva cultura capital colonial que las ata y las asfixia. Es una pintura de belleza y horror, en la que uno oscila entre los lujosos textiles, los intrincados patrones y las lustrosas perlas de las figuras, y el desolador fondo de los galeones de largo recorrido del comercio transatlántico de esclavos. (Rosales, 2017)

Imagen 6 – Pintura sobre la colonización



America's Civilized de Harmonia Rosales (2017)

Así como Rosales, proponemos una mirada crítica para problematizar los proyectos civilizatorios que están en disputa en nuestra sociedad. Sugerimos que la escritura de nuestras propias narrativas constituye una estrategia pedagógica pertinente para repensar estos conflictos, desde la experiencia personal situada en un tiempo/espacio particular.

El recorrido histórico a través de los cronistas de las Indias –donde se plasma tanto la denuncia como la justificación de la colonización (Casas, 1598) prepara el terreno para analizar el potencial subversivo de la crónica en contextos educativos. En este

sentido, la herencia de narrativas que comparten una mirada crítica sobre la representación del otro se transforma en un recurso pedagógico innovador. Como argumenta Maldonado-Torres (2007), la colonialidad del ser y del conocimiento invita a replantear los espacios de aprendizaje. De esta forma, se transita hacia la aplicación del género crónica en el aula, donde el ejercicio de escribir se convierte en un acto transformador que reconfigura las jerarquías lingüísticas heredadas y fomenta la construcción colectiva de nuevos conocimientos.

LA CRÓNICA EN LA MODERNIDAD

La crónica, como forma literaria, se ha caracterizado históricamente por su capacidad para combinar narración, opinión y análisis en un formato flexible, que permite a los autores reflexionar sobre acontecimientos sociales, políticos y culturales desde una perspectiva crítica y local. En América Latina, la crónica posee una larga tradición desde la colonización, pero también ha sido utilizada como un medio de resistencia frente a las narrativas hegemónicas, así como para relatar versiones alternativas de la 'historia' oficial. A menudo, los temas abordados se centran en la cotidianidad de los pueblos, como la violencia, la memoria histórica, el conflicto, la ciudad, el mercado popular, la familia, los sueños o la protesta social, y cualquiera de estos temas puede convertirse en una crónica en manos hábiles del escritor.

Latinoamérica ha sido cuna de grandes autores que han cultivado el género de la crónica, como José Martí (Cuba), Gabriel García Márquez (Colombia), Rafael Barrett (Paraguay), Elena Poniatowska (México), Clarice Lispector y Rubem Braga (Brasil), y Rubén Darío (Nicaragua). Estos escritores emplearon la crónica

como herramienta para desafiar las jerarquías poscoloniales y ofrecer narrativas alternativas sobre las realidades sociales y políticas de sus países. En esta línea, la producción de cronistas contemporáneos ha contribuido a visibilizar problemáticas urgentes —como la violencia, la desigualdad y los conflictos armados—, ampliando el diálogo crítico sobre la región (López-Salazar et al., 187-200; Guaraglia).

Influenciada por movimientos literarios como el modernismo de fines del siglo XIX, representado por Martí y Darío, la crónica latinoamericana ha evolucionado hasta consolidarse como un vehículo fundamental tanto para el periodismo como para la narrativa literaria. En su forma moderna, no solo documenta hechos, sino que también articula tensiones culturales y sociales propias del continente (Servelli, 2022; Molina, 2019; Carrera, 2016). Las revistas culturales han sido espacios clave para su difusión y profesionalización, permitiendo que autores como López desarrollen una voz propia dentro del género (Molina, 2019).

En contextos contemporáneos, la crónica continúa abordando problemáticas sociales urgentes, especialmente en los ámbitos de la violencia y la justicia social. El estudio de Mosca (2024) subraya el papel del periodismo en la formación de comunidades imaginadas dentro de un contexto moderno, donde la crónica y el folletín se desarrollan como respuestas rápidas a las transformaciones sociales. Estas publicaciones reflejan el caos y la velocidad de la modernidad, y sugieren una constante adaptación narrativa que responde a las demandas del público contemporáneo.

Martínez (2022) por su vez analiza cómo la crónica periodística se convierte en un vehículo para expresar descontentos frente a la modernidad y al imaginario urbano, particularmente en relación con las subjetividades marginales.

METODOLOGÍA DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

La experiencia acumulada en el proyecto de escritura de crónicas encuentra su justificación teórica en la crítica de la colonialidad y el imperialismo lingüístico. Al incorporar las reflexiones de Quijano (2000) y Maldonado-Torres (2007), el proyecto trasciende la mera práctica didáctica para situarse como un acto de reivindicación cultural. Esta transición nos permite comprender cómo las narrativas producidas por los estudiantes se convierten en instrumentos de resistencia: cada crónica es, en sí misma, un dispositivo de empoderamiento que desafía la hegemonía de discursos uniformes. Así, la intersección entre la teoría decolonial y la praxis educativa se refuerza, consolidando el papel del estudiante como autor activo y crítico, en concordancia con la visión de Mignolo (2011) sobre la reconfiguración del conocimiento en contextos poscoloniales. Este enfoque de Walter Mignolo nos conduce a indagar cómo el acto de escribir crónicas no solo documenta el tiempo, sino que también resignifica la memoria colectiva de las comunidades estudiadas.

El diseño metodológico se estructuró en cuatro fases: exploración del género, lectura crítica, escritura creativa y publicación. El proyecto de escritura de crónicas se desarrolló en el año de 2024, e involucró un total de 240 estudiantes de entre 15 y 19 años, distribuidos en seis clases del primer año de educación secundaria, con un promedio de 40 alumnos por clase. Durante cuatro meses, se realizaron 32 sesiones de clase, sumando aproximadamente 27 horas de aulas. Como resultado, el 70% de los textos producidos (equivalente a 170 crónicas) lograron avanzar hasta la etapa final de publicación. Tuvimos la pérdida de 30% de los textos iniciales debido a diversos factores como: el abandono escolar, el cambio de clase/horario/escuela durante el proyecto.

Basado en reflexiones teóricas previas, así como en las condiciones, potencialidades y limitaciones, se creó una planificación didáctica (Tabla 1) para la ejecución del proyecto con los siguientes pasos:

Tabla 1 - Metodología de trabajo utilizada en el proyecto de crónicas

SECUENCIA DIDÁCTICA	PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS
Presentación del género crónica	Los estudiantes realizaron una indagación inicial utilizando los dispositivos tecnológicos disponibles en la institución. Luego, discutimos sobre el género crónica en las películas, como: Las crónicas de Narnia.
Lectura de las crónicas	Hicimos la lectura de 11 crónicas en el aula, combinando lecturas individuales y colectivas. Durante este proceso, se promovieron discusiones sobre los temas abordados y las interpretaciones surgidas desde la perspectiva de los lectores.
(R)escritura y revisión de los textos	Una vez finalizada la lectura, se inició la escritura de textos en los que cada estudiante relató una experiencia personal, produciendo así la primera versión de su crónica. Los otros pasos se describen en la tabla 2.
Lectura colectiva y publicación	Al final, realizamos una lectura colectiva de algunas de las producciones que los propios alumnos seleccionaron, incluso de otras aulas. También publicamos los textos en un e-book en formato digital con registro de ISBN y DOI

Fuente: Hecho por el autor (2025).

En el proceso de lectura, escritura y rescritura (Tabla 2), se implementó una estrategia de revisión por pares, en la que otro estudiante debía leer el texto y sugerir modificaciones para su reescritura. En este sentido acercamos de la proposición (Cardona, 2022), donde destaca la interconexión entre lectura, escritura y oralidad en contextos educativos, enfatizando que el lenguaje puede ser un vehículo de transformación social colaborativa. Este enfoque permitió un proceso de retroalimentación comunitaria, fomentando la reflexión crítica y el perfeccionamiento de las producciones textuales. A partir de esta dinámica, la organización del proyecto siguió el siguiente esquema:

Tabla 2 – Secuencia didáctica del proceso de (R)escritura

1ª versión – Escritura de un relato personal y lectura de otro estudiante
2ª versión – Reescritura y conversación individual con el profesor
3ª versión – Reescritura con más elementos personales (uso de la oralidad, opinión personal, etc.)
4ª versión – Reescritura en la computadora, y elección de una imagen
5ª versión – Lectura de otro profesor
6ª versión – Corrección de detalles editoriales
Versión final – Publicación y Lectura colectiva

Fuente: Hecho por el autor (2025).

ALGUNAS CONSIDERACIONES ACERCA DE LOS TEXTOS

Los textos comparten una voz estudiantil muy marcada, en la que cada cronista aporta su perspectiva única, lo que otorga autenticidad y protagonismo. Asimismo, la escritura de crónicas se erige como una herramienta pedagógica de reflexión, pues cada relato cierra con un mensaje, una moraleja o insight que invita al autor y al lector a un ejercicio de pensamiento crítico y autorreflexión sobre la experiencia vivida. Tuvimos el cuidado de no borrar las huellas personales de cada escritor, manteniendo el registro del lenguaje oral en la escritura, como las expresiones populares, dichos, y usos de estructuras verbales no reconocidas como cultas.

La Tabla 3 demuestra que las crónicas emplean formas narrativas flexibles (1.ª persona, anécdota, lenguaje sensorial, reflexión, hibridismo) que permiten al estudiante hacer sus elecciones como autor. El uso de figuras literarias se hizo de forma natural, sin que hubiéramos estudiado previamente o hablado de forma explícita. Así mismo, hubo diversos textos que utilizaron la metáfora⁷ (Era como si la sombrilla se hubiera convertido en el gran espectáculo de aquella

7

Texto: O guarda-chuvas en el libro vol 3

tarde lluviosa), la personificación⁸ (El autobús bailaba al borde del barranco), la paradoja⁹ (Un espejo sin reflejo.), la símil ¹⁰(sus ojos brillaban como dos piedritas negras.), etc.

Tabla 3¹¹ – Análisis de las características de las crónicas

Característica	Descripción	(autor/crónica)	Fragmento (portugués)	Traducción al español
Narrativa en 1.ª persona	Relato en primera persona que genera cercanía y autenticidad	O cachorro - Marina Oliveira	Eu estava voltando da escola quando vi um cachorro abandonado perto do ponto de ônibus.	Estaba volviendo de la escuela cuando vi un perro abandonado cerca de la parada del bus.
Estructura anecdótica	Enfoque en un episodio concreto con comienzo, desarrollo y cierre	Um dia comum – Maycon Douglas	Era mais um dia normal, fazendo o caminho da escola para casa tranquilamente.	Era un día más, haciendo tranquilamente el camino de la escuela a casa.
Lenguaje sensorial	Uso de descripciones que apelan a los sentidos y emociones	Pequeno ser – L	Seu corpo era pequeno, frágil, e seus olhos brilhavam como duas pedrinhas negras.	Su cuerpo era pequeño, frágil, y sus ojos brillaban como dos piedritas negras.
Reflexión final	Conclusión que enlaza la experiencia con una lección o insight	A luta – Arthur R. Nunes	Naquela derrota, percebi que perder também é aprender.	En esa derrota, entendí que perder también es aprender.
Variedad de géneros	Inclusión de diálogos, metáforas y pasajes de estilo poético	Eu e você – Autor anônimo	Um ensopado sem caldo. Um frasco de shampoo vazio. Um espelho sem reflexo.	Un guiso sin caldo. Un frasco de champú vacío. Un espejo sin reflejo.

Fuente: Hecho por el autor (2025).

La Tabla 4 por su vez, revela que los contenidos elegidos (lo cotidiano, lo afectivo, lo comunitario, lo natural, lo deportivo) resignifican experiencias propias bajo una óptica personal ubicando el local, desplazando discursos dominantes globalizantes desde una mirada de la experiencia situada. Ambas dimensiones, forma y tema, articulan la propuesta de usar la crónica como herramienta pedagógica que

8 Texto: Indo para o curso em el libro vol 3
9 Texto: Eu e você em el libro Vol 1
10 Texto: Pequeno ser en el libro Vol 4
11 Los fragmentos en portugués son ejemplos de crónicas escritas por estudiantes; las traducciones al español son proporcionadas por el autor.

busca esta dimensión de una pedagogía insurgente que promueva la resistencia cultural y el empoderamiento lingüístico en contextos de huella colonial.

En consonancia con la propuesta pedagógica de Simões et al. (2024 a,b,c,d), la adopción de la narrativa personal habilita al estudiante como autor reflexivo y autónomo. Al relatar experiencias desde su propio punto de vista, cada joven reivindica la autoría de su lengua y desplaza la noción colonial de que solo el discurso “legítimo” puede circular en el espacio escolar (González et al, 2019). Este giro a lo subjetivo coloca al cronista en el centro del acto comunicativo, fortaleciendo su sentido de pertenencia y resistencia frente a las jerarquías lingüísticas heredadas (Watkinson, 2019).

Tabla 4¹² – Análisis de los temas de las crónicas

Tema	Descripción	(autor/crónica)	Fragmento (portugués)	Traducción al español
Cotidianidad y memoria afectiva	Recreación de vivencias diarias que evocan recuerdos personales	Minha primeira bicicleta – Arthur B. Canal	Lembro-me como se fosse hoje de quando eu corria pelo quintal de terra da casa da minha avó.	Recuerdo como si fuera hoy cuando corría por el patio de tierra de la casa de mi abuela.
Relaciones familiares y afectivas	Eventos que involucran lazos y pertenencia	Minha história – Pedro Lucas R. dos Santos	O aniversário estava cheio, mas eu sentia falta do meu irmão.	El cumpleaños estaba lleno, pero yo echaba de menos a mi hermano.
Animales y naturaleza	Encuentros con seres no humanos que suscitan compasión o reflexión	Pequeno ser – L	Eu estendi a mão, ele encostou o focinho e suspirou. Ali, naquele instante, entendi o que é cuidar de alguém.	Extendí la mano, él rozó con su hocico y suspiró. Allí, en ese instante, comprendí lo que significa cuidar de alguien.
Eventos comunitarios	Festivales, rodeos y excursiones que refuerzan la identidad local	“O rodeio” – Autor anônimo	A cidade inteira parecia estar ali, vibrando em cada montaria.	Toda la ciudad parecía estar allí, vibrando en cada monta.
Emociones y afectividad	Experiencias de amor, nostalgia, ansiedad y humor	Negligência ao sentimento – Mikaela	Cartas que diziam tudo aquilo que minha boca não teve coragem de pronunciar	Cartas que decían todo lo que mi boca no tuvo el valor de pronunciar.

Fuente: Hecho por el autor (2025).

12 Los fragmentos en portugués son ejemplos de crónicas escritas por estudiantes; las traducciones al español son proporcionadas por el autor.

El formato anecdótico, articulado con un lenguaje sensorial y una reflexión final, convierte cada crónica en un acto de registro vivo: el episodio puntual, una caída, un encuentro o un paseo, se carga de significado político al rematarse con una lección crítica. Tal estructuración, que combina lo narrativo y lo opinativo, conecta el relato íntimo con la esfera pública, transformando el “pequeño episodio” en punto de partida para cuestionar normas sociales y la hegemonía del discurso escolar, social, político, etc.

Los temas principales, desde la cotidianidad y la memoria afectiva hasta los accidentes, la naturaleza y los eventos comunitarios, configuran un repertorio pluriversal de saberes locales que desborda el canon académico. Al centrar la crónica en vivencias que el currículo formal tiende a invisibilizar, los estudiantes construyen una “comunidad imaginada” alternativa (Anderson, 2006) y resignifican su identidad cultural como acto de resistencia al imperialismo lingüístico (Quijano, 2000).

Finalmente, la sinergia entre las formas narrativas y los contenidos temáticos revela en la crónica un dispositivo pedagógico transformador. Lejos de ser un mero ejercicio de corrección ortográfica, escribir crónicas en el aula representa un gesto decolonial que reconfigura la relación entre lenguaje y poder (Mignolo, 2011), promueve el empoderamiento lingüístico y articula la reflexión crítica sobre la propia existencia en contextos diversos.

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este trabajo, se ha evidenciado cómo la escritura de crónicas puede constituirse como una práctica pedagógica transformadora, capaz de articular narrativas personales con procesos de empoderamiento lingüístico y resistencia cultural. En contextos

atravesados por la colonialidad del saber y del ser, escribir no es solo un acto de aprendizaje técnico, sino también un gesto político de reexistencia. La experiencia con los estudiantes permitió no solo el desarrollo de habilidades discursivas, sino, sobre todo, la afirmación de subjetividades que encuentran en la palabra un territorio propio.

Desde una perspectiva decolonial, el lenguaje se convierte en campo de disputa simbólica, y las aulas, en espacios de intervención crítica. La crónica, por su naturaleza híbrida, se reveló como un dispositivo potente para el descentramiento epistemológico y la visibilización de otras formas de habitar el mundo. Este proyecto pedagógico reafirma la necesidad de construir metodologías contextualizadas, sensibles y comprometidas con las realidades de los sujetos que habitan la escuela pública latinoamericana.

REFERENCIAS

- ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA. *Dicionário da Língua Portuguesa* [online]. Disponível em: <https://dicionario.acadciencias.pt/pesquisa/?word=abya+yala>. Acesso em: 20 abr. 2025.
- ANDERSON, B. *Imagined Communities*. Londres: Verso, 2006.
- BENTHAM, Jeremy. *An introduction to the principles of morals and legislation*. Londres: T. Payne and Son, 1789.
- BOURDIEU, P. *As estruturas sociais da economia*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.
- BRY, Théodore de; LE MOYNE de Morgues, Jean. *A Fortified Village. Florida, 1591* [fotografia digital]. Washington, DC: Library of Congress, 1591. Disponível em: <https://www.loc.gov/item/2001696959/>. Acesso em: 21 abr. 2025.
- CALHOUN, C. "La importància de Comunitats imaginades, i de Benedict Anderson". *Debats. Revista De Cultura, Poder I Societat*, v. 130, n. 1, p. 11-17, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.28939/iam.debats.1301.2>. Acesso em: 21 abr. 2025.

CARRERA, Gustavo L., et al. "Para una línea evolutiva de la crónica en latinoamérica." América, vol. 48, 2016. <https://doi.org/10.4000/america.1445>

CARDONA, Natalia D. *et al.* El lenguaje, ese artificio que nos hace comunidad: lectura-escritura-oralidad (LEO), memoria y justicia social. *Chakiñan: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, n. 17, p. 40-56, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.37135/chk.002.1702>. Acesso em: 21 abr. 2025.

CERVANTES VIRTUAL. *Bartolomé de Las Casas – Theodore de Bry (Grabado)* [imagem]. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, s.d. Disponível em: https://www.cervantesvirtual.com/portales/bartolome_de_las_casas/imagenes_grabados/imagen/imagenes_grabados_02_bartolome_de_las_casas_theodore_bry_grabado/. Acesso em: 21 abr. 2025.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL). *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala): desafíos para la igualdad en la diversidad*. Santiago: CEPAL, 2017. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/43187>. Acesso em: 19 abr. 2025.

CRIMMINS, James E. Jeremy Bentham. In: ZALTA, Edward N.; NODELMAN, Uri (eds.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Fall 2024 Edition. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2024/entries/bentham/>. Acesso em: 21 abr. 2025.

CRYSTAL, D. *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

DUSSEL, Enrique. *The Invention of the Americas: Eclipse of "the Other" and the Myth of Modernity*. Nova Iorque: Continuum, 1995.

DZIB, Ulises. "Colonización y colonialidad". *Antrópica. Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, v. 7, n. 13, p. 271-276, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.32776/arcsh.v7i13.261>. Acesso em: 21 abr. 2025.

FILAC – Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe. ORDPI – Observatorio Regional de los Pueblos Indígenas. *Informe Regional Lenguas Indígenas Derechos Interculturales 2*. La Paz: FILAC, 2020. Disponível em: <https://www.ordpi.org/wpcontent/uploads/2021/03/Informe-Regional-Lenguas-Indigenas-Derechos-Intercult-2.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2025.

GÁMEZ, S. L. "Plataformas digitales y la producción tecno simbólica de la identidad barrial en Cholula, Puebla". *Antropología Experimental*, n. 22, p. 423-436, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.17561/rae.v22.6825>. Acesso em: 21 abr. 2025.

GALEANO, Karina; WERNER, María G. "Mujeres indígenas y aborígenes del Abya Yala: agendas solidarias y diversas". *Ciencia Política*, v. 10, n. 19, p. 227-252, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.15446/cp.v10n19.52379>. Acesso em: 21 abr. 2025.

GONZÁLEZ, F.S. et al. *Escrituras creativas: La creación de crónicas*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), 2019. Disponível em: https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/2246/5_Escritura%20creativa%20DIG.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 21 abr. 2025.

GOULD, Kate A.; LEWIS, Timothy L. "Resilience gentrification: environmental privilege in an age of coastal climate disasters". *Frontiers in Sustainable Cities*, v. 3, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/frsc.2021.687670>. Acesso em: 21 abr. 2025.

HARMONIA ROSALES. *Americas Civilized* [online]. Disponível em: <https://www.harmonia-rosales.art/catalogue/americas-civilized>. Acesso em: 21 abr. 2025.

HOOKS, Bell. "Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens". *Revista Estudos Feministas*, v. 16, n. 3, p. 857-864, set. 2008.

HUNT, E. K. *História do pensamento econômico*. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

HUYCK, David; DAHLEN, Sarah Park. *Diversity in Children's Books 2018*. [S. l.]: Sarahpark.com Blog, 19 jun. 2019. Criado em consulta com Edith Campbell, Molly Beth Griffin, K. T. Horning, Debbie Reese, Ebony Elizabeth Thomas e Madeline Tyner, com estatísticas compiladas pelo Cooperative Children's Book Center, School of Education, University of Wisconsin-Madison. Disponível em: <https://readingspark.wordpress.com/2019/06/19/picture-this-diversity-in-childrens-books-2018-infographic/>. Acesso em: 24 abr. 2025.

INALI – Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. Ciudad de México: INALI, 2009.

INEGI – Instituto Nacional de Estadística y Geografía. *Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015. Estados Unidos Mexicanos*. Ciudad de México: INEGI, 2015.

INE – Instituto Nacional de Estatística. *Península Ibérica em Números: Península Ibérica en cifras = The Iberian Peninsula, 2023*. Lisboa: INE; atualizado em 09 maio 2024. Disponível em: https://www.ine.pt/ine_novidades/PIN2023/index.html. Acesso em: 20 abr. 2025.

KUSABS, John R. "Education to secure empire and selfgovernment: civics textbooks in Australia and Aotearoa, New Zealand, from 1880 to 1920". *History of Education Review*, v. 52, n. 2/3, p. 85–98, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/her-12-2022-0036>. Acesso em: 21 abr. 2025.

LAGINESTRA, Maria A. *A Ocasão Faz o Escritor: Caderno do Professor*. São Paulo: Cenpec, 2010.

LAPPEMANN, Mariana; NDWANDWA, Eléonore; HUNT, Xolisa; NED, Lydia; SWARTZ, Leslie. "South African clinical psychology practice: the challenge of local contextual change". *Professional Psychology: Research and Practice*, v. 52, n. 5, p. 494–502, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/pro0000401>. Acesso em: 21 abr. 2025.

MARTÍNEZ, Alejandra V., et al. "Andar y desandar: resistencias conservadoras como estrategias autoriales en las columnas de rosario sansores". *Nuevas Poligrafías. Revista De Teoría Literaria Y Literatura Comparada*, no. 6, 2022, p. 59-80. <https://doi.org/10.22201/ffyl.nuevaspoligrafias.2022.6.1766>

MALDONADOTORRES, Nelson. "On the colonality of being: contributions to the development of a concept". *Cultural Studies*, v. 21, n. 2–3, p. 240–270, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>. Acesso em: 21 abr. 2025.

MEISTERDRUCKE. *História da América: "Representação de uma aldeia indígena fortificada na Flórida" – Gravura de "Admirante Narratio Americae" de Theodore de Bry (1528–1598)* [impressão artística]. Lisboa: Meisterdrucke. Disponível em: <https://www.meisterdrucke.pt/impressoes-artisticas-sofisticadas/Theodore-de-Bry/1054243/>. Acesso em: 21 abr. 2025.

MIGNOLO, Walter D. *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Durham: Duke University Press, 2011.

MOLINA, Andrés A., et al. "Crónica latinoamericana: las revistas, hábitat natural del periodismo bien hecho". *Revista Chilena De Literatura*, no. 99, 2019, p. 317-340. <https://doi.org/10.4067/s0718-22952019000100317>

MOSCA, Álvaro L., et al. "The multimedia machinery: the world of entertainment in latin america (1930-1965)". *Dixit*, vol. 38, 2024, p. e3695. <https://doi.org/10.22235/dv38.3695>

MPA BRASIL. *Guerras do Brasil.Doc – Ep. 1: As guerras da conquista* [YouTube video]. 21 mar. 2021. 28min 38s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IC7eQBI6_pk. Acesso em: 13 abr. 2024.

OSEI, A. et al. Indigenous knowledge and its role in contemporary education in West Africa. *International Journal of Education Research*, v. 10, n. 1, p. 34-48, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.2346/ijer.2021.0134>. Acesso em: 21 abr. 2025.

QUINJANO, Aníbal. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, v. 50, n. 168, p. 351-371, 2000.

QUINJANO, Aníbal. "Colonialidad del poder y clasificación social". *Journal of World Systems Research*, p. 342-386, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.5195/jwsr.2000.228>. Acesso em: 21 abr. 2025.

REBELLODO RECENDIZ, Nicanor. *La lengua materna indígena y las paradojas de las políticas lingüísticas*. Revista del CESLA: International Latin American Studies Review, n. 30, p. 17-36, 2022.

ROJAS, María A. M. "Gentrificación y negocios inmobiliarios en México". In: *XIII CTV 2019 Proceedings: XIII International Conference on Virtual City and Territory: "Challenges and Paradigms of the Contemporary City"*. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5821/ctv.8504>. Acesso em: 21 abr. 2025.

SANTOS, B. de S. *Epistemologies of the South. Justice against Epistemicide*. Boulder/Londres: Paradigm Publishers, 2014.

SERVEELLI, Martín, et al. "Reseña. geraldine rogers. raúl g. tuñón, poesía y reportaje: incluye crónicas viajeras del escritor 1932-1936. mérida: universidad nacional autónoma de méxico, 2020". Catedral Tomada. *Revista De Crítica Literaria Latinoamericana*, vol. 9, no. 17, 2022, p. 327-332. <https://doi.org/10.5195/ct/2021.522>

SIMÕES, R. G. et al. *Crônicas: Histórias do cotidiano contados pelos alunos*. Vol. 1. Recife: Even3 Publicações, 2024a. DOI 10.29327/5421633.

SIMÕES, R. G. et al. *Crônicas: Histórias do cotidiano contadas pelos alunos*. Vol. 2. Recife: Even3 Publicações, 2024b. DOI 10.29327/5424625.

SIMÕES, R. G. et al. *Crônicas: Histórias do cotidiano contadas pelos alunos*. Vol. 3. Recife: Even3 Publicações, 2024c. DOI 10.29327/5448605.

SIMÕES, R. G. et al. *Crônicas do cotidiano: As histórias contadas pelos alunos*. Vol. 4. Recife: Even3 Publicações, 2024d. DOI 10.29327/5457010.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. Direitos humanos linguísticos na educação para a manutenção da língua. **Ecolinguística: Revista brasileira de ecologia e linguagem (ECO-REBEL)**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 25–39, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/erbel/article/view/27660>. Acesso em: 21 abr. 2025.

SOARES, Grazielle; SIMÕES, Ronald Gobbi (orgs.). *Fotografias narrativas: o cotidiano contado pelas lentes dos alunos*. Recife: Even3 Publicações, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.even3.com.br/book/fotografias-narrativas-3359845>. Acesso em: 21 abr. 2025.

WATKINSON, R. The role of authorship in decolonial studies: resisting linguistic and cultural imperialism. *Journal of Decolonial Studies*, v. 8, n. 1, p. 45–67, 2019.

ZĄBECKI, Krzysztof H. "Habla de lengua indígena en la Ciudad de México: entre desplazamiento y mantenimiento lingüístico". *Revista de Antropología y Sociología: VIRAJES*, v. 22, n. 1, p. 58–80, 2020.

Ronald Gobbi Simões

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), PPGEL.

E-mail: ronaldgobbi@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-3972-3134>

7

*Landressa Rita Schiefelbein
Luana de Carvalho Krüger*

OS FRAGMENTOS DE UMA PERSONAGEM:

A SUBVERSÃO DA REGRA "*SHOW, DON'T TELL*"
ATRAVÉS DA ORALIDADE E DO REALISMO MÁGICO
EM *ORAÇÃO PARA DESAPARECER* (2023),
DE SOCORRO ACIOLI

RESUMO

Oração para desaparecer (2023), de Socorro Acioli, é um romance contemporâneo que narra a história de uma mulher que renasce de forma inusitada após recitar uma oração capaz de retirá-la de uma situação de perigo iminente. A narrativa está conectada ao movimento do realismo mágico, fortemente difundido na América Latina, que preza pela utilização de elementos mágicos conectados a uma verossimilhança interna e externa, em que há conexão com a realidade, ao passo que também a ressignifica através de elementos mágicos que são adicionados à história. Essa forma de narrar ressignifica o cotidiano por meio do insólito e, ao mesmo tempo, subverte o princípio narrativo *show, don't tell*, em que devemos mostrar e não contar o que se passa em cena. O objetivo deste trabalho é analisar como a protagonista apresenta duas personas em um mesmo corpo e como os recursos do realismo mágico contribuem para a construção dessa duplicidade ao longo da narrativa.

Palavras-chave: realismo mágico; *show, don't tell*; teoria do *iceberg*; narrativas latino-americanas.

*"A partir daqui a história
da tua vida é tua"*

(Acioli, 2023, p. 88).

INTRODUÇÃO

Oração para Desaparecer, de Socorro Acioli (2023), é um romance brasileiro contemporâneo que narra a história de uma mulher que "nasce" de um buraco no chão em Almofala, Portugal. Cida, que recebe este nome em homenagem a Nossa Senhora Aparecida, não lembra do seu passado, no entanto seu corpo apresenta traços de violência conforme narrado no seguinte trecho: "[e]stava nua e careca, só usava um colar de búzios. Não sei o meu nome. Fui salva por um casal de idosos. Tenho cortes e marcas de violência no corpo. Sou brasileira. Consigo ver os mortos. Não lembro de nada. Acredito em Deus" (Acioli, 2023, p. 31). Apesar de assustada, Cida é recebida por duas pessoas que estavam encarregadas de cuidar do seu bem-estar, Fernando e Florice. Eles procuram ajudar a personagem principal a relembrar o seu passado, ao mesmo tempo em que procuram explicar o que está acontecendo com ela.

Seus cuidadores explicam que, diferente de muitos ressurrectos — nome dado às pessoas que nascem do chão —, Cida não perdeu a fala no processo de renascimento. No entanto, a personagem não consegue lembrar de nada que remeta ao seu passado e, enquanto espera por alguma lembrança, vive sua nova identidade portuguesa. "Perguntaram meu nome. Não lembrava. Não havia nenhum registro de resposta nos meus pensamentos para a pergunta que coloca uma pessoa na vida de outra" (Acioli, 2023, p. 12).

A obra é dividida em três partes: *Você trouxe todas as palavras*, *Os ossos dela não estão lá* e *A língua de fogo avisou*. Primeiramente

temos a perspectiva de Cida e, em seguida, conhecemos a história de Miguel, um senhor que durante muito tempo viveu em busca de Joana, seu amor da juventude que nunca mais foi encontrado depois de seu desaparecimento. Por fim, Cida retorna ao Brasil e relembra sua história como Joana, a filha adotiva de uma pajé dos tremembés e que tem o seu desaparecimento em função da Oração para Desaparecer, um recurso de fé utilizado para preservar sua vida diante dos conflitos entre a fé colonizadora da igreja católica e o preceitos religiosos e místicos dos tremembés. O livro apresenta uma forte influência da oralidade dos povos originários do Nordeste e está diretamente conectado ao movimento literário do Realismo Mágico latino-americano que é “[...] definido fundamentalmente pela presença do sobrenatural, de um fenômeno que rompe com a ordem e a lógica do mundo” (Araújo *et al.*, 2024, p. 642).

A história é contada ao leitor a partir da perspectiva das personagens e não se preocupa em mostrar o motivo e/ou como se chega ao fato. Além disso, a personagem principal é dividida em duas, pois Cida e Joana, apesar de habitarem um mesmo corpo, são distintas em suas narrativas e, portanto, também contam sob diferentes perspectivas o seu, ou ainda, os seus entendimentos de uma única personagem. Conhecendo os fragmentos de Cida e Joana contados pela própria personagem é que entendemos do que se trata a Oração para Desaparecer. Essa complexidade de aspectos pode ser analisada pela subversão do princípio *show, don't tell*. Isso não quer dizer que a narrativa não “mostre”, mas que o faz de um modo particularmente oralizado e que naturaliza o mágico, o que ajuda a apresentar os fatos e as emoções sem a necessidade de uma “enunciação” convencional. Os narradores usam de recursos da oralidade para a contação de suas próprias histórias.

Este trabalho busca analisar como a oralidade e o realismo mágico se entrelaçam na narrativa pela voz de uma personagem fragmentada, tornando possível a subversão da regra *show, don't tell*.

Para tanto propomos uma revisão das teorias e, em seguida, a análise da obra frente ao levantamento teórico realizado.

ORAÇÃO PARA DESAPARECER: O REALISMO MÁGICO E A SUBVERSÃO DA REGRA *SHOW, DON'T TELL*

O princípio narrativo *show, don't tell* — mostrar em vez de contar — é frequentemente associado à escrita contemporânea, sobretudo em contextos de oficinas e escolas de escrita criativa, como uma técnica para promover maior imersão na leitura. Suas raízes práticas, no entanto, remontam a outros pensadores da área de literatura e escrita, como Anton Tchekhov, cujos contos no fim do século XIX já apresentavam uma construção narrativa sutil, baseada na sugestão e na confiança no leitor. É frequentemente atribuída a ele a máxima de que o escritor não deve dizer que a lua está brilhando, mas mostrar o reflexo de sua luz em um caco de vidro — uma síntese do princípio de sugerir sem afirmar diretamente.

Essa preocupação com o subtexto e com a evocação também se consolidou com os autores modernistas, que buscavam expressar sentimentos e sensações de maneira indireta. Um exemplo marcante é Virginia Woolf, cuja escrita em fluxo de consciência valorizava a subjetividade e o movimento interno do pensamento. Contemporâneo a ela, Ernest Hemingway formalizou essas tendências por meio da chamada Teoria do iceberg, segundo a qual a maior parte do sentido deve permanecer submersa, implícita na narrativa:

Se um escritor de prosa sabe o suficiente sobre o que está escrevendo, ele pode omitir coisas que conhece. E se o escritor está escrevendo de forma verdadeira, o leitor poderá sentir essas coisas de forma intensa, como

se o escritor as tivesse declarado. A beleza do movimento de um iceberg é devido a apenas um oitavo do que está acima da água (Hemingway, 1932, p. 189-190, tradução nossa)¹.

Enquanto no modernismo europeu muito é demonstrado por meio de sentimentos e reflexões internas, que carregam o peso de subjetividades fragmentadas e de angústias existenciais, e pouco é dito diretamente ao leitor, no realismo mágico latino-americano a sugestão narrativa se dá, paradoxalmente, através de afirmações diretas. A narrativa apresenta acontecimentos extraordinários com naturalidade, sem explicações ou rupturas, integrando o fantástico ao cotidiano. Essa escolha exige do leitor a aceitação de um pacto ficcional em que o verossímil se constrói não pela lógica, mas pela coerência interna de um mundo híbrido, marcado por cosmologias próprias e por uma história atravessada por traumas coloniais. Como destaca legelski (2021, p. 3-4), “[u]m fator relevante para se pensar a literatura latino-americana deste período é a compreensão do modo como esses escritores receberam a literatura norte-americana, em especial William Faulkner, Ernest Hemingway e John Dos Passos”, em um contexto de busca por uma expressão literária própria. A influência estrangeira, portanto, é reelaborada em uma estética singular, que faz do realismo mágico uma forma de resistência e de afirmação identitária.

O fantástico é definido fundamentalmente pela presença do sobrenatural, de um fenômeno que rompe com a ordem e a lógica do mundo. Os estudos teóricos abordam esse gênero a partir de duas perspectivas: uma psicológica, que comumente mobiliza sentimentos de medo no leitor, e uma objetiva, que categoriza o gênero a partir da existência do fato extraordinário que causa hesitação no leitor. [...] Por outro lado, o realismo mágico se caracteriza

1 Do original: “If a writer of prose knows enough about what he is writing about he may omit things that he knows and the reader, if the writer is writing truly enough, will have a feeling of those things as strongly as though the [writer] had stated them. The dignity of movement of an ice-berg is due to only one-eighth of it being above water.”

pela naturalização do irreal, do místico e do onírico, ou seja, é como se o sobrenatural se tornasse parte do real sem estranhamento, como acontece na literatura hispano-americana (Araújo *et al.*, 2024, p. 642).

Segundo legelski (2021)², o realismo mágico latino-americano se constitui, entre outros fatores, como uma recusa deliberada aos modelos estéticos europeus, em resposta aos traumas culturais herdados da colonização. Ao mesmo tempo, busca afirmar uma identidade literária própria da região, cuja tradição narrativa incorpora elementos do mágico de forma natural. Este é um estilo literário em que elementos fantásticos e/ou sobrenaturais se manifestam de forma natural dentro da realidade, sem necessidade de explicações ou questionamentos. Na América Latina, o realismo mágico frequentemente aborda questões históricas e sociais, como a colonização e regimes ditatoriais, pois, como explica Leal (1960 *apud* legelski, 2021, p. 4), “[...] a chave de interpretação do realismo mágico não deveria se concentrar na investigação sobre o modo como os escritores criaram mundos imaginários, mas sim sobre a maneira pela qual eles assumiram uma atitude diante da realidade”.

A tradição do realismo mágico na literatura está enraizada na maneira como diferentes culturas narram as suas realidades, especialmente aquelas onde a fronteira entre o real e o fantástico sempre foram fluidas. O realismo mágico como movimento literário foi consolidado ao longo do século XX através das narrativas de nomes latino-americanos relevantes, como Gabriel García Márquez (Colômbia), Alejo Carpentier (Cuba), Jorge Luis Borges (Argentina), Isabel Allende (Chile) e Mario Vargas Llosa (Peru), mas

2 Em seu trabalho, *História conceitual do realismo mágico: a busca pela modernidade e pelo tempo presente na América Latina*, legelski (2021) apresenta um levantamento abrangente e consistente das principais abordagens críticas sobre o realismo mágico na literatura latino-americana, percorrendo desde os aspectos históricos até os debates contemporâneos sobre o gênero. Sua análise oferece um panorama fundamental para quem deseja compreender a complexidade e os desdobramentos do termo, sendo, portanto, uma leitura recomendada para um apanhado mais detalhado do tema.

alguns estudiosos argumentam que ele já estava presente na cultura dos povos originários, por meio da sua cosmovisão de relação simbiótica com a natureza e os espíritos que habitam o mundo; o sincretismo religioso, com a fusão entre catolicismo e religiões afro-indígenas, gerou uma visão de mundo permeada por milagres, feitiços e aparições sobrenaturais. A construção desta tradição foi baseada nas narrativas populares que foram transmitidas por contadores de histórias, incorporando o insólito de forma natural. O realismo mágico não é apenas um movimento literário, mas uma forma de ver o mundo respeitando as culturas ancestrais.

Refletir sobre as maneiras pelas quais eles escreveram o real permite compreender, aposto eu, como esse real se nos aparece enquanto tal, ou seja, como parte integrante de nossa interpretação atual sobre a América Latina e os seus tumultuados processos históricos. Em segundo lugar, todo problema estético está implicado num problema histórico e político (Ilegelski, 2021, p. 4).

Deste modo, o princípio narrativo *show don't tell* e o realismo mágico são meios de construir duas histórias dentro de um mesmo texto, uma contada de forma explícita e outra particular a cada leitor em cada momento de sua vida. Ambas abordagens se aproximam ao mesmo tempo que se distanciam. Essa segunda camada, mais sutil, conecta-se ao que Ogliari (2010, p. 93-94) chama de "enigma ou estranhamento" — aquilo que, ao final da leitura, deixa no leitor a sensação de que algo escapou à percepção, não como uma alegoria a ser decifrada, mas como uma história oculta que habita o texto em silêncio. *Oração para Desaparecer* narra a trajetória de Cida/Joana Camelo, mas também explora temas como ancestralidade, autoconfiança, a relação com o oculto e o impacto dos traumas na construção da identidade. No terceiro capítulo, por exemplo, a mãe de Joana demonstra saber sobre sua morte e prepara a filha e a tribo para esse momento. O ritual de despedida é iniciado por conta de seu aviso e não há questionamentos sobre essa decisão, todos confiam nela e em sua sabedoria.

Anteontem minha mãe iniciou o Silêncio [...]. Aconteceu como ela avisou, estávamos todos preparados e fortes, ou tentando estar. [...] Passamos todos os dias anteriores fazendo limpeza espiritual, às quartas, quintas e sextas. As sessões de mesa acontecem às terças e sextas (Acioli, 2023, p. 204).

Assim como o realismo mágico, a oralidade é uma característica fundamental da obra, funcionando como um elemento estruturante da narrativa, aproximando o leitor do universo de Cida. Essa escolha narrativa permite que a protagonista molde os eventos a partir de sua própria perspectiva, sem a obrigação de apresentar descrições objetivas ou cenas detalhadas. O realismo mágico potencializa essa estratégia, pois permite que o extraordinário seja narrado sem explicações, confiando no pacto ficcional estabelecido com o leitor. Dessa forma, a oralidade e o realismo mágico se combinam para romper com certa tradição da literatura de “mostrar” ao invés de “contar”, pois o próprio ato de narrar oralmente já carrega um poder evocativo e sensorial. Essa abordagem implica que a subversão do *show, don't tell* na obra não reside na omissão de apresentação dos fatos ou sentimentos, mas na redefinição do “mostrar” através de uma linguagem oralizada que integra o mágico como natural, permitindo que a evocação ocorra diretamente pela força do narrado, sem depender da demonstração cênica tradicional.

Enquanto Cida traz uma visão subjetiva e mágica do mundo, Miguel oferece uma leitura mais objetiva dos acontecimentos, mostrando a realidade de quem ficou para trás. Essa alternância entre as perspectivas exige que o leitor participe ativamente da construção do significado da história, interpretando e comparando as versões narradas.

A subversão da regra *show, don't tell* acontece porque a oralidade permite que os eventos sejam transmitidos de maneira subjetiva, sem a necessidade de uma encenação visual detalhada.

Segundo o relato dela, a igreja foi presente da Coroa portuguesa para os tremembés, que já eram os donos daquela faixa de praia do Pará até o Rio Grande do Norte. As palavras saíam da sua boca para me enlaçar e eu nem percebia. Talvez sua segurança, sua energia, sua fala abrissem janelas no meu pensamento (Acioli, 2023, p. 119).

Como no trecho acima, em que Miguel conta a história do que ocorreu no passado dos tremembés a partir do que ouviu de Cida (aqui, Joana Camelo). Não há um *flashback*, um interlúdio ou um capítulo dedicado a mostrar essa parte da narrativa. O “mostrar” ocorre de forma não convencional na obra sem cair em uma exposição vazia e monótona.

A autora não descreve minuciosamente cada cena, mas usa a linguagem de forma sugestiva e evocativa, como em uma história contada em roda. O realismo mágico reforça esse efeito, pois a aceitação do insólito dentro da narrativa dispensa a necessidade de demonstrá-lo minuciosamente: basta que seja dito. Dessa forma, o texto constrói um universo onde o fantástico e o real se mesclam sem distinção e sem regras claras, confiando na força da voz narrativa para envolver o leitor.

A subjetividade da narradora é central para essa dinâmica. O que o leitor recebe não é uma descrição objetiva dos fatos, mas uma versão moldada pelas emoções, crenças e percepções da personagem.

Eram várias pessoas ali, os vivos e os Encantados, os deste mundo e dos outros, crianças e adultos, dragões do mar, ao meu redor, trocaram minha roupa, vesti uma saia e blusa branca, outros colares maiores, e Malba, minha mãe Malba, agora pôde me abraçar várias vezes e aos poucos fomos encerrando ali a mesa de cura para mim, abriram a mesa para me curar, para me trazer de volta, juntos o corpo e o espírito agora, limpos, protegidos, trancados, com as demandas todas afastadas, eu lembrava, eu melhorava aos poucos (Acioli, 2023, p. 163).

A relação entre explicitação e sugestão na narrativa é um aspecto relevante para a análise de *Oração para Desaparecer*, de Socorro Acioli, que foi pupila de Gabriel García Márquez (Salum, 2024). A obra, inserida na literatura contemporânea brasileira, incorpora elementos do realismo mágico por meio de uma oralidade que reflete formas narrativas populares e regionais. A opção por uma narração declarativa e oralizada, que não privilegia a sutileza na construção dos sentimentos nem a imersão sensorial característica do *show, don't tell*, não deve ser entendida como uma limitação estilística, mas como uma escolha deliberada. Esse recurso configura um modelo narrativo que reforça a centralidade do imaginário mágico e comunitário na estruturação da obra. Essa opção se alinha ao princípio destacado por Legelski (2021, p. 4), segundo o qual o realismo mágico opera ao inserir o inverossímil dentro de um enredo verossímil, de modo que o fantástico se impõe ao leitor não como um elemento estranho, mas como parte orgânica da narrativa. Como no trecho em que Cida, mesmo sem memória, percebe que pode ver os mortos e não demonstra nenhum questionamento: “Não sei o que fui antes de esquecer tudo, mas no momento em que me concentrava naqueles corpos descobri que era capaz de ver os mortos. Não era espantoso, deve ter sido sempre assim, a ideia não me deu medo, mas era angustiante” (Acioli, 2023, p. 28).

UM CORPO, DUAS HISTÓRIAS: O REALISMO MÁGICO E O APAGAMENTO DE JOANA

Um dos aspectos da obra de Acioli é a fragmentação da personagem Cida/Joana. Em um primeiro momento, pela retirada do elemento que veio com ela em seu avultamento, a personagem não consegue recordar sua história. Por uma crença de que a santa quebrada poderia trazer azar, Fernando e Florice decidem que é melhor

não deixar esse objeto com Cida o que gera o início do apagamento de sua história prévia. “Ela achava que trazia má sorte ter santo quebrado em casa. Isso precisava acabar em algum momento e chegou a hora” (Acioli, 2023, p. 111). No entanto, ao se aproximar do objeto é inevitável que ela recorde de seu passado.

[...] obedeci à ordem de descanso, de esquecer a santa, tentar dormir. Sonhei com ela, aquela mesma confusão de imagens sobrepostas e sem sentido, mas dessa vez eu via a santa inteira em uma igreja branca e acordei com a certeza, absoluta, de que ela veio comigo de onde eu vim, por algum motivo estava ali (Acioli, 2023, p. 112).

O reencontro com a santa acontece muito tempo depois de Cida já estar com uma vida que lhe agrada ao lado de Jorge. Sonhar com ela e começar a recordar de sua história já havia deixado de ser necessário, Cida já era outra, temia desconstruir sua nova história e tinha receio de, ao lembrar quem foi em sua outra vida, perder o que já havia construído. “ [...] posso estar com ele, feliz, lembrar de repente e essa lembrança destruir toda ideia de futuro que tínhamos. Não sei quem fui, o que fiz com os outros, o que fizeram comigo” (Acioli, 2023, p. 71).

Entendemos que a ausência desse objeto faz parte de um apagamento, pois por não conseguir lembrar de nada ao longo de tanto tempo é que Cida acaba se convencendo de que não há necessidade de retornar para o seu lugar e/ou de recordar de sua vida. A personagem aceita que o seu passado é algo apagado de sua memória e que não há porque viver tentando lembrar de algo que parece não fazer mais parte de quem ela se tornou.

Porque eu desisti de lembrar. Porque quero seguir a vida com Jorge. Não foi uma decisão fácil. Até agora esperei recordar. Tentei muito, tentei de tudo, mas nada aconteceu. O que eu tenho são sopros de lembranças, nada por inteiro. Quero um futuro com Jorge, mesmo correndo um grande risco ao decidir isso (Acioli, 2023, p. 71).

Ainda que não houvesse intenção em prejudicar Cida, Fernando e Florice a impedem de retornar ao seu passado e acabam ajudando no processo de fragmentação da personagem que parece não seguir a tendência dos ressurrectos que sempre relembram suas origens e, então, podem decidir o que fazer com essas lembranças – retornar ou seguir em frente. No caso de Cida, ela apenas aceita que não será possível lembrar e procura seguir a vida nova, sem entender os motivos que a fizeram chegar nesse lugar, ou ainda, o motivo de enxergar sempre uma menina jovem. “Naquela noite sonhei com a Menininha, a menina que vi na igreja de Almofala” (Acioli, 2023, p. 115).

Cida, mesmo sem perceber, deixa que as escolhas das pessoas a sua volta determinem a sua nova vida: além de Florice e Fernando escolherem esconder um pedaço de seu passado, Jorge sabia desde a infância que Cida viria a fazer parte da história da família. Ele veio conhecer a ressurrecta por curiosidade e com uma ideia preconcebida dela. Todos daquela família “já conheciam” Cida e tinham expectativas sobre como ela seria e como reagiria ao processo de renascimento, assim Cida assume um papel passivo nesta construção da sua nova personalidade. A história de Cida é a história que propuseram para ela. No trecho a seguir, podemos observar que havia certa expectativa com a sua chegada e que todos já sabiam sobre ela e já projetavam nela tarefas e expectativas.

— Eu planejei jogar [as cinzas] no Porto em outro momento, meses depois. Antecipei quando soube da chegada dela e corri para estar lá no aniversário do Triângulo de Marias, como minha mãe as chamava. Ainda criança soube que a brasileira viria muitos anos adiante e que seria a última (Acioli, 2023, p. 81).

As pessoas à sua volta, mesmo com boas intenções, impuseram à Cida o seu próprio ritmo de adaptação que desconsiderava a sua vivência subjetiva do luto pela morte de quem ela foi ou a dor

da perda do seu passado. Todos esperavam dela apenas aceitação e gratidão pela chance de viver uma nova história, de nascer de novo e escapar da morte. Deste modo, Cida apenas aceita ser a mulher que eles idealizaram durante todos os anos em que a aguardaram. A postura da família que a acolhe revela uma tendência à negação do sofrimento e à valorização da resiliência imediata, como se o trauma pudesse ser superado pela força de vontade. Essa expectativa se expressa de forma clara no seguinte trecho:

Sua opinião sobre os Ressurrectos era muito prática e concreta: era preciso levantar e seguir até que alguma verdade fosse revelada. Sem jamais parar a vida, porque tudo acontecera por um esforço do destino para que eu pudesse continuar vivendo. Há o destino, mas há a vontade, ela disse. Morrer teria sido mais fácil que atravessar um túnel de terra, há um motivo para que esta sua vida prossiga (Acioli, 2023, p. 55).

Em contraste com Cida, Joana foi apresentada como uma mulher ativa e autônoma, marcada pela capacidade de tomar suas próprias decisões e o compromisso com a defesa do seu povo. Ela não se preocupa com o que os outros pensam — amou quem quis, da forma que quis, e por isso foi chamada de “prostituta, assassina, feiticeira” (Acioli, 2023, p. 156) pelos moradores de Almofala (CE). Isso nunca a impediu de viver do jeito que acreditava. Joana também queria entender o mundo, e sua curiosidade pelos cavalos-marinhos mostra isso. Ela tentava conciliar as explicações técnicas de Miguel com o conhecimento tradicional dos Tremembés, e não via problema em unir ciência e saber ancestral.

Lembrei do dia em que expliquei que o Hippocampus reidi precisa viver em par e ela me disse que é porque eles sabem que sem olhar alguém que se ama é impossível ser feliz. Obviamente duvidei. Hoje, não mais. Bastou sua existência para que eu tenha vivido esse sentimento. O amor é do domínio de um campo inalcançável (Acioli, 2023, p. 167).

Além disso, ela lutava pelo que acreditava de verdade. Quando o povo da igreja tentou tirar Labareda do altar, Joana foi até o fim para impedir. Ela não baixou a cabeça nem se curvou à autoridade.

Joana veio para a frente da igreja e interrompeu a missa [...] dizendo que ninguém levaria a Labareda dali. Estava com vários homens e mulheres tremembés, com sua mãe Malba, certos do direito da posse da imagem. Começou uma briga de palavras e gritos. Joana não tinha medo. O tal padre Alfredo a insultava, chamava de prostituta, pecadora, mas não era isso que a ofendia. A pior injúria foi dizer que a santa era de Portugal e foi roubada pelos tremembés. Nunca houve roubo [...]. [Joana] não controlou a ira e correu para a igreja, para pegar a santa que já estava sendo retirada. O padre tentou dominá-la segurando seus braços, Joana mostrou o punhal. Os capangas que vinham junto partiram para cima dela, bateram em Joana, que lutou e ficou muito machucada. Até que aconteceu o pior. O padre deu a volta por trás para segurá-la, mas ela foi mais rápida e enfiou o punhal na barriga do homem (Acioli, 2023, p. 154).

Joana representa uma mulher que não aceita ser moldada pelas expectativas dos outros — ela afirma quem é com força, coragem e firmeza. Ela despertava sentimentos extremos. Enquanto era alvo de ódio e desprezo por parte dos moradores da vila, que a viam como uma ameaça à ordem. Os tremembés a admiravam profundamente, eles compreendiam a importância espiritual da sua jornada, sabiam que ela havia feito a Oração para Desaparecer e reconheciam a força do que isso significava. Para o povo da vila, no entanto, ela era apenas uma mulher impulsiva, perigosa, que matou um padre e rompeu com tudo que esperavam de uma “mulher de respeito”. Mas para os tremembés, Joana era corajosa, era ancestralidade viva, alguém que ousou desaparecer do mundo para se reencontrar com ele de outra forma. Esse contraste mostra como sua força era lida de maneiras completamente opostas — como ameaça por quem não a entendia, e como sabedoria por quem enxergava além da superfície.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha de Socorro Acioli por uma narrativa oral em *Oração para Desaparecer* vai além de uma decisão estilística: ela transforma a experiência do leitor, aproximando-o dos personagens e da cultura narrada. O realismo mágico não apenas influencia a temática do romance, mas permite que a oralidade se torne uma forma de contar sem a necessidade de mostrar. Dessa forma, a obra se destaca não apenas por sua história, mas pelo modo como subverte convenções narrativas, criando uma experiência literária única, pois “[o] realismo mágico não pode ser pensado fora da linguagem narrativa e o escritor realista mágico não deve se esquecer da importância do narrador e de sua relação com o narratário” (Lopes, 2013, p. 16). Essa escolha narrativa não só subverte convenções, mas transforma a experiência de leitura, fazendo com que o leitor sinta a história em sua própria voz e percepção, tornando a obra verdadeiramente única.

Diante da trajetória apresentada em *Oração para Desaparecer*, é possível afirmar que Joana e Cida habitam o mesmo corpo, mas constroem subjetividades distintas: enquanto Cida representa a passividade, a aceitação e o apagamento; Joana encarna a decisão, a força e a ruptura com as convenções. A descoberta do passado não apenas revela uma identidade anterior, mas provoca uma reconfiguração da personagem.

Tudo o que me faltava eu tinha de volta. Tudo o que perdi, recuperei. Meu nome, meu passado, uma vida novamente minha. E eu me sentia forte, pois já lembrava que tinha o dom de ver os Encantados, entender o futuro. É o invisível que comanda o mundo (Acioli, 2023, p. 185).

Resta, no entanto, uma ambiguidade fundamental: ao recuperar suas memórias, Joana retorna e retoma o controle de sua história, relegando Cida a um capítulo transitório? Ou a experiência de Cida deixa marcas profundas o suficiente para constituir uma nova

subjetividade híbrida que transcende ambas? Em qualquer uma das interpretações, o que se evidencia é que a personagem já não é mais a mesma — nem apenas Cida, nem apenas Joana, mas alguém que carrega a força da ancestralidade, da resistência e da memória como elementos centrais de sua existência.

REFERÊNCIAS

ACIOLI, Socorro. **Oração para Desaparecer**. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

ARAÚJO, Fernanda de Paula; MARANGON, Vinícius; ROCHA, João Pedro Sgarbi; MONTEMEZZO, Luciana Ferrari. O realismo mágico como estratégia narrativa para ressignificar o passado histórico latino-americano em *La Mujer Habitada*, de Gioconda Belli. **Revista X**, [S. /], v. 19, n. 03, p. 635-659, 2024.

IEGELSKI, Francine. História conceitual do realismo mágico – a busca pela modernidade e pelo tempo presente na América Latina. **Almanack**, Guarulhos, n. 27, ep00121, 2021. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/2236-463327ep00121>. Acesso em: 15 maio 2025.

LINS, Maria da Penha Pereira. A Pragmática e a análise de textos. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, Vitória, v. 2, n. 2, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/5214>. Acesso em: 12 jul. 2025.

LOPES, Tania Mara Antonietti. Realismo Mágico: uma problematização do conceito. **Vocabulo**, [S. /], v. 5, p. 1-15, 2013.

OGLIARI, Ítalo. **A poética do conto pós-moderno e a situação do gênero no Brasil**. 2010. 184 f. Tese (Doutorado em Letras) — Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SALUM, Lucas. História de escritora cearense que conquistou García Márquez, 'A cabeça do santo' vai virar filme. **Brasil de fato**, 16 abr. 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/podcast/bem-viver/2024/04/16/historia-de-escritora-cearense-que-conquistou-garcia-marquez-a-cabeca-do-santo-vai- virar-filme/>. Acesso em: 03 fev. 2025.

Landressa Rita Schiefelbein

Graduanda do terceiro semestre do bacharelado em Letras - Redação e Revisão de Textos pela Universidade Federal de Pelotas e Licenciada em Filosofia pela mesma instituição (2021).

E-mail: schiefelbeinlandressa@gmail.com

Luana de Carvalho Krüger

Possui graduação em Letras - Português/Inglês pela Universidade Federal de Pelotas (2017). Mestra em Letras - Literatura Comparada na Universidade Federal de Pelotas (2019), com dissertação intitulada *O limiar entre o corpo humano e o corpo robótico: transumanismo e pós-humanismo nas obras Deuses de Pedra, de Jeanette Winterson e Androides Sonham com Ovelhas Elétricas?, de Philip K. Dick*. Trabalha como professora de Língua Inglesa em cursos de idiomas desde 2015.

E-mail: luana-kruger@hotmail.com

8

*Marília Varela Soares de Góis
Célia Maria de Medeiros*

DISPOSITIVOS TEXTUAIS, ENUNCIATIVOS E DISCURSIVOS NO GÊNERO NOTÍCIA EM PLATAFORMA DIGITAL

RESUMO

O artigo analisa o plano de texto e a responsabilidade enunciativa no gênero notícia em plataforma digital. A ancoragem teórica situa-se na Linguística textual, nos postulados da Análise textual dos discursos, em diálogo com teorias linguísticas enunciativas, com Rabatel (2016) e Adam (2011, 2021, 2022). O estudo concentra-se na notícia "CPI da Covid deve incluir novos pedidos de punição e mais referências ao AM em relatório final", publicada na Folha de S. Paulo em outubro de 2021. Os resultados apontam que, no nível macrotextual, a ordem e a forma dos elementos, somados às imagens, são determinantes no processo de organização e compreensão do texto. No nível mesotextual, há uma predominância de sequências narrativas e argumentativas, com predominância desta última e atuação de sequências narrativas como estratégia para a natureza argumentativa da notícia. No nível microtextual, a responsabilidade enunciativa é evidenciada pelo uso de modalidades epistêmicas asseverativas e outros lexemas avaliativos.

Palavras-chave: notícia; níveis de estruturação textual; responsabilidade enunciativa; sequência argumentativa.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, propomo-nos a descrever a estrutura composicional do texto e discutir a responsabilidade enunciativa no gênero notícia em plataforma digital, do domínio discursivo midiático. Para tanto, a pesquisa fundamenta-se no âmbito da Linguística Textual (LT), nos postulados da Análise textual dos discursos (ATD), em diálogo com teorias linguísticas enunciativas, com Rabatel (2010, 2016) e Adam (2011, 2021, 2022).

Para dar conta do gênero discursivo notícia, consideramos os estudos de Lage (2005) e Alves Filho (2011). Para este último autor, a notícia é caracterizada como um dos gêneros em que as pessoas estão mais expostas em sua vida cotidiana, pois é difundida em inúmeros lugares e suportes.

Para este estudo, utilizamos a pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, pois o investigador deve, inicialmente, compreender os fenômenos para, em seguida, apresentar a sua versão sobre eles (Bogdan; Biklen, 1994). Quanto ao método, a pesquisa qualitativa é indutiva, ou seja, o pesquisador deve desenvolver conceitos, ideias e entendimentos encontrados nos próprios dados analisados, em vez de coletar dados para comprovar teorias, hipóteses e modelos idealizados (Creswell, 2010).

O *corpus* é constituído pela notícia “CPI da Covid deve incluir novos pedidos de punição e mais referências ao AM em relatório final”, que informa sobre o relatório da CPI instaurada para investigar o tratamento dado pelo governo federal ao combate da pandemia de Covid-19. A notícia analisada foi escrita em outubro de 2021 e extraída do sítio eletrônico do veículo de comunicação Folha de S. Paulo, podendo ser acessada pelo *link* disponibilizado na seção de referências.

Sobre os procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa, executamos as seguintes etapas: a) descrição da estrutura composicional do *corpus*; b) identificação das sequências textuais; c) identificação e descrição dos locutores enunciadores primeiros (L1/E1) e enunciadores segundos (e2); d) identificação e descrição das marcas linguísticas reveladoras de (não) assunção da responsabilidade enunciativa de L1/E1; e) elaboração de quadros descritivos e escolha de excertos para a análise e interpretação dos resultados.

O artigo está organizado em seis seções, incluindo esta parte introdutória. A segunda e a terceira seções apontam as questões teóricas do campo da estrutura composicional do texto e da enunciação as quais fundamentam nossa análise. A quarta e a quinta seções caracterizam e analisam a notícia estudada e, por fim, a sexta seção é dedicada às conclusões do trabalho, seguida das referências.

NÍVEIS DE ESTRUTURAÇÃO TEXTUAL E PLANO DE TEXTO

Os planos de texto estão, com os gêneros discursivos textuais, disponíveis no sistema de conhecimento dos grupos sociais, uma vez que, para a percepção/elaboração da estrutura global do texto, o leitor lança mão de seus conhecimentos linguístico e textual. Com efeito, “o reconhecimento do texto como um todo passa pela percepção de um plano de texto” (Adam, 2011, p. 254).

Com base nas publicações de Adam (2011, 2019), Marquesi, Cabral e Rodrigues (2022, p. 4-5) conceituam e caracterizam o plano de texto como

o principal fator unificador da estrutura composicional de um texto, nela compreendendo a construção macro-textual de sentidos; pode ser organizado por diferentes

sequências textuais, escolhidas, combinadas e imbricadas em função da finalidade comunicativa do texto; responde pela orientação argumentativa do texto e pela interação entre interlocutores; revela uma composição singular, criativa, resultante das intenções do produtor e propícia, ao mesmo tempo, às diferentes construções de sentido por parte dos leitores.

Como explicitado, ressaltamos que, para dar conta do plano de texto, é preciso determinar as diferentes partes que constituem o texto e analisar como se delimitam na superfície textual, pois a segmentação visível de um texto manifesta-se através da tipografia, da segmentação espacial, da formatação dos parágrafos ou blocos de texto, da escolha cromática etc.

De acordo com os estudos mais recentes de Adam (2021, 2022), o texto é dividido em três níveis: o macronível, o mesonível e o micronível. Segundo o autor, o macronível

é constituído pelas fronteiras peritextuais e as subdivisões de um texto escrito em parágrafos, capítulos, seções ou partes, que conferem o sentimento de uma unidade textual constituída de subunidades significantes, de extensão e de natureza semiológica variáveis (certas partes ou módulos de um texto podendo ser icônicos) (Adam, 2021, p. 4).

Ainda, no nível macrotextual, Adam (2022) chama atenção para os peritextos, fronteiras externas e internas materialmente ligadas ao corpo do texto propriamente dito, mas que não deixam de ser componentes do texto. Nessa direção, o autor explica:

por causa de seu prefixo, o conceito de peritexto apresenta a ambiguidade de ser mais colocado na periferia do texto e, portanto, separado do texto. Na verdade, o peritexto faz parte do texto e, portanto, delimita mais precisamente o início e, mais facultativamente, o final (Adam, 2022, p. 45).

Adam (2022, p. 101) define o mesonível como aquele que “compreende, de fato, dois componentes cuja combinação é muito

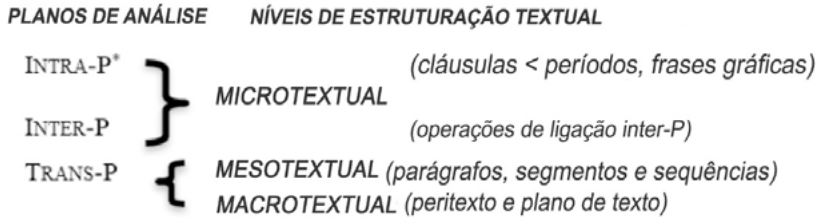
flexível: os segmentos no plano da divisão gráfica ou sonora dos enunciados e os agrupamentos de frases/períodos (P) em macroproposições (MP) no plano semântico". Essas macroproposições, ao comporem uma sequência, formam os seguintes arranjos: "narrativo, argumentativo, explicativo, dialogal e descritivo" (Adam, 2019, p. 46).

Em relação ao micronível, Adam (2021) expõe dois níveis microtextuais de estruturação: nível intrafrástico/periódico e nível interfrástico e interperiódico. No primeiro, há articulação entre "morfossintaxe (cláusulas e períodos) e pontuação (segmentação em frases gráficas)" (Adam, 2021, p. 7-8); no segundo, o interfrástico, liga unidades graficamente separadas, e o interperiódico,

em que o relacionamento entre os enunciados passa por seis operações: [...] S. Conectividade e coesão semânticas (anáforas, progressão temática, isotopias); C. Conectividade sustentada por marcas de conexão (organizadores e conectores); M. Ligações operadas pela materialidade significativa (gráfica, fônica, paralelismos); I. Ligações fundamentadas no implícito (não dito); E. Coesão e transição enunciativas; A. Laços entre atos de discurso (Adam, 2021, p. 8).

Para sintetizar os níveis de estruturação textual, o autor apresenta o esquema ilustrado na Figura 1:

Figura 1 - Níveis de estruturação textual



Fonte: Adam (2022, p. 66).

Para Adam (2022), esses três níveis de estruturação textual interagem entre si, tanto na produção quanto na interpretação,

fazendo do texto um sistema complexo de relações de interdependência para a construção de sentido.

No caso da notícia analisada, em relação ao macronível, focalizamos em descrever a estrutura composicional do gênero, identificada por seções, parágrafos, fronteiras peritextuais, e marcas tipográficas. Quanto ao nível mesotextual, o estudo atenta-se à análise dos tipos de sequências textuais existentes no gênero discursivo escolhido. Por fim, no que concerne ao micronível, o foco está nas marcas linguísticas que denunciam a (não) assunção responsabilidade enunciativa de L1/E1 nesse gênero discursivo, conforme discutimos na análise, apresentada adiante.

RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA

A responsabilidade enunciativa (RE), considerada uma das principais noções e categorias da análise textual dos discursos (ATD), situa-se na dimensão enunciativa dos níveis propostos por Adam (2011). Esse dispositivo textual, que pode ser individual ou coletivo, é compreendido como a “assunção por determinadas entidades ou instâncias acerca do que é enunciado, ou na atribuição de alguns enunciados a certas instâncias” (Passeggi *et al.*, 2010, p. 299).

Adam (2011, p. 117) afirma que “o grau de responsabilidade enunciativa de uma proposição é suscetível de ser marcado por um grande número de unidades da língua”, sugerindo as seguintes categorias: a) os índices de pessoa; b) os dêiticos espaciais e temporais; c) os tempos verbais; d) as modalidades; e) os diferentes tipos de representação da fala; f) as indicações de quadros mediadores; g) os fenômenos de modalização autonímica; e h) as indicações de um suporte de percepções e de pensamentos.

Para a compreensão da responsabilidade enunciativa, convocamos as noções de instâncias enunciativas: locutor e enunciador. De acordo com Rabatel (2016, p. 82), "o locutor é a instância que profere um enunciado (nas dimensões fonéticas e fáticas ou escriturais), conforme um posicionamento dêitico ou um posicionamento ego, hic, et nunc".

Sobre a noção de enunciador, "corresponde a uma posição (enunciativa) que adota o locutor, em seu discurso, visando os fatos, as noções, sob tal ou qual ponto de vista (PDV) por sua responsabilidade ou de outrem" (Rabatel, 2010, p. 4-5). Assim, o enunciador é a instância que se posiciona, mais precisamente, assume o dito.

Nesse cenário, temos responsabilidade enunciativa quando "o locutor/enunciador/ primeiro (L1/E1) assume por sua própria conta, porque ele os julga verdadeiros, e de outra, a imputação, para os conteúdos proposicionais que L1/E1 atribui a um enunciador segundo (e2)" (Rabatel, 2016, p. 88). Nesse passo, ao enunciador, primeiro ou segundo, é dado o atributo de assumir um PDV, ainda que ele não fale, literalmente.

Com isso, não se pode pensar um locutor que não se constitua, ao mesmo tempo, como um enunciador, assumindo e se posicionando em relação ao conteúdo proposicional de um PDV, o que faz com que Rabatel utilize esses conceitos unidos pelas barras: L1/E1 e I2/e2.

Quando há ocorrência desse enunciador que "não assume nenhuma garantia pelos conteúdos reportados", estamos diante de categoria do mediativo, conforme ensinamentos de Guentchéva (1994, p. 6 -7).

Nesse sentido, Guentchéva (2011, p. 137) afirma que a enunciação mediatizada é entendida como um ato enunciativo complexo subjacente a toda enunciação que pode se manifestar pelas marcas

explícitas integradas no sistema gramatical da língua e que apresenta determinados valores que são fundamentais para sua constituição.

Considerando a análise de diferentes vozes no estudo da responsabilidade enunciativa, cabe esclarecer que, de acordo com as abordagens da Linguística Enunciativa, nem sempre o locutor coincide com o enunciador.

SOBRE O GÊNERO NOTÍCIA

As notícias jornalísticas são construídas por meio de discursos legitimados e estruturados, a fim de proporcionar ao interlocutor um diálogo interativo e construtivo. Os fatos noticiados são acionados por instâncias enunciativas, entre elas, locutores, enunciadores e enunciadores segundos, que se engajam ou se distanciam no conteúdo proposicional.

O gênero discursivo notícia é caracterizado, segundo Lage (2005, p. 72), como o texto básico do jornalismo “que expõe um fato novo ou desconhecido, ou uma série de fatos novos ou desconhecidos do mesmo evento, com suas circunstâncias”. O autor ensina que “o texto noticioso canônico não quer convencer; pretende mostrar o que aconteceu” (*Ibid.*, 2005, p. 79), isto é, que o caráter do gênero discursivo notícia é informativo.

A respeito da estrutura da notícia, Alves Filho evoca van Dijk (1988) para explicar:

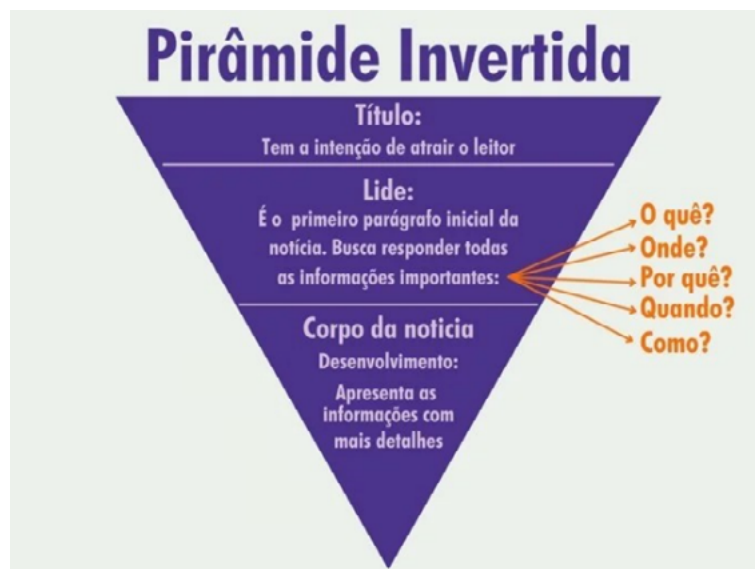
a estrutura das notícias contém as seguintes categorias: manchete, lead, episódio (eventos e consequências/reações) e comentários. A manchete e o lead têm como função resumir o evento para captar a atenção dos leitores para os fatos relevantes que possam lhes dizer interesse. O episódio objetiva relatar em mais detalhes o fato

noticioso, indicando os eventos que ocorreram e quais consequências ou reações provocaram; os comentários objetivam divulgar como atores sociais envolvidos direta ou indiretamente no fato – mas não o redator – avaliam o que ocorreu (Alves Filho, 2011, p. 98).

Para Alves Filho (2011), essa estrutura busca atender às expectativas do leitor de jornal, que procura objetividade e rapidez na leitura para selecionar o que lhe diz interesse. Nesse sentido, ao colocar em primeiro plano o resumo do acontecimento principal, o redator possibilita ao leitor identificar rapidamente o evento central e decidir se deseja ou não continuar a leitura.

Sobre essa estrutura (plano de texto da notícia), ilustramos com a pirâmide invertida, técnica utilizada no jornalismo, conforme Figura 2, a seguir.

Figura 2 – Estrutura da notícia



Fonte: Enciclopédia Significados. Disponível em: <https://www.significados.com.br/genero-textual-noticia/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

Segundo o Manual da Redação da Folha de S. Paulo (Folha de S. Paulo, 2021, p. 154), a pirâmide invertida é a “técnica de redação jornalística que apresenta as informações em hierarquia decrescente: as mais importantes no início do texto, as mais dispensáveis no final”.

Em relação às estratégias que as notícias utilizam para enfatizar sua aparência de verdade e plausibilidade, van Dijk (1988, p. 84, tradução nossa) assevera que “o conteúdo precisa de mais organização para ser percebido, compreendido, representado, memorizado e, finalmente, acreditado e integrado”.

Quanto à notícia publicada em plataformas digitais, apesar de manter a técnica da pirâmide invertida, têm suas características próprias, quais sejam, a multimodalidade, a hipertextualidade e a interatividade (Jorge, 2007).

Nesse sentido, a Folha de S. Paulo (2021) orienta que os textos das plataformas digitais tenham ao menos uma imagem (foto, vídeo ou infográfico, bem como constem de *links* que remetam a conteúdos já publicados para complementar o que está sendo dito e ajudar o leitor a entender o assunto. Além disso, devem disponibilizar espaço para os comentários dos leitores.

Em termos de impacto persuasivo referente a esse gênero discursivo, de acordo com Alves Filho (2011), as funções sociais e retóricas das notícias podem se apresentar de forma explícita ou implícita: a primeira, diz respeito ao objetivo de informar os leitores acerca dos fatos atuais e considerados relevantes para os grupos sociais; a segunda, corresponde ao que não é inteiramente assumido pela mídia, “como promover as crenças e os valores dos grupos sociais dominantes, fazer propaganda de certos produtos, fazer críticas implicitamente, induzir certos comportamentos fazer propaganda política” (*Ibid.*, 2011, p. 93).

DISPOSITIVOS TEXTUAIS, ENUNCIATIVOS E DISCURSIVOS NA NOTÍCIA 'CPI DA COVID DEVE INCLUIR NOVOS PEDIDOS DE PUNIÇÃO E MAIS REFERÊNCIAS AO AM EM RELATÓRIO FINAL'

Nesta seção, realizamos a descrição dos níveis de estruturação textual da notícia, com foco na responsabilidade enunciativa dos produtores do texto, dividida em três subseções: Macronível; Mesonível e Micronível.

MACRONÍVEL

Para Adam (2021), um plano de texto torna mais ou menos visolegíveis os segmentos macrotextuais que, entre o título e o ponto final, organizam o sentido em parágrafos, grupos de parágrafos, partes, subpartes, capítulos. Destacam-se, ainda, para o autor, os enunciados peritextuais internos, que limitam as fronteiras das subpartes para criar quantas unidades de sentido forem necessárias.

Ainda, segundo Adam (2022, p. 114), "é importante integrar ao conceito de plano de texto não somente os componentes ou módulos peritextuais verbais, mas também os componentes peritextuais icônicos (vinheta, fotos, gráficos, ilustrações e legendas de ilustrações, vinhetas decorativas e bordas florais)".

A seguir, apresentamos a análise do plano de texto da notícia a partir do macronível:

a) zona peritextual exterior superior

a.1) Editoria – seção especializada a qual a notícia pertence, que no caso em análise é a de “Política”, conforme ilustrado na imagem abaixo:



a.2) Chapéus¹ – assuntos associados à notícia, situados acima do título, que no caso em estudo são “CPI da Covid” e “Congresso nacional”:



b) zona textual central

b.1) Título – tem como função resumir o conteúdo da notícia e provocar o leitor a lê-la, sendo essa a razão pela qual é escrito em fonte maior e em negrito. Na estrutura da notícia, o título ocupa lugar de destaque por ser o “principal, quando não o único, ponto de contato de muitos leitores com a notícia” (Folha de S. Paulo, 2021. p. 123).

CPI da Covid deve incluir novos pedidos de punição e mais referências ao AM em relatório final

1 Chapéu: “Palavra ou expressão curta colocada acima de um título. Usada para indicar o assunto de que trata o texto ou os textos que vêm abaixo dela.” Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual_edicao_c.htm. Acesso em: 16 jul. 2024.

- b.2) Linha-fina ou subtítulo² – informações postas abaixo do título que complementam o seu sentido, mas que não são o elemento principal da notícia, sendo essa a razão de sua grafia em fonte menor que a do título e em cor mais clara, menos chamativa.

CPI da Covid deve incluir novos pedidos de punição e mais referências ao AM em relatório final

Podem ser incluídos em documento fiscal do contrato da Covaxin, secretário da Saúde e reverendo

- b.3) Assinatura dos autores, recursos de interatividade, comentários e acessibilidade – nome dos jornalistas que escreveram a notícia, no caso, Renato Machado, Constança Rezende e Mateus Vargas; acima, ícones das principais redes sociais pelas quais os leitores podem compartilhar o texto; número de comentários da notícia, ícone para compartilhamento por e-mail, outras plataformas e impressão do texto; ao lado, dia e horário em que foi escrita (21 de outubro de 2021, às 04h00), com a hora de sua atualização (às 7h23 do mesmo dia); e, abaixo, recursos de acessibilidade.

Podem ser incluídos em documento fiscal do contrato da Covaxin, secretário da Saúde e reverendo



21 out. 2021 às 4h00
Atualizado: 21.out.2021 às 7h23

🔊 Ouvir o texto A- A+

Renato Machado
Constança Rezende
Mateus Vargas

2

Linha-fina ou subtítulo: "Frase ou período sem ponto final, que aparece abaixo do título e serve para completar seu sentido ou dar outras informações. Funciona como subtítulo. Usa letras menores que as do título e maiores que as do texto." Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual_edicao_.htm. Acesso em: 16 jul. 2024.

- b.4) Lide e local onde a notícia ocorreu – após a menção da cidade onde os fatos noticiados ocorreram, no caso Brasília, os jornalistas apresentam ao leitor o lide, termo técnico que designa a abertura de um texto jornalístico, cujo objetivo é destacar o aspecto mais importante da notícia e prender a atenção do leitor (Folha de S. Paulo, 2021).

Renato Machado

Constança Rezende

Mateus Vargas

BRASÍLIA O relatório final da CPI da Covid ainda apresenta pontos criticados por membros do grupo majoritário. Por isso, o texto deve passar por mudanças até a votação.

- b.5) Corpo da notícia – é constituído de 26 parágrafos, incluindo o lide, separados por meio de branco intercalares e galerias de imagens com suas respectivas legendas (compostas pelo nome da pessoa fotografada, o contexto em que ela se relaciona ao assunto noticiado, bem como a autoria, data e fonte da foto).

Além disso, a zona textual central possui 5 *hiperlinks* no interior dos enunciados, ressaltados em fonte azul e sublinhados, que direcionam o leitor a notícias correlatas e dão a ele a possibilidade de se aprofundar no tema abordado.

Na sequência, trazemos uma ilustração de como a notícia estudada organiza a separação dos parágrafos, utiliza seus componentes peritextuais icônicos e apresenta os *hiperlinks*. Vejamos:

Uma das questões a ser resolvida ainda envolve a crise de Manaus, que os senadores do Amazonas julgam ter recebido pouca atenção no documento, além de não responsabilizar nenhum agente local.

O relatório final deve propor também novos indiciamentos, segundo senadores do grupo majoritário.

Devem ser incluídos na lista o reverendo Amilton Gomes de Paula, presidente da Senah (Secretaria Nacional de Assuntos Humanitários); o secretário de Ciência, Tecnologia, Inovação e Insumos Estratégico do Ministério da Saúde, Hélio Angotti Neto; e a servidora Regina Célia Silva de Oliveira, a fiscal de contrato na pasta na compra da vacina indiana Covaxin.



Senador Renan Calheiros (MDB-AL) fez nesta quarta-feira (20) a leitura do relatório da CPI da Covid - Pedro Ladeira - 20.out.21/Folhapress

O relator da CPI da Covid, [senador Renan Calheiros \(MDB-AL\)](#), [apresentou nesta quarta-feira \(20\), o documento final do colegiado.](#) A previsão é que a votação seja realizada na próxima terça-feira (26).

b.6) Peritextos internos icônicos - as imagens da notícia analisada mostram os personagens do texto e guiam o leitor para uma mudança de tópico. Além disso, por estarem associadas a legendas que apresentam elementos de contextualização, esses componentes icônicos funcionam como auxiliares na compreensão e organização do conteúdo.

Nesse sentido, a Folha de S. Paulo (2021) diz que as imagens devem ser planejadas para cumprir uma dupla função: arejar as páginas e informar, pois, em muitos casos, uma história será mais bem contada por uma sequência de fotos.

Quanto às legendas das fotografias, a Folha de S. Paulo (2021, p. 110) destaca que “uma boa legenda deve descrever a imagem, esclarecer dúvidas que possam surgir, salientar aspectos relevantes ou informar o contexto em que foi feita”.

No *corpus*, os jornalistas escolheram para compor a notícia a imagem do relator da CPI, o Senador Renan Calheiros, bem como uma sequência de 53 fotografias de depoentes da CPI e seus advogados, intitulada “Veja quem já prestou depoimento à CPI da COVID no Senado”, como visto a seguir:



c) zona peritextual exterior inferior

c.1) Sub-retranca³ - encerrada a notícia, verificamos a existência de uma sub-retranca, texto publicado abaixo do principal, que traz informações complementares ao leitor. Por seu caráter secundário, o título da sub-retranca tem uma fonte menor que a do texto principal.

3 Sub-retranca: “Texto editado abaixo do principal, para o qual traz informações complementares, análise ou contextualização. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual_edicao_s.htm. Acesso em: 16 jul. 2024

No caso em análise, a sub-retranca é formada por um título, 7 parágrafos e uma galeria de imagens, acrescidas de legendas, como veremos a seguir:

PRÓXIMOS PASSOS DA CPI

Previsão de votação do relatório Terça (26)

O QUE ACONTECE APÓS A VOTAÇÃO DO RELATÓRIO

A CPI ainda tem algum poder após a apresentação o relatório final? Não, pois a aprovação e o encaminhamento do relatório constituem a etapa final da CPI.

Como estratégia para acompanhar os desdobramentos das investigações da comissão, os senadores Omar Aziz (PSD-AM), que preside a CPI, e o vice-presidente, Randolfe Rodrigues (Rede-AP), apresentaram a proposta de criação de um grupo permanente, a Frente Parlamentar Observatório da Pandemia.

A iniciativa, porém, depende de aprovação no Senado

A quem o relatório é enviado? Cada uma das conclusões do relatório pode implicar no envio para órgãos distintos. No caso de ilícitos criminais ou civis, por exemplo, a competência para denunciar formalmente os investigados pela CPI ou de requerer mais investigações é do Ministério Público.

No caso de autoridades com foro, caso do presidente, esse papel é desempenhado pela Procuradoria-Geral da República (PGR)

1 / 7 CPI realiza audiência pública com familiares de vítimas da Covid-19



A galeria de imagens tem uma sequência de 7 fotografias de parentes de vítimas de Covid-19 e recebeu o título de “CPI realiza audiência pública com familiares de vítimas da Covid-19”, como observado na ilustração anterior.

As legendas da sub-retranca seguiram os mesmos moldes utilizados nas imagens da notícia, contendo o nome da pessoa fotografada, o contexto em que se relaciona ao assunto noticiado, bem como a autoria, data e fonte da foto.

- c.2) Tópicos e comentários – ainda na zona peritextual exterior final, o leitor encontrará um campo denominado “tópicos”, que elenca todos os chapéus (os assuntos) relacionados à notícia. Na sequência está a área dedicada aos comentários sobre a notícia.

tópicos

LEIA TUDO SOBRE O TEMA E SIGA:

congresso nacional

coronavírus

cpi da covid

jair bolsonaro

sua assinatura pode valer ainda mais

Você já conhece as vantagens de ser assinante da Folha? Além de ter acesso a reportagens e colunas, você conta com newsletters exclusivas ([conheça aqui](#)). Também pode baixar nosso aplicativo gratuito na [Apple Store](#) ou na [Google Play](#) para receber alertas das principais notícias do dia. A sua assinatura nos ajuda a fazer um jornalismo independente e de qualidade. Obrigado!

ENVIE SUA NOTÍCIA

ERRAMOS?

comentários

Os comentários não representam a opinião do jornal; a responsabilidade é do autor da mensagem.

Em resumo, a partir do macronível, ilustramos a estrutura composicional da notícia analisada, no Quadro 1, que segue:

Quadro 1 – Nível macrotextual da notícia analisada

Notícia	Estrutura Composicional
Folha de S. Paulo "CPI da Covid deve incluir novos pedidos de punição e mais referências ao AM em relatório final"	Editoria: Política; Chapéus: "CPI da Covid" e "Congresso Nacional"; Título; Linha fina ou subtítulo; Recursos de interatividade e acessibilidade Assinaturas dos autores; Data, horário de publicação; Local onde a notícia foi produzida e lide; Corpo da notícia dividido em vinte e seis parágrafos separados através de branco intercalares; Cinco hiperlinks; Galeria de imagens (cinquenta e quatro fotografias); Legenda, data e fonte das imagens, bem como crédito dos fotógrafos; Sub-retranca composta por um título, sete parágrafos e uma galeria de imagens (sete fotografias, acrescidas de legendas e créditos do fotógrafo); Tópicos e comentários.

Fonte: elaboração própria.

MESONÍVEL

Da análise do nível mesotextual do nosso *corpus*, percebemos que o gênero notícia é heterogêneo quanto às sequências textuais encontradas, ante a recorrência das sequências narrativa e argumentativa, com a predominância desta última.

Vale ressaltar que nem sempre a sequência narrativa tem como função principal a exposição de fatos, contar eventos ao interlocutor. Frequentemente, em textos argumentativos, sua finalidade é servir de tese a ser refutada pela(s) sequência(s) argumentativa(s) subsequentes, delimitando o objeto da controvérsia, de modo que sua natureza é subsidiária.

Esse componente (tese), que proporciona o contra-ataque na sequência argumentativa, foi observado por Adam (2011, p. 234), que explica: “propus dar à sequência argumentativa prototípica completa uma forma que deixe lugar para contra-argumentação”.

Na notícia analisada, verificamos que as sequências narrativas se prestaram ao papel de teses contra-argumentadas por sequências argumentativas, de modo que, globalmente, o texto tem orientação argumentativa, como podemos observar nos exemplos do Quadro 2:

Quadro 2 – Sequências textuais predominantes no *corpus* analisado

Sequência narrativa	Sequência argumentativa
“Renan propôs o indiciamento do presidente Jair Bolsonaro (sem partido) e de mais 65 pessoas por ações e omissões na pandemia.” “A capital do estado sofreu durante a segunda onda da pandemia, no início deste ano, que resultou no colapso do sistema de saúde. Houve desabastecimento de oxigênio e pacientes morreram asfixiados.”	“No entanto, ainda durante a sessão, o senador Eduardo Braga (MDB-AM) criticou que nenhum agente do Amazonas foi incluído entre os passíveis de responsabilização.” “É inaceitável que o relatório final não peça a punição de nenhum dos responsáveis pelo caos vivido no estado do Amazonas», afirmou Braga durante a sessão desta quarta.” “Nosso estado foi transformado em um verdadeiro campo de testes, com experimentos com remédios ineficazes, falta de oxigênio, de leitos de internação e até de covas para enterrar os nossos conterrâneos”, disse o senador.” “Segundo ele, ‘não há nenhuma dúvida’ de que houve uma série de crimes. De acordo com Braga, criminosos precisam ser punidos. “Por isso, o Amazonas continua se sentindo injustiçado”, afirmou.” “No entanto, para eles, não se deve propor o indiciamento do governador e do ex-gestor. Os congressistas dizem que a medida seria inócua, uma vez que os dois já são réus em processos. Campêlo, que prestou depoimento na comissão, chegou a ser preso.” “Senadores do grupo majoritário, porém, garantem que serão incluídas novas propostas de indiciamento. Uma delas é o reverendo Amilton Gomes de Paula, que intermediou a negociação de vacinas contra Covid-19.”

Fonte: elaboração própria.

MICRONÍVEL

Para a análise do micronível textual, momento em que interpretamos a (não) assunção da responsabilidade enunciativa nos excertos da notícia, elaboramos o Quadro 3, que se constitui da descrição dos locutores enunciadores primeiros (L1/E1) e dos enunciadores segundos (e2).

Quadro 3 – Instâncias enunciativas

Locutores enunciadores primeiros (L1/E1)	Enunciadores segundos (e2)
Renato Machado	Relatório final da CPI da Covid
Constança Rezende	Senadores do Amazonas
Mateus Vargas	Senadores do grupo majoritário
(jornalistas da Folha de S. Paulo)	Renan Calheiros
	Eduardo Braga
	Regina Célia

Fonte: elaboração própria.

[01] O [relatório final da CPI da Covid](#) ainda apresenta pontos criticados por membros do grupo majoritário. Por isso, o texto deve passar por mudanças até a votação.

Uma das questões a ser resolvida ainda envolve a crise de Manaus, que os senadores do Amazonas julgam ter recebido pouca atenção no documento, além de não responsabilizar nenhum agente local.

Em [1], inicialmente, os locutores enunciadores (L1/E1) assumem a responsabilidade enunciativa pelo conteúdo proposicional em relação à suposição de que o relatório final da CPI da Covid passará por mudanças, o que é observado pelo uso do operador argumentativo de conclusão “por isso”.

Ademais, ao grafar “relatório final da CPI da Covid” em azul e sublinhado, dando-lhe posição de destaque em relação ao resto do texto, L1/E1 revelam seu engajamento com o conteúdo, ao indicarem a existência de um *hiperlink* com informações correlatas à notícia.

Em seguida, L1/E1 se afastam parcialmente do que está sendo dito, ao fazerem uso da modalidade epistêmica quase-asseverativa “deve passar”, que indica conjectura, demonstrando que consideram o conteúdo da proposição como uma hipótese a ser confirmada.

Na sequência, L1/E1 não assumem a responsabilidade enunciativa pelo conteúdo proposicional, imputando-o ao enunciador segundo (e2) “senadores do Amazonas”, o que é verificado pelo verbo *dicendi* “julgam”. A orientação argumentativa é observada na junção do verbo de carga semântica avaliativa “julgar” com a modalidade apreciativa “pouca”, que no caso em análise, implica em uma assunção de insuficiência do relatório final da CPI da Covid. A sequência argumentativa se confirma pelo uso do operador argumentativo “além de”, que apresenta outro argumento a favor da mesma conclusão, a de que o relatório final da CPI da Covid deve passar por mudanças, reforçado pela dupla negação construída pelos lemas “não” e “nenhum”.

Observamos uma postura dos jornalistas de se distanciarem de argumentos e opiniões de cunho negativo e de fazerem referência às fontes desses dizeres, para introjetar no leitor aspecto de neutralidade no tratamento da notícia.

- [02] Devem ser incluídos na lista o reverendo Amilton Gomes de Paula, presidente da Senah (Secretaria Nacional de Assuntos Humanitários); o secretário de Ciência, Tecnologia, Inovação e Insumos Estratégico do Ministério da Saúde, Hélio Angotti Neto; e a servidora Regina Célia Silva de Oliveira, a fiscal de contrato na pasta na compra da vacina indiana Covaxin.

No excerto [2], verifica-se que L1/E1 utilizam a modalidade epistêmica quase-asseverativa “deve ser” para apresentar uma possibilidade, demonstrando que consideram o conteúdo da proposição como uma hipótese a ser confirmada e, por isso, não se responsabilizam pelo valor de verdade da proposição, comprometendo-se parcialmente com o dito.

[03] Renan propôs o indiciamento do presidente Jair Bolsonaro (sem partido) e de mais 65 pessoas por ações e omissões na pandemia. Duas empresas também poderão ser responsabilizadas, se as recomendações forem aceitas.

No entanto, ainda durante a sessão, o senador Eduardo Braga (MDB-AM) criticou que nenhum agente do Amazonas foi incluído entre os passíveis de responsabilização.

Em [3], L1/E1 narram o conteúdo proposicional, relatando a atitude de e2 (Renan), o indiciamento de Jair Bolsonaro e de mais 65 pessoas. Em seguida, ao inserirem nova informação, percebemos as vozes de L1/E1 por meio do advérbio “também”. Contudo, a utilização da modalidade epistêmica quase-asseverativa “poderão ser” para introduzir uma hipótese significa que L1/E1 não assumem totalmente a responsabilidade enunciativa pelo conteúdo proposicional, o que é confirmado pela conjunção de condição “se”.

Em seguida, L1/E1 se afastam do conteúdo proposicional e o imputam a e2 (Eduardo Braga), por meio do verbo *dicendi* “criticou”. A orientação argumentativa da sequência é revelada através do operador argumentativo “no entanto”, que apresenta a tese contrária do e2 (Eduardo Braga) em relação à primeira tese exposta (os indiciamentos propostos por Renan). O movimento de refutação é reforçado pela carga semântica negativa da forma verbal “criticou” e do lexema “nenhum”.

[04] A capital do estado sofreu durante a segunda onda da pandemia, no início deste ano, que resultou no colapso do sistema de saúde. Houve desabastecimento de oxigênio e pacientes morreram asfixiados.

"É inaceitável que o relatório final não peça a punição de nenhum dos responsáveis pelo caos vivido no estado do Amazonas", afirmou Braga durante a sessão desta quarta.

"Nosso estado foi transformado em um verdadeiro campo de testes, com experimentos com remédios ineficazes, falta de oxigênio, de leitos de internação e até de covas para enterrar os nossos conterrâneos", disse o senador.

Segundo ele, "não há nenhuma dúvida" de que houve uma série de crimes. De acordo com Braga, criminosos precisam ser punidos. "Por isso, o Amazonas continua se sentindo injustiçado", afirmou.

Em [4], inicialmente, L1/E1 narram uma sequência de eventos por meio de modalidades epistêmicas asseverativas, marcadas por formas verbais no pretérito perfeito, revelando comprometimento com a verdade e assumindo a responsabilidade enunciativa pelo conteúdo proposicional. Ademais, as formas verbais "sofreu" e "morreram", aliadas aos lexemas "colapso", "desabastecimento" e "asfixiados", que juntos evidenciam a natureza trágica dos eventos, denunciam a visão de L1/E1 em relação aos fatos relatados, bem como a intenção da notícia: aliar-se à tese de que a crise de Manaus não recebeu a devida atenção no relatório final da CPI da Covid-19.

Esse propósito de L1/E1 se notabiliza nos três parágrafos subsequentes, em que são apresentados uma série de argumentos nas modalidades deônticas e epistêmicas asseverativas, que convergem para a tese de que o Amazonas "foi injustiçado", precedida pelo operador argumentativo de conclusão "por isso".

Todavia, como a opinião do jornalista não faz parte do gênero notícia, L1/E1 camuflam suas vozes por meio de citações diretas de e2, identificadas pelo uso das aspas, pelas marcas de mediatividade "segundo" e "de acordo", bem como pelos verbos *dicendi* "afirmou" e "disse". Assim, por meio dessa estratégia (uso de citação direta da fonte quando opiniões estão envolvidas),

L1/E1 não assumem a responsabilidade enunciativa por aquele conteúdo proposicional específico (mantendo a isenção do veículo de imprensa), passam credibilidade à notícia e conseguem persuadir o leitor a aderir à sua tese.

- [05] Uma nova versão do relatório também deve conter a proposta de indiciamento da servidora Regina Célia, que foi fiscal de contrato da Covaxin, vacina desenvolvida pela indiana Bharat Biotech que o governo assinou contrato para adquirir, em negócio intermediado pela Precisa Medicamentos.

Em depoimento à CPI, Regina Célia disse que não viu nada atípico no contrato da Covaxin e que não caberia a ela corrigir problemas no *invoice* do contrato — um dos principais problemas, que levou ao cancelamento do contrato.

No excerto [5], L1/E1 imprimem suas vozes ao introduzirem uma nova informação, o que é indicado por meio do advérbio “também”. Todavia, o uso da modalidade epistêmica quase-asseverativa “deve conter” para expor uma possibilidade significa que L1/E1 não assumem totalmente a responsabilidade enunciativa pelo conteúdo proposicional. Ato contínuo, a grafia de “servidora Regina Célia, que foi fiscal de contrato da Covaxin” em azul e sublinhado, demonstra o engajamento dos jornalistas com esse conteúdo, pois indica ao leitor a existência de um *hiperlink* que lhe possibilitará aprofundar-se no fato.

Na sequência, L1/E1 não se responsabilizam pelo conteúdo proposicional, imputando-o a e2 (Regina Célia), o que pode ser verificado através do verbo *dicendi* “disse” e da forma verbal no futuro do pretérito “caberia”. Na sequência, depois do travessão, L1/E1 retomam a responsabilidade enunciativa ao introduzirem informação avaliativa sobre o tema, marcada pelo lexema “principais”.

- [06] Outro nome que senadores do grupo majoritário pretendem propor o indiciamento é o médico olavista Hélio Angotti Neto, secretário do Ministério da Saúde.

Angotti Neto é defensor do uso dos medicamentos do chamado “kit Covid”. Ele chegou a mobilizar sua equipe para tentar inserir os medicamentos sem eficácia comprovada no programa Farmácia Popular.

O secretário também acompanhou comitiva do governo brasileiro a Israel para conhecer o spray nasal contra a Covid, que nunca saiu do papel. Ele também apoiou estudos com proxalutamida — droga testada no combate ao câncer e que pode ter levado pacientes da Covid-19 à morte.

No excerto [06], L1/E1 assumem a responsabilidade enunciativa do conteúdo proposicional, apresentando-o como verdadeiro, por meio de modalidade epistêmica asseverativa, marcada pela forma verbal “é”. O engajamento de L1/E1 também é observado pelo neologismo de caráter avaliativo “olavista”, associado ao ideólogo Olavo de Carvalho, usado para qualificar o médico Hélio Angotti Neto. No contexto pandêmico, receber a referida adjetivação significava um julgamento negativo, pois o ideólogo negou a existência de Covid-19⁴, comportamento oposto do que se espera de um profissional que trabalha com a ciência.

A assunção da responsabilidade enunciativa continua através de outra modalidade epistêmica asseverativa, também marcada pela forma verbal “é”, que revela a certeza de L1/E1 pelo que enunciam. Ademais, o uso da forma verbal “chamado” antes de “kit Covid” indica a intenção de L1/E1 de descredibilizarem o conjunto de remédios, fato confirmado pela grafia de “kit Covid” entre aspas, marca linguística que serve para distanciar o locutor do enunciado e exprimir ironia.

Na sequência, há um reforço do engajamento de L1/E1 marcado pela modalidade tética de asserção “chegou a mobilizar”

4 AZEVEDO, Reinaldo. Olavo de Carvalho sobre coronavírus: “A endemia simplesmente não existe.” *Universonline*. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/reinaldo-azevedo/2020/03/23/olavo-de-carvalho-sobre-coronavirus-a-endemia-simplesmente-nao-existe.htm>. Acesso em: 24 ago. 2022.

acompanhada da modalização avaliativa “sem eficácia comprovada”, que denunciam a opinião dos jornalistas acerca dos fatos noticiados.

Em seguida, percebe-se a dupla ocorrência da introdução de argumentos na direção da mesma tese por meio do operador argumentativo “também”, aliados a modalidades epistêmicas asseverativas verificadas por formas verbais no pretérito perfeito (“acompanhou” e “apoiou”), constatando-se, assim, a assunção da responsabilidade enunciativa dos repórteres pelo conteúdo proposicional. A responsabilidade enunciativa de L1/E1 é confirmada pelo enunciado epistêmico “nunca saiu do papel”, alegoria que facilita a persuasão do leitor. Por fim, apesar de se afastarem parcialmente do conteúdo proposicional por meio da modalidade quase-asseverativa “pode ter”, que representa uma possibilidade, L1/E1 demonstram no último enunciado que opinam favoravelmente pelo indiciamento do médico, pois tentam associá-lo à droga que possivelmente levou pacientes à morte.

CONCLUSÕES

Esta pesquisa se propôs a investigar a estrutura composicional e a responsabilidade enunciativa no gênero notícia da esfera midiática. Em relação à estrutura composicional da notícia analisada, momento em que exploramos o macronível textual, constatamos que a multimodalidade é parte integrante do gênero discursivo analisado, contribuindo para o processo de comunicação. Quanto ao material verbal analisado, percebemos que a ordem e a forma dos componentes da notícia também são determinantes no processo de compreensão do texto. Além disso, no gênero analisado, o título e a linha fina (subtítulo) têm grande relevância, pois trazem um resumo do conteúdo da notícia, conferindo-lhe uma dupla função ao texto: estimular sua leitura ou possibilitar que o leitor o abandone.

No tocante ao mesonível textual, identificamos que a notícia estudada é heterogênea quanto às sequências textuais encontradas, ante a recorrência de sequências narrativas e argumentativas, com a predominância destas últimas. Ademais, as sequências narrativas encontradas funcionam como subsídio para sequências argumentativas subsequentes, de modo que, globalmente, a notícia analisada tem orientação argumentativa.

Partindo para a análise do micronível textual e da investigação da responsabilidade enunciativa dos produtores do texto (L1/E1), descrevemos as instâncias enunciativas presentes na notícia analisada. Da análise do *corpus*, verificamos que os locutores enunciativos primeiros (L1/E1) assumem a responsabilidade pelo conteúdo proposicional, especialmente, pela utilização de modalidades epistêmicas asseverativas, apresentando de forma categórica seus enunciados como a representação da verdade. Além disso, percebemos o envolvimento mais explícito de L1/E1, do *dictum*, pelo uso de operadores argumentativos e modalidade tética, bem como da modalização e lexemas avaliativos.

De maneira mais sutil, L1/E1 revelam seu engajamento por meio de figuras de linguagem de natureza retórica, como a ironia e a alegoria, utilizadas como recursos de persuasão do leitor para conduzi-los a aderir às teses propostas nos enunciados. Esse engajamento discreto de L1/E1 também foi observado pela escolha lexical das orações, constituídas de verbos e lexemas que semanticamente expressam e despertam ações e sensações de cunho negativo. Mesmo em sequências narrativas, de caráter informativo, o efeito produzido a partir da combinação desses verbos e lexemas aponta a opinião dos redatores do texto em relação aos fatos narrados e sutilmente introduz sua visada argumentativa.

Ainda em relação à responsabilidade enunciativa, constatamos que L1/E1 se afastam do conteúdo proposicional por meio de modalidades epistêmicas quase asseverativas para apresentar

possibilidades, hipóteses e conjecturas, principalmente, na introdução da voz de outro enunciador ao texto, através de marcadores de mediatividade, do uso de verbos *dicendi*, da citação direta e do futuro do pretérito.

Quanto à não assunção de responsabilidade enunciativa, observamos que ela tem papéis diferentes no gênero notícia. Há ocasiões em que L1/E1 se distanciam do enunciado para desassociar-se de uma opinião e introjetar no leitor aspecto de neutralidade no tratamento da notícia. Em outros momentos, apesar de imputarem o dizer a um outro enunciador, notamos que L1/E1 fazem isso como estratégia argumentativa, visando, por meio dela, legitimar sua tese e, ao mesmo tempo, passar credibilidade a ela. Por fim, averiguamos também o afastamento proposital de L1/E1 em relação a outros enunciados para provocar dúvida ou desacreditizar o argumento do outro enunciador, o que revela a orientação argumentativa de L1/E1 em relação aos fatos narrados na notícia.

Diante da análise da notícia estudada, verificamos que, apesar da natureza informativa do seu gênero discursivo e de que, tradicionalmente, não deveria conter traços da opinião de quem a redige, os dados revelados na pesquisa demonstram uma postura diferente dos jornalistas que escreveram o texto.

Embora L1/E1 tenham utilizado estratégias para apagar suas vozes, tentando dar à notícia o caráter impessoal e imparcial do gênero discursivo, as diversas marcas linguísticas de cunho argumentativo e avaliativo encontradas no texto demonstram a qual tese aderem, ou seja, sua opinião. Para um leitor mais atento, a progressão e o movimento das sequências narrativas e argumentativas no texto denunciam a parcialidade dos jornalistas e uma constante tentativa de persuadi-lo.

Por fim, buscamos identificar as estratégias linguísticas de persuasão utilizadas pelos jornalistas (L1/E1) no gênero discursivo notícia, a partir da estruturação textual, oferecendo ao leitor recursos para uma análise crítica do conteúdo veiculado na imprensa.

REFERÊNCIAS

ADAM, J-M. **A Linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. Tradução Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Cortez, 2011.

ADAM, J-M. **Textos**: tipos e protótipos. Coordenação da tradução: Mônica Magalhães Cavalcante *et al.* São Paulo: Contexto, 2019.

ADAM, J-M. Micronível, mesonível e macronível da estrutura textual. Tradução Ana Lúcia Tinoco Cabral e Maria das Graças Soares Rodrigues. Revisão técnica João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. **Letra Magna**, n. 27, 2021, p. 1-38.

ADAM, J-M. **A noção de texto**. Tradução Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. EDUFRRN: Natal, 2022.

ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

AZEVEDO, R. Olavo de Carvalho sobre coronavírus: "A epidemia simplesmente não existe." **Universo Online**. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/reinaldo-azevedo/2020/03/23/olavo-de-carvalho-sobre-coronavirus-a-epidemia-simplesmente-nao-existe.htm>. Acesso em: 24 ago. 2022.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ENCICLOPÉDIA Significados. **Gênero textual notícia**: o que é, exemplos, estrutura e características. Disponível em: <https://www.significados.com.br/genero-textual-noticia/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

FOLHA DE S. PAULO. **Manual da redação**: Folha de S. Paulo – as normas de escrita e conduta do principal jornal do país. 22. ed. Barueri, SP: Publifolha, 2021.

GUENTCHÉVA, Z. Manifestations de la catégorie du médiatif dans les temps du français. **Langue Française**, Paris, v. 102, n. 1, 1994, p. 8-23.

GUENTCHÉVA, Z. L'opération de prise en charge et la notion de médiativité. In: DENDALE, Patrick; COLTIER, Danielle. **La prise en charge énonciative**: études théoriques e empiriques. Bruxelles: De Boeck/ Duculot, 2011. p. 117-142.

JORGE, T. de M. **A notícia em mutação**: estudo sobre o relato noticioso no jornalismo digital. 2007. 396 f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/2014/1/Tese_Thais%20de%20Mendonca%20Jorge.pdf. Acesso em: 31 jan. 2025.

LAGE, N. **Teoria e técnica do texto jornalístico**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

MACHADO, R.; REZENDE, C.; VARGAS, M. CPI da Covid deve incluir novos pedidos de punição e mais referências ao AM em relatório final. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 21 out. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/10/cpi-da-covid-deve-incluir-novos-indiciamentos-e-mais-referencias-a-manaus-em-relatorio-final.shtml>. Acesso em: 21 out. 2021.

MARQUESI, S. C.; CABRAL, A. L. T.; RODRIGUES, M. das G. S. Organização textual, enunciação e argumentação voltadas para o estudante usuário da web. **Revista Investigações**, Recife, v. 35, n. especial - Linguística de Texto e Análise da Conversação: perspectivas, para as Tecnologias digitais, p. 1-35, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/254250>. Acesso em: 10 abr. 2023.

RABATEL, A. **Locuteur, énonciateur**. Université de Lyon 1-lufm, 2010. Disponível em: <http://www.etudier.com/dissertations/Locuteur-Chez-Ducrot/70489.html>. Acesso em: 20 jun. 2024.

RABATEL, A. **Homo Narrans**: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa – pontos de vista e lógica da narração- teoria e análise. Tradução Maria das Graças Soares Rodrigues, Luis Passeggi, João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2016.

VAN DIJK, T. A. **News as discourse**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.

Marília Varela Soares de Góis

Mestranda em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN). Graduada em Comunicação Social - Jornalismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2007). Graduada em Direito pela Universidade Potiguar (2007). Especialista em Direito de Família e Sucessões da Fundação Escola Superior do Ministério Público. Desenvolveu atividades como Bolsista de Iniciação Científica, com atuação no projeto de pesquisa "Dispositivos enunciativos em textos representativos das esferas jurídica, administrativa e jornalística" (2018 a 2023). Pesquisa na área dos estudos da Argumentação, da Linguística de Texto, da Enunciação e da Análise Textual dos Discursos (ATD).

E-mail: marilia_varela@hotmail.com

Célia Maria de Medeiros

Doutora em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN). Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, atua na graduação no ensino de Língua Portuguesa - Leitura e Produção de Textos. Desenvolve pesquisas no âmbito da Linguística de Texto, da Enunciação, da Análise Textual dos Discursos (ATD), interessando-se, principalmente, por gêneros discursivos/textuais acadêmicos e midiáticos, focalizando dispositivos enunciativos como o ponto de vista, a responsabilidade enunciativa e a mediatividade.

E-mail: celia.medeiros@ufrn.br



9

*Walisson Dodó
Marlúcia Nogueira do Nascimento
Eduardo Freitas da Silva*

GRAMÁTICA EM PAUTA:

**POTENCIALIDADES DA POESIA
NO DESENVOLVIMENTO
DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA**

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa a partir da articulação entre poesia e análise linguística, fundamentada na perspectiva funcionalista. Parte-se do entendimento de que a gramática deve ser ensinada como instrumento para a construção de sentidos, integrada ao trabalho de leitura e produção de textos significativos. Para exemplificar essa abordagem, foi elaborada uma proposta didática com base no poema *Motivo*, de Cecília Meireles. A análise desenvolvida considera as potencialidades pedagógicas dessa atividade para favorecer a compreensão textual, ampliar o repertório linguístico e estimular o engajamento dos estudantes. As etapas propostas envolvem fruição estética, observação de recursos linguísticos e produção autoral, buscando integrar teoria e prática de forma contextualizada. Conclui-se que a integração entre leitura literária e análise linguística contribui para um ensino mais reflexivo, criativo e significativo, em consonância com as demandas contemporâneas da educação linguística.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Análise linguística. Funcionalismo. Poesia.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa, para que seja verdadeiramente significativo, precisa ultrapassar a simples transmissão de regras e classificações gramaticais. É necessário que o trabalho com a língua se constitua como prática reflexiva, criativa e conectada ao uso real que os falantes fazem dela. Nesse contexto, a análise linguística assume papel central, pois possibilita ao aluno compreender o funcionamento da língua a partir de textos concretos, reconhecendo estruturas, funções e sentidos em situações comunicativas autênticas.

Entre os recursos que favorecem esse trabalho, a poesia apresenta-se como um instrumento de grande potencial pedagógico. Por sua natureza estética, pela condensação de sentidos e pelo uso expressivo da linguagem, o poema instiga a interpretação, a observação minuciosa e a reflexão sobre escolhas linguísticas, oferecendo um terreno fértil para o estudo da gramática em uso.

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância de um ensino de Língua Portuguesa realmente produtivo e funcional, no qual a análise linguística se dê a partir de textos significativos para os alunos. Para isso, será apresentada e discutida uma atividade elaborada com base no poema *Motivo*, de Cecília Meireles, como exemplo de proposta didática que alia sensibilidade estética e aprofundamento linguístico. A intenção é que este trabalho sirva de inspiração a outros docentes e contribua para a construção de práticas pedagógicas que despertem no estudante o gosto pela língua e o desenvolvimento de uma competência linguística efetiva.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa e de cunho descritivo-interpretativo, uma vez que busca analisar o potencial pedagógico da poesia no ensino de Língua Portuguesa, tendo a análise linguística como eixo estruturante. Optou-se por esse enfoque por compreender que, mais do que quantificar dados, interessa aqui interpretar e compreender os processos que emergem do trabalho com textos significativos em sala de aula.

O corpus de análise foi constituído pelo poema *Motivo*, de Cecília Meireles, selecionado por reunir características estéticas e linguísticas propícias ao desenvolvimento da leitura atenta, da reflexão crítica e da exploração gramatical em contexto. A escolha fundamenta-se no entendimento de que textos literários, especialmente os poéticos, oferecem múltiplas camadas de sentido e permitem observar, de forma integrada, aspectos semânticos, sintáticos, morfológicos e discursivos.

A proposta didática foi elaborada para turmas do Ensino Fundamental II, podendo ser adaptada para outros níveis de ensino. O planejamento da atividade envolveu três etapas principais: (1) leitura e fruição estética do poema, incentivando a escuta sensível e a interpretação pessoal dos estudantes; (2) análise linguística orientada, com foco na observação de escolhas lexicais, recursos expressivos e estruturas sintáticas utilizadas pela autora; (3) produção de texto autoral, em que os alunos aplicam, de forma criativa, elementos linguísticos e estilísticos identificados na obra.

A análise desenvolvida baseia-se na proposta elaborada, considerando suas possibilidades de aplicação e os resultados que potencialmente poderia gerar. O foco esteve na identificação de como a articulação entre poesia e análise linguística pode favorecer a

compreensão textual, a ampliação do repertório linguístico e o engajamento dos estudantes com o estudo da língua.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 CONCEPÇÃO DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA

O ensino de Língua Portuguesa, nas últimas décadas, tem se afastado gradativamente de práticas centradas exclusivamente na memorização de regras e classificações, assumindo uma concepção de língua como prática social, situada historicamente e carregada de significados contextuais. Essa perspectiva exige que a gramática seja compreendida não como um conjunto imutável de normas, mas como um sistema vivo, moldado pelas necessidades comunicativas dos falantes.

Para Geraldi (1997, p. 136), “a análise linguística é, antes de tudo, reflexão sobre a própria linguagem em uso, buscando compreender os efeitos de sentido das escolhas feitas pelo locutor”. Essa abordagem rompe com a visão de que o ensino gramatical se limita à identificação de termos da oração ou ao reconhecimento de classificações. Em vez disso, propõe que o aluno investigue por que uma construção é utilizada e quais efeitos ela produz.

Possenti (2009) reforça que não há ensino produtivo de gramática se este não estiver vinculado ao texto: “a gramática só existe no discurso; fora dele, é apenas abstração”. Essa afirmação sustenta a ideia de que a análise linguística não pode ser um fim em si mesma, mas um meio para ampliar a competência comunicativa, interpretativa e expressiva dos alunos.

3.2 A GRAMÁTICA FUNCIONALISTA COMO BASE TEÓRICA

A abordagem funcionalista, cujos fundamentos são discutidos por autores como Halliday (1994), Givón (1995) e Neves (1997), parte do princípio de que a forma linguística está a serviço da função comunicativa. Assim, cada escolha estrutural que fazemos ao falar ou escrever está relacionada a intenções, objetivos e contextos de uso.

Halliday (1994) explica que a língua se organiza a partir de três funções metafuncionais: ideacional (relacionada à representação do mundo), interpessoal (que estabelece relações entre os interlocutores) e textual (que organiza as informações no discurso). Em sala de aula, essa visão permite que o ensino gramatical vá além da prescrição normativa e promova reflexões sobre o papel das escolhas linguísticas na construção do sentido.

Givón (1995) acrescenta que a gramática deve ser entendida como uma adaptação às necessidades comunicativas, e não como um conjunto arbitrário de regras. Neves (1997) leva essa concepção para o campo pedagógico, defendendo que “o ensino de gramática deve considerar o contexto e a função das estruturas, para que o aluno perceba sua relevância na construção de sentidos”.

Em termos práticos, o funcionalismo sugere inverter a lógica tradicional: parte-se da função para compreender a forma. Ou seja, primeiro se identifica o que o texto quer comunicar e depois se observa como ele se estrutura linguisticamente para alcançar esse objetivo.

3.3 APLICAÇÕES EM SALA DE AULA

A discussão sobre como aplicar a análise linguística no contexto escolar tem sido amplamente abordada por autores como Antunes (2003), Geraldi (1997) e Travaglia (2009). Antunes (2003, p. 49) afirma que “os conteúdos gramaticais só fazem sentido

quando aparecem encarnados em usos reais da língua”, defendendo que o trabalho docente deve privilegiar textos autênticos e situações comunicativas concretas.

Geraldi (1997) ressalta que a análise linguística precisa estar integrada ao trabalho com leitura e produção textual, de modo que o aluno perceba que compreender a estrutura da língua contribui para interpretar melhor e produzir textos mais eficazes. Já Travaglia (2009) propõe que o professor selecione atividades que favoreçam a reflexão sobre os efeitos de sentido gerados por determinadas construções, sempre relacionando forma e função.

Assim, a aplicação em sala de aula, sob essa perspectiva, não se limita à identificação de termos ou à classificação de estruturas, mas envolve o exercício constante de observar, comparar, inferir e generalizar a partir de textos reais. A escolha de gêneros textuais adequados ao objetivo de ensino e à faixa etária dos alunos é elemento central para que a análise linguística seja produtiva e significativa.

3.4 A POESIA COMO RECURSO PRIVILEGIADO

O texto poético apresenta características que o tornam especialmente adequadas ao trabalho com análise linguística sob uma perspectiva funcionalista. Sua condensação semântica, a exploração criativa dos recursos sonoros e rítmicos, o uso de imagens metafóricas e a multiplicidade de interpretações possíveis oferecem um terreno fértil para reflexões sobre forma e sentido.

Cosson (2006) destaca que a literatura, quando trabalhada de forma sistemática, “permite que o estudante desenvolva não apenas competências linguísticas, mas também sensibilidade estética e pensamento crítico”. No caso da poesia, essas competências emergem de modo intenso, já que a organização linguística está intimamente ligada ao efeito estético e ao significado global do texto.

Entendida dessa forma, a poesia pode servir como material de análise capaz de instigar o olhar do aluno para os mecanismos linguísticos que constroem significados, sem perder de vista a dimensão artística. Essa potencialidade, entretanto, será melhor evidenciada na seção de análise de dados, onde se discutirá a aplicação prática dessa abordagem no trabalho com o poema *Motivo*, de Cecília Meireles.

3.5 PRODUTIVIDADE NO ENSINO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA

Uma das principais vantagens da abordagem funcionalista aliada ao uso de textos significativos é a produtividade do aprendizado. Em vez de decorar regras, o aluno aprende a perceber e aplicar recursos linguísticos em diferentes situações, transferindo esse conhecimento para a leitura e a produção textual.

Assim, ao compreender que determinadas escolhas estruturais produzem efeitos específicos de sentido, o estudante reconhece que a gramática não é neutra, mas um instrumento de construção e negociação de significados. Esse entendimento reforça a função social da língua e aproxima o estudo gramatical da prática comunicativa real.

Neves (2003) sintetiza bem essa visão ao afirmar que “ensinar gramática é ensinar o aluno a ler melhor e a escrever melhor, porque é ensinar a perceber e a usar os recursos que a língua oferece para dizer o que se quer dizer”.

Integrando teoria e prática, a análise linguística funcionalista aplicada a textos literários promove um ensino mais engajador, crítico e criativo, atendendo tanto às exigências dos documentos curriculares (BRASIL, 2018) quanto às demandas reais dos estudantes. Ao final, não se trata apenas de compreender um texto, mas de compreender a própria língua em ação — e é isso que torna o ensino produtivo e significativo.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A atividade elaborada a partir do poema *Motivo*, de Cecília Meireles, foi concebida como exemplo de proposta didática para professores de Língua Portuguesa que buscam integrar leitura, interpretação e análise linguística em uma mesma experiência pedagógica. As respostas aqui apresentadas foram produzidas pelos próprios autores da proposta, com a finalidade de ilustrar caminhos possíveis para a abordagem do texto, inspirando outros docentes na elaboração de atividades semelhantes. Essa perspectiva se alinha à concepção de Geraldi (1997, p. 136), para quem “a análise linguística é, antes de tudo, reflexão sobre a própria linguagem em uso, buscando compreender os efeitos de sentido das escolhas feitas pelo locutor”.

Motivo

(Cecília Meireles)

Eu canto porque o instante existe
e a minha vida está completa.
Não sou alegre nem sou triste:
sou poeta.

Irmão das coisas fugidias,
não sinto gozo nem tormento.
Atravesso noites e dias
no vento.

Se desmorono ou se edifico,
se permaneço ou me desfaço,
— não sei, não sei. Não sei se fico
ou passo.

Sei que canto. E a canção é tudo.
Tem sangue eterno a asa ritmada.
E um dia sei que estarei mudo:
— mais nada.

Fonte: <https://wp.ufpel.edu.br/aulusmm/2020/03/25/motivo-cecilia-meireles/>.

Acesso em: 22 de março de 2023.

01) Logo na primeira estrofe, o eu lírico afirma: “Eu canto porque o instante existe/ e a minha vida está completa”. Nesses versos, há, pelos menos, três expressões-chave: “canto”, “o instante existe” e “vida está completa”.

a) Qual seria a metáfora do eu lírico em usar o verbo “canto”?

O eu lírico se sente vivo; aproveita a vida; vive intensamente. Logo, ele “canta”.

b) O que eu lírico quis dizer com “o instante existe”?

Que a vida é o “agora” apenas.

c) Considerando suas respostas anteriores, por que o eu lírico afirma que sua vida está completa?

Porque ele entendeu o verdadeiro sentido da vida: viver hoje intensamente, aproveitando intensamente; por isso, ele se sente completo, pleno.

02) O que o eu lírico quis dizer com os versos: “Não sou alegre nem sou triste: sou poeta”?

Quis dizer que somos humanos, logo, às vezes estamos tristes, às vezes, estamos alegres; a vida é sempre oscilante. E também ele se reconhece: ele sabe exatamente quem ele é.

03) Releia a primeira estrofe e considere os conectivos em destaque?

Eu canto **porque** o instante existe
e a minha vida está completa.
Não sou alegre **nem** sou triste:
sou poeta.

- a) Qual o valor semântico do conectivo “porque” no contexto? Que outros conectivos poderiam substituí-lo, sem alterar seu sentido original?

Tem sentido de “explicação”; poderia ser substituído por: pois, uma vez.

- b) Os conectivos “e” e “nem” assumem o mesmo valor semântico no contexto? Explique sua resposta.

Não. “E” tem sentido conclusivo; “nem” tem sentido de soma.

- 04) No verso: “Irmãos das coisas fugidias”, o eu lírico reconhece uma condição do ser humano: que condição é essa?

A condição da efemeridade da vida.

- 05) Nos versos “Atravesso noites e dias/no vento”, que metáfora relacionada à vida é construída pelo eu lírico? Como o substantivo “vento” ajuda a construir tal metáfora?

Que a vida é esse contínuo; ela “desliza”; não conseguimos retê-la nas mãos, assim como o vento; ele segue.

- 06) Considere agora a terceira estrofe:

Se desmorono ou se edifício,
se permaneço ou me desfaço,
— não sei, não sei. Não sei se fico
ou passo.

- a) Sobre os conectivos destacados, no contexto que valor semântico eles estabelecem? Justifique sua resposta.

Eles expressam uma condição hipotética.

- b) Que sentimento do eu lírico pode ser evidenciado em: “— não sei, não sei. Não sei se fico/ ou passo”. Linguisticamente, como esse sentimento é reforçado?

Sentido de dúvida, linguisticamente representado pelo uso repetitivo do advérbio “não” e da antítese: ficar x passar.

07) Considere agora a última estrofe:

Sei que canto. E a canção é tudo.
Tem sangue eterno a asa ritmada.
E um dia sei que estarei mudo:
— mais nada.

- a) Apesar de não aparecer explicitamente, existe uma relação semântica entre as ideias contidas entre a terceira estrofe com a última. Que conectivo explicitaria essa relação?

O conectivo “mas”, cuja ideia aparece implícita; antes, o eu lírico tinha dúvida, “mas”, na próxima estrofe ele tem certeza de algo: “sei que canto. E a canção é tudo”.

- b) O verso “Sei que canto. E a canção é tudo” retoma a afirmação feita pelo eu lírico no primeiro verso: “Eu canto porque o instante existe”. O que sugere essa retomada? Por que a música ganha destaque na vida do eu lírico?

É a certeza de que o eu lírico sabe sobre o que gosta. Ele se reconhece. A música aqui é uma metáfora que exemplifica a compreensão do eu lírico sobre a vida.

08) Considere o verso: “Tem sangue eterno a asa ritmada”.

- a) A que termo a expressão “asa ritmada” faz referência?
- À música; ao ato de cantar.

- b) Por que o eu lírico faz uso dessa expressão, “asa ritmada”?

Da mesma forma que música segue um ritmo, uma harmonia, assim também é a vida: ela tem seu ritmo próprio; e precisamos compreender a marcha, o ritmo para seguirmos nossa jornada.

- c) Nos dois últimos versos, o eu lírico faz uso de uma figura de linguagem: “E um dia sei que estarei mudo:/ — mais nada”. Que figura é essa?

Eufemismo.

- d) Como o uso desse recurso ajuda a construir o sentimento vivido pelo eu lírico em relação ao que ele afirma? Que sentimento é esse?

A mostrar que a vida é passageira; que um dia todos partiremos; naturaliza a nossa “passagem”.

- 09) Considerando suas respostas até aqui, responda: de que maneira o eu lírico acredita que será eternizado?

A partir da sua música: ele se eternizará a partir das coisas que ele tem certeza de que gosta de fazer: ela gosta de cantar.

- 10) Após a análise do poema, reflita:

- a) Qual é, pois, a temática principal do texto?

A efemeridade da vida.

- b) Qual a justificativa de o título do texto ser “Motivo”?

Sobre a certeza de que a vida é passageira e breve, precisamos descobrir os motivos pelos quais vivemos.

Na questão 1, a leitura se volta para a primeira estrofe, observando as expressões “canto”, “o instante existe” e “vida está completa”. A metáfora do verbo “cantar” é interpretada como viver intensamente, com plenitude. Mais do que reconhecer que se trata de uma metáfora, importa perceber o efeito de sentido que ela provoca: afirmar a vida como algo presente e valioso. O uso do presente do indicativo (“canto”, “existe”, “está”) confere atemporalidade, sugerindo uma verdade universal. O conectivo “porque” introduz a justificativa para o ato de cantar, enquanto o “e” adiciona a noção de completude. A análise desse trecho desenvolve no aluno a habilidade de relacionar tempo verbal, conectores e significado global do texto, indo além da memorização de classificações, como defende Antunes (2003), ao considerar que os conteúdos gramaticais só fazem sentido quando aparecem encarnados em usos reais da língua.

Já na questão 2, “Não sou alegre nem sou triste: sou poeta”, o texto rompe a oposição binária entre alegria e tristeza para afirmar uma identidade mais ampla: a de poeta. As negações coordenadas (“não... nem...”) suspendem extremos emocionais para, por meio dos dois-pontos, estabelecer uma reformulação que define o eu lírico. Reconhecer a função dessa estrutura é compreender que a construção sintática contribui para criar uma tese sobre o papel do poeta, que não se limita a estados emocionais transitórios. Possenti (2009) lembra que a gramática só existe no discurso e, fora dele, é apenas abstração, reforçando que tais construções só têm sentido analisadas no contexto em que são usadas.

A questão 3 propõe a observação dos conectivos “porque”, “e” e “nem”. Identificar “porque” como conjunção explicativa é o primeiro passo, mas o ponto central está em discutir a relação lógica que ele constrói no contexto. “E” mantém valor aditivo, embora, no encadeamento argumentativo, possa sugerir uma consequência leve. “Nem” atua como aditivo negativo. Essa reflexão ajuda o estudante a perceber que conectivos podem assumir funções múltiplas, dependendo

do contexto, e que a interpretação dessas funções é mais importante do que a simples nomeação. Travaglia (2009) defende que compreender a função de um conector no texto é fundamental para interpretar adequadamente as relações entre as partes do discurso.

Em "Irmão das coisas fugidias", na questão 4, destaca-se a ideia da efemeridade. O substantivo "irmão" traz uma carga semântica de proximidade e pertencimento, o que suaviza e humaniza o conceito de transitoriedade. Essa construção sugere que o eu lírico se reconhece como parte do que é passageiro. Para Neves (2003), a análise linguística deve favorecer a percepção do papel que cada elemento exerce na construção do sentido, e não apenas sua classificação.

Na questão 5, "Atravesso noites e dias / no vento", a resposta modelo interpreta "vento" como símbolo daquilo que não se retém. O verbo "atravessar" indica movimento contínuo, enquanto o paralelismo "noites e dias" reforça a noção de totalidade do tempo. "No vento" funciona como circunstância que, mais do que indicar lugar, transmite instabilidade e passagem. Ao observar como essas escolhas constroem uma cena e afetam a percepção do tempo no poema, o estudante amplia sua competência de análise textual e entende que, como explica Halliday (1994), a gramática não é apenas um conjunto de regras, mas um recurso para criar significado.

A questão 6 aborda a terceira estrofe, marcada por estruturas condicionais ("se desmorono ou se edifico"), que apresentam cenários opostos. A repetição do advérbio "não" e a antítese "ficar x passar" intensificam a dúvida do eu lírico. Mais do que identificar "condicional" ou "antítese" como nomenclatura, o importante é perceber como essas construções e a repetição reforçam o sentimento de incerteza. Antunes (2003) ressalta que a análise gramatical precisa apontar para os efeitos de sentido, para que o aluno compreenda a função de cada escolha linguística.

Na questão 7, a relação entre a terceira e a última estrofe evidencia uma mudança de modalidade: da dúvida (“não sei”) para a certeza (“sei que canto”). Esse movimento poderia ser explicitado por um conectivo adversativo implícito, como “mas”. A retomada do verso inicial reforça a coesão e a progressão temática, e a predicação “a canção é tudo” eleva a música ao papel central na vida do eu lírico. Para Cosson (2006), essa retomada exemplifica como a literatura articula sentidos de modo a produzir coerência interna e impacto estético.

A questão 8 se detém na expressão “Tem sangue eterno a asa ritmada” e no eufemismo final. “Asa ritmada” sugere movimento e musicalidade, enquanto “sangue eterno” indica vitalidade perene. A inversão sintática dá ênfase ao predicativo. No desfecho, o eufemismo “mudo” suaviza a referência à morte, e o travessão seguido de “mais nada” cria um efeito de silêncio. Esses recursos, analisados em conjunto, mostram como forma, conteúdo e pontuação se articulam na construção do sentido, confirmando que, como aponta Neves (1997), a gramática deve ser ensinada na perspectiva de sua funcionalidade.

Na questão 9, a eternização do eu lírico é atribuída à sua obra — à canção. Essa interpretação conecta elementos espalhados pelo texto, como “sangue eterno” e “a canção é tudo”. Trata-se de uma oportunidade para discutir como a poesia projeta a permanência da voz do autor, mesmo quando ele já não está presente fisicamente.

Por fim, na questão 10, a temática central é a efemeridade da vida, e o título “Motivo” atua como chave interpretativa, remetendo à causa que sustenta o ato de cantar. Ele dialoga com o “porque” do primeiro verso, funcionando como elemento de coesão macrotextual e demonstrando que até o título de um texto pode desempenhar papel estruturador na construção de sentidos.

4.1 OBSERVAÇÕES DIDÁTICAS TRANSVERSAIS COERENTES COM A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao analisar o poema, podemos observar que:

A nomenclatura é meio, não fim — Identificar termos como “conjunção explicativa”, “eufemismo” ou “antítese” é válido quando auxilia a compreender o funcionamento da língua no texto. O essencial é mostrar como esses elementos constroem sentidos. Por exemplo, reconhecer que “porque” é conjunção explicativa ajuda, mas mais importante é entender que, aqui, ele legitima o ato de cantar ao ligar causa e existência.

Forma a serviço da função — Estruturas sintáticas, escolhas lexicais, tempos verbais e pontuação são observados em relação ao papel que desempenham na construção do sentido. O paralelismo “noites e dias” (questão 5) não é apenas uma figura, mas um recurso para transmitir a ideia de totalidade e continuidade do tempo.

Competências desenvolvidas — A atividade estimula leitura inferencial, análise de coesão e coerência, compreensão de modalidade, interpretação de recursos expressivos e leitura global do texto. Na questão 7, por exemplo, a mudança de “não sei” para “sei” convida à leitura de progressão temática e mudança modal.

Alinhamento com a prática docente — Por ser um material elaborado para inspirar professores, a atividade mostra que é possível trabalhar gramática e literatura de forma integrada, articulando interpretação e análise linguística, e evitando a fragmentação entre forma e sentido, como defendem Geraldi (1997) e Antunes (2003).

Por fim, é importante reconhecer que este exercício de análise poderia se desdobrar em muitas outras reflexões e aprofundamentos. O poema Motivo oferece uma riqueza de recursos linguísticos, semânticos e estilísticos que permitiriam múltiplos olhares

— da análise métrica e sonora à investigação de intertextualidades e contextos históricos. No entanto, por questões de espaço e foco, optou-se aqui por destacar apenas os aspectos mais diretamente relacionados aos objetivos da proposta, de forma a garantir clareza, coerência e pertinência ao momento pedagógico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aqui desenvolvida confirma que a integração entre leitura literária e análise linguística, mediada por uma perspectiva funcionalista, potencializa o ensino de Língua Portuguesa, tornando-o mais produtivo, reflexivo e significativo. A partir do poema *Motivo*, de Cecília Meireles, foi possível demonstrar que o estudo da gramática não precisa — e não deve — limitar-se à memorização de nomenclaturas ou classificações isoladas. Pelo contrário, quando a observação formal é articulada ao contexto e ao efeito de sentido, o aluno aprende a reconhecer e a compreender o uso real da língua, aproximando-se das intenções comunicativas e estéticas do autor.

O percurso interpretativo proposto não se restringiu à identificação de recursos, mas buscou compreender o papel que cada elemento — seja ele um tempo verbal, um conectivo, uma metáfora ou uma outra figura de linguagem — desempenha na construção global do texto. Essa prática responde diretamente às recomendações de estudiosos como Geraldi, Possenti, Neves, Antunes e Cosson, que defendem um ensino de gramática vinculado ao texto e à sua função social, com ênfase na construção de sentidos e no desenvolvimento da competência linguística.

Além disso, a atividade analisada demonstra que é possível, e desejável, que o professor trabalhe simultaneamente diferentes habilidades: interpretação, coesão, coerência, sensibilidade estética

e consciência linguística. Tal abordagem, ao mesmo tempo que respeita a complexidade do texto literário, o coloca ao alcance do estudante, permitindo que este perceba a riqueza de sentidos que emerge da relação indissociável entre forma e função.

Por fim, reconhece-se que o poema oferece possibilidades analíticas muito mais amplas do que as exploradas neste trabalho. A escolha de recortar apenas determinados aspectos — aqueles mais alinhados ao objetivo pedagógico e ao espaço disponível — foi deliberada, a fim de garantir foco, clareza e coerência. Essa limitação, contudo, não exclui a pertinência de novas análises futuras, que poderão ampliar e aprofundar as reflexões aqui apresentadas, reafirmando a potencialidade de *Motivo* como ponto de partida para múltiplos caminhos de leitura e de estudo da língua.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irlandé. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GIVÓN, Talmy. Functionalism and grammar. Amsterdam: John Benjamins, 1995.
- HALLIDAY, M. A. K. An introduction to functional grammar. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.
- MEIRELES, Cecília. *Motivo*. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/aulusmm/2020/03/25/motivo-cecilia-meireles/>. Acesso em: 22 mar. 2023.
- NEVES, Maria Helena de Moura. A gramática funcional. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, Maria Helena de Moura. Que gramática estudar na escola?. São Paulo: Contexto, 2003.

POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Walisson Dodó

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC-CE.

E-mail: francisco.dodo@prof.ce.gov.br

Marlúcia Nogueira do Nascimento

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC-CE.

E-mail: malunogueiranas@gmail.com

Eduardo Freitas da Silva

Especialista em Linguística Aplicada pela Prominas. Professor de Língua Portuguesa. Atualmente, é coordenador escolar na prefeitura municipal de Ocara.

E-mail: eduardo.fs22@gmail.com

10

*Kelly Cristina Mory
Lúcia de Fátima da Silva
Célia Maria de Medeiros
Sulemi Fabiano Campos*

A VIDEORREPORTAGEM COMO RECURSO PARA O ENSINO DA MODALIDADE POLÊMICA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-365-3.10

RESUMO

Este trabalho analisa o potencial da videoreportagem como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da competência argumentativa no Ensino Médio, por meio da análise de um caso de agressão em consultório médico, veiculado no programa Cidade Alerta em 01/11/2023, em que se identifica os elementos multimodais (linguísticos, visuais e sonoros) que constroem a argumentação, com foco na modalidade polêmica, considerando as provas de persuasão de Aristóteles (*logos*, *ethos* e *pathos*). Além disso, o estudo propõe uma sequência didática para o uso da videoreportagem em sala de aula, alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja relevância desse gênero textual incide na formação de alunos críticos e engajados.

Palavras-chave: videoreportagem; argumentação; ensino de leitura e escrita; modalidade polêmica; competência argumentativa.

INTRODUÇÃO

A argumentação, intrínseca às interações sociais, assume um papel importante nos discursos midiáticos, moldando a percepção pública sobre temas frequentemente polêmicos. Nesse contexto, a videorreportagem, um gênero textual multimodal, emerge como uma ferramenta pedagógica com potencial para o desenvolvimento da competência argumentativa no Ensino Médio, pois tem sido crescente o uso da comunicação audiovisual em nossa sociedade, e isso exige consequentemente o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita, especialmente na modalidade argumentativa polêmica, em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse contexto, propomo-nos a analisar a argumentação presente em uma videorreportagem veiculada pelo Youtube, em 01/11/2023, no canal do programa Cidade Alerta, a partir da identificação de marcadores linguísticos para o ensino da modalidade polêmica que, ao combinar elementos linguísticos, visuais e sonoros, esse gênero oferece um ambiente rico e estimulante para uma reflexão sobre a leitura crítica e a produção de textos argumentativos, capacitando os alunos a identificarem pontos de vista de forma coerente e engajada.

A pesquisa se fundamenta nas contribuições de autores como Cavalcante *et al.* (2022), Amossy (2018) e Elias (2023), que oferecem um arcabouço teórico sólido para a análise da argumentação e do discurso midiático. Nessa perspectiva, Cavalcante *et al.* (2022) destacam que todo discurso é argumentativo, enfatizando a intencionalidade presente na linguagem e a busca por influenciar o interlocutor.

Por sua vez, Amossy (2018) explora a dimensão argumentativa e a visada argumentativa dos discursos, além de apresentar uma tipologia das modalidades argumentativas. Elias (2023) contribui para a análise do discurso midiático, pois aborda a relação entre linguagem, poder e ideologia em consonância com a BNCC, uma

vez que esse documento estabelece o desenvolvimento da competência argumentativa como um objetivo central do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

O *corpus* deste trabalho consiste em uma videorreportagem de aproximadamente 4 minutos, veiculada no canal do YouTube do programa “Cidade Alerta” em 01/11/2023, e acessível através do link <https://record.r7.com/cidade-alerta/>. A seleção deste material foi motivada pela relevância do tema abordado, a agressão em um consultório médico, e pela sua adequação para a análise da modalidade argumentativa polêmica.

A análise dos elementos multimodais da videorreportagem focaliza na identificação de como os elementos linguísticos, visuais e sonoros contribuem para a construção da argumentação, especialmente na modalidade polêmica. Os critérios de análise incluem a observação da linguagem verbal (descrição, relato, declarações), das imagens (discussão, agressão, expressões emocionais), da música e efeitos sonoros (criação de tensão), e da edição e ritmo (destaque de momentos tensos). Essa abordagem permite compreender como a combinação desses elementos multimodais intensifica a polêmica e busca persuadir o público.

A análise das provas de persuasão de Aristóteles (*logos*, *ethos* e *pathos*) complementa a análise multimodal, permitindo identificar como essas provas são utilizadas para persuadir o auditório que tem acesso a esse tipo de texto. Com relação aos procedimentos analíticos, destacamos: o *logos* é evidenciado pela descrição dos argumentos lógicos e racionais presentes na videorreportagem; o *ethos* é visto pela observação da construção da imagem dos participantes (vítima e agressor); a identificação do *pathos* se dá pela análise das estratégias utilizadas para evocar emoções nos interlocutores. Com efeito, a análise dessas provas de persuasão revela as diferentes formas pelas quais a videorreportagem busca convencer e emocionar o público, o que contribui na construção da polêmica.

A transcrição da videoreportagem, detalhada com a identificação dos locutores, minutagem e momentos das falas, permitiu a análise minuciosa dos elementos linguísticos, facilitando a identificação dos marcadores da modalidade polêmica. A análise qualitativa dos dados, baseada na observação e interpretação de elementos multimodais e provas de persuasão foi organizada em categorias, entre elas, a linguagem verbal, as imagens, a música, os efeitos sonoros e as próprias provas de persuasão. Os elementos linguísticos foram codificados por cores para facilitar a identificação de *logos*, *ethos* e *pathos*.

A análise da modalidade polêmica foi realizada com base na dicotomização de teses, polarização de lados antagônicos e tentativas de desqualificação do adversário. Por fim, a partir desta análise do *corpus* e do referencial teórico, elaboramos uma proposta de sequência didática com vistas ao desenvolvimento da competência argumentativa, que pode ser implementada com alunos do Ensino Médio.

ARGUMENTAÇÃO POLÊMICA E PROVAS DE PERSUASÃO

Na modalidade polêmica, no modo de argumentar, os participantes interativos podem não chegar a um consenso e, com isso, a polêmica pode difundir em um confronto violento com pontos discrepantes entre si. Para tanto, as três propriedades características dessa modalidade são: “a dicotomização de teses; a polarização de lados antagônicos e a tentativa de desqualificar o adversário” (Cavalcante *et al.*, 2022. p. 119).

Assim, essa modalidade leva a uma análise em que o locutor e o interlocutor não conseguem chegar a um ponto em comum, ou seja, a retórica torna-se ainda mais abrasiva com qual cada um quer

convencer o outro com a sua argumentação firme e distinta, não aceitando o ponto de vista do oponente.

A análise da videoreportagem, objeto deste trabalho, evidencia a presença da modalidade polêmica, principalmente nos momentos de maior confronto entre a paciente e a esposa do médico, tanto nas falas da paciente quanto na forma como o programa policial explora o caso.

A argumentação, compreendida como um processo comunicativo que visa persuadir um interlocutor, é analisada à luz da retórica clássica de Aristóteles, com as provas de persuasão - *logos*, *ethos* e *pathos*. O *ethos* da paciente é construído através de sua apresentação como vítima, o *pathos* é explorado através do relato da paciente e da forma como o programa policial apresenta o caso, e o *logos* está presente nos argumentos da paciente e nos comentários dos locutores.

Para evidenciar as provas de persuasão, recorreremos às explicações que Brito (2025, p. 100) nos apresenta:

na retórica clássica, orador eficiente era aquele que: a) se mostrava digno de fé e confiança, produzindo uma imagem de si favorável à persuasão (prova do *éthos*); b) se adaptava às disposições interiores do auditório, que julga diferentemente conforme os sentimentos que experimenta (prova do *páthos*); e c) demonstrava, com raciocínios, informações e argumentos válidos, o que é a verdade ou o que parece verdade (válido) em cada caso (prova do *logos*). Isso seria demonstrar os requisitos do discurso argumentativamente eficiente, razão pela qual essas três ações eram chamadas de provas retóricas.

Ainda de acordo com Brito (2025, p. 100), "ao incluir o *ethos* nessas provas, a retórica nos ensina que não há como persuadir sem demonstrar ser digno de confiança, sem demonstrar ser honesto, sem construir a credibilidade".

Amossy (2018, p. 7) diferencia elementos como a “visada argumentativa” e a “dimensão argumentativa”, apontando que o discurso procura sempre produzir um impacto sobre o público (o *pathos*), podendo modificar modos de sentir e de ver, além de apresentar uma orientação persuasiva. Para a autora, a argumentação não se reduz a um processo lógico ou mental simples, mas está relacionada a elementos linguísticos e discursivos, abrangendo escolhas lexicais, modalidades enunciativas e tipos de enunciados que visam modificar a visão do interlocutor, englobando também a adesão a modos de pensar, ver e sentir.

Nesse contexto, Amossy (2018) nos faz refletir que, se o *logos* contempla as estratégias discursivas e o *ethos* refere-se à imagem do locutor, logo, o *pathos* incide diretamente sobre o interlocutor, causando um efeito emocional, persuasivo.

SOBRE A VIDEORREPORTAGEM

Campo comum entre cinema e documentário, a videoreportagem não se refere apenas a uma matéria jornalística produzida com o auxílio de recurso audiovisual, mas apresenta-se como uma quebra de paradigma que teve como aliado o avanço das tecnologias e profissionais com conhecimentos e práticas em mais de um campo. Segundo Araújo (2018), aos poucos, essa função foi sendo introduzida no jornalismo de televisão e internet.

Para Castilho (2004), o formato também é apresentado como videojornalismo, estando a diferença no domínio dos processos. De acordo com o autor, o videojornalista é um profissional com mais preparo não somente técnico, mas intelectual. Com efeito, potencialmente, qualquer pessoa que porta uma câmera na mão poderia videoreportar uma situação, mas os critérios e técnicas para a melhor formatação do produto estaria a cargo do jornalista.

No contexto do campo do jornalismo midiático, a chegada dos jovens no Ensino Médio pressupõe um conjunto de habilidades para a sua atuação consciente e crítica na sociedade e, que sejam capazes de analisar criticamente a informação, observando a intencionalidade através dos diversos gêneros midiáticos que os cercam. Nessa direção, a análise dos textos envolve a capacidade de identificar e avaliar a credibilidade das fontes, possíveis vieses e interesses, distinguir opinião de fatos, observando como a linguagem e os recursos visuais podem influenciar a interpretação.

Em relação ao campo jornalístico midiático, conforme a Base Nacional Comum Curricular, espera-se que os jovens que chegam ao Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 502-503) sejam capazes de:

compreender os fatos e circunstâncias principais relatados; perceber a impossibilidade de neutralidade absoluta no relato de fatos; adotar procedimentos básicos de checagem de veracidade de informação; identificar diferentes pontos de vista diante de questões polêmicas de relevância social; avaliar argumentos utilizados e posicionar-se em relação a eles de forma ética; identificar e denunciar discursos de ódio e que envolvam desrespeito aos Direitos Humanos; e produzir textos jornalísticos variados, tendo em vista seus contextos de produção e características dos gêneros. Eles também devem ter condições de analisar estratégias linguístico-discursivas – buscar na BNCC e em materiais jornalísticos utilizados pelos textos publicitários e de refletir sobre necessidades e condições de consumo.

Nesse sentido, os alunos do Ensino Médio devem dominar a estrutura e as características de diversos gêneros textuais midiáticos. É importante focalizar na compreensão do funcionamento dos meios de comunicação na sociedade, levando em conta a ética e a responsabilidade que cada publicação venha causar na vida dos cidadãos, reconhecendo a sua influência na formação de opinião e na construção da realidade.

O desenvolvimento do letramento midiático se torna, então, uma necessidade premente. Além disso, os jovens devem reconhecer e combater a desinformação, desenvolvendo a habilidade de verificar a veracidade das informações e identificar notícias falsas. Para tanto, é de fundamental importância a busca por informações de qualidade de forma crítica e consciente. Ademais, manter a prática de curadoria da informação como hábito essencial torna-se imprescindível para a boa atuação de indivíduos pensantes na sociedade.

Por fim, o letramento midiático, que visa a compreensão e análise crítica das mensagens transmitidas pelos meios de comunicação, completa o quadro de habilidades necessárias. Através do letramento midiático, os alunos tornam-se consumidores conscientes de informações, capazes de evitar a disseminação de notícias falsas e tendenciosas. Assim, a análise de videorreportagens, embora não detalhada em uma habilidade específica, é contemplada na BNCC através do desenvolvimento de um conjunto de habilidades que visam a formação de indivíduos críticos, conscientes e responsáveis no uso da informação.

ANÁLISE DOS DADOS

Ao analisar o *corpus* desta pesquisa, que é constituído por uma videorreportagem de aproximadamente 4 minutos, extraída do YouTube, no canal do programa Cidade Alerta, veiculada em 01/11/2023, apresentamos, a seguir, a descrição da matéria:

749 555 visualizações 01/11/2023 #LuizBacci #CidadeAlerta

Uma jovem de 20 anos foi agredida pela esposa de um ginecologista durante consulta em Jaboatão dos Guararapes, no Pernambuco. Amanda fazia um exame com o médico no momento que a mulher invadiu o consultório, discutiu com a recepcionista e entrou na sala. A vítima gravou a suspeita xingando e puxando os cabelos e o médico foi afastado.

https://youtu.be/vx14sGX9DWo?si=rGla-oTA4wlg_2gh



Fonte: <https://record.r7.com/cidade-alerta/>

Transcrição

00:00:00 Locutor 2 Jovem, de 20 anos, foi agredida pela esposa de um ginecologista durante a consulta. Amanda tava fazendo um exame com médico na hora que a esposa dele invadiu o consultório, discutiu com a recepcionista, entrou no consultório. A vítima gravou a menina xingando ela, puxando os cabelos. Parece que a roupa tinha desagradado a esposa do ginecologista, dá um vídeo, por favor, deixa eu ver essa confusão aí deixa eu ver, abre o áudio.

00:00:26 Locutor/Enunciador 1 - Eu não vou sair daqui, se eu saio daqui é pra direto pra delegacia.

00:00:30 Locutor/Enunciador 1 - Agora, agora, oxe, não tem problema, vai eu você e ele. Com licença tire a mão de mim

00:00:34 Locutor 2 - Essa é a esposa do médico.

00:00:36 Locutor/Enunciador 1 - não audível.

00:00:37 Locutor 2 - O médico.

00:00:38 Locutor 2 - Sentado ali na cadeira.

00:00:42 Locutor 2 - Que isso gente!

00:00:44 Locutor 2 - Foi feia briga em?

00:00:50 Locutor 2 - Olha isso.!

00:00:53 Locutor/Enunciador 1 - Olha a viagem.

00:00:54 Locutor 2 - Ginecologista foi afastado. Essa menina vai falar pela primeira vez na reportagem vamos ver.

00:01:01 Locutor 3 - Era para ser apenas uma consulta, a segunda com o mesmo médico, mas, segundo a vendedora Amanda Oliveira, o procedimento terminou em agressão. Ela conta que na sala tirou a calça para a consulta e foi agredida verbal e fisicamente por uma mulher que, segundo Amanda, é esposa do médico, mas que não trabalha na clínica.

00:01:28 Locutor/Enunciador 1 - Quando eu cheguei lá dessa última vez, é tava ele, o médico, a auxiliar dele e essa mulher que eu não sabia nem que era a mulher dele.

00:01:37 Locutor/Enunciador 1 - Então eu cheguei, mostrei o comprovante que tem que mostrar para ele que eu paguei, enfim, quando eu fiz isso, ela me perguntou, qual era o exame que eu ia fazer? Eu informei a ela e fui diretamente para perto da maca, que é o procedimento, lá, lembrando que lá não tem procedimento de bata e nem de biombo. Então você chega tira e deita na maca e enquanto eu estava tirando, ela veio com um jaleco segurando assim para ele não olhar, sendo que ele fica de costa. Então ela botou assim e começou a me constranger.

00:02:06 Locutor/Enunciador 1 - Começou a me constranger, disse que eu não tinha modos, que era pra ter ido, de saia ou de vestido...

00:02:14 Locutor - Naquele momento, qual foi a reação do médico?

00:02:17 Locutor/Enunciador 1 - É ele tentou intervir. Ele foi falar com ela para tentar acalmar ela, pedindo para ela ter calma. E ela sempre, passando por cima das palavras dele, ela não. Ela. Ele pediu para ela se retirar. Ela não se retirou em momento nenhum.

00:02:29 Locutor 3 - Em determinado momento, Amanda aparece nervosa, chorando e afirma ter sido agredida.

00:02:46 Locutor 3 - Mas a mulher de blusa lilás, que seria a esposa, discutiu com outra mulher de blusa rosa, que é funcionária da clínica.

00:02:56 Locutor/Enunciador 1 - Não, não, vou sair da sala, só se ele sair da sala.

00:02:57 Locutor 5 - Bom falar.

00:03:00 Locutor/Enunciador 1 - Quando a recepcionista chegou e tentou acalmar essa médica, que não é médica da clínica, deixando claro mais uma vez que ela não deveria.

00:03:08 Locutor/Enunciador 1 - estar ali, então ela tentou intervir, tentou acalmar ela e ela simplesmente começou a gritar com a Recepcionista também.

00:03:17 Locutor/Enunciador 1 - A vendedora também informou que só conseguiu sair da sala depois que o médico e a suposta esposa deixaram o local e que o exame não foi realizado. A vendedora já prestou queixa na delegacia de Prazeres e quer que a agressora seja punida.

00:03:35 Locutor/Enunciador 1 - Quero justiça, até porque o que eu passei, eu não desejo a ninguém. Foi a situação muito constrangedora, constrangedora onde.

00:03:41 Locutor/Enunciador 1 - poderia ter acontecido coisa muito pior porque ela tava transtornada. Ela ali, naquele momento ela poderia fazer qualquer coisa.

IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DOS ELEMENTOS MULTIMODAIS (LINGÜÍSTICOS, IMAGENS E SONORO)

Os elementos multimodais que contribuem para a identificação da modalidade polêmica na videorreportagem são:

a. Linguagem verbal

- Descrição: a reportagem descreve um incidente onde uma jovem foi supostamente agredida pela esposa de um ginecologista durante uma consulta [00:00].
- Relato: a vítima relata ter sido constrangida e agredida verbal e fisicamente pela esposa do médico, que não trabalhava na clínica [01:01].
- Descontrole emocional identificado por gritos: a recepcionista tentou acalmar a esposa do médico, mas também foi alvo de gritos [02:59].
- Declaração da vítima: a vítima prestou queixa na delegacia e busca justiça [03:29].

b. Imagens

- O vídeo mostra a discussão entre a paciente e a esposa do médico [00:23].
- Há imagens da mulher agredindo a paciente [00:41].
- A reportagem mostra a paciente nervosa e chorando [02:29].

c. Música e efeitos sonoros

- A música de fundo cria um clima de tensão e drama, típico de reportagens sobre eventos polêmicos.

d. Edição e ritmo

- A edição do vídeo destacar os momentos mais tensos e polêmicos da história.
- O ritmo da reportagem amplia a sensação de urgência e drama.

Esses elementos multimodais se combinam para apresentar um caso polêmico de agressão e abuso, buscando gerar indignação e debate no público.

a. Elementos linguísticos

Na retórica clássica, Aristóteles propôs três provas de persuasão, "*logos, ethos e pathos*". O *Logos* corresponde às operações de raciocínio lógico, O *ethos*, geralmente o mais conhecido entre as três provas, corresponde à imagem que o orador tenta construir para si e que constrói de seu(s) interlocutor(es). Por fim, o *pathos* são as tentativas de sensibilizar os interlocutores (Cavalcante *et al.*, 2022).

O *logos*, representado aqui pela cor azul, mostra na transcrição acima onde está localizado a referência aos aspectos de racionalidade. Assim, um dos exemplos está no início da videoreportagem, quando o locutor 2 inicia a contação da história.

O *ethos*, seguindo a mesma dinâmica do *logos*, está em cor lilás e evidencia a imagem de vítimas e da vilã, sendo a imagem percebida pelos seus interlocutores, que somos nós.

O *pathos*, com destaque na cor verde, nos termos utilizados pelo enunciador/locutor e pelos outros locutores, tem a pretensão de sensibilizar os interlocutores, como visto no trecho 00:03:41 o Locutor/Enunciador 1 - **poderia ter acontecido coisa muito pior porque ela tava transtornada. Ela ali, naquele momento ela poderia fazer qualquer coisa.** Assim, nessa passagem, podemos verificar termos típicos de argumentos de quem pretende sensibilizar o seu interlocutor.

A análise do *corpus*, composto pelo vídeo e a transcrição do caso envolvendo a agressão no consultório médico, mostrado na reportagem pelo programa Cidade Alerta, revela a complexa interação de estratégias argumentativas, provas de persuasão e a influência do discurso midiático na construção de narrativas sobre o ocorrido, mostrando a presença de diferentes tipos de argumentação utilizadas pelos indivíduos expostos na agressão.

A paciente, em seu relato, utiliza argumentos baseados em evidências, como o próprio vídeo que gravou para comprovar a agressão sofrida, uma vez que seus argumentos se baseiam em apelos à emoção ao descrever o constrangimento e o medo que passou durante a situação.

A esposa do médico, por sua vez, utiliza argumentos de autoridade ao se apresentar como médica (mesmo não atuando na clínica) e questionar a conduta da paciente. Os argumentos da esposa também se baseiam em juízo de valor, como a crítica à roupa da paciente, buscando desqualificá-la moralmente.

Os argumentos de consenso são utilizados pelos locutores do programa policial ao apresentarem o caso, como a condenação da violência contra a mulher buscando gerar empatia no público; os seus comentários também podem conter elementos de especulação ao levantarem hipóteses sobre o que tinha motivado a agressão.

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Com base na análise da videoreportagem, propomos a sequência didática, com duração de 5 aulas:

Objetivo: desenvolver a competência argumentativa dos alunos do Ensino Médio por meio de videoreportagens polêmicas, em consonância com as diretrizes da BNCC.

Duração: 5 aulas (50 minutos cada).

- Aula 1 - Apresentação da videoreportagem: exibição de uma videoreportagem sobre um tema polêmico relevante para a comunidade escolar e a sociedade em geral. Discussão inicial: levantamento de conhecimentos prévios dos alunos

sobre o tema e sobre o gênero videoreportagem. Debate sobre as primeiras impressões e opiniões sobre o tema abordado na videoreportagem.

- Aula 2 - Análise multimodal: análise da videoreportagem, com foco nos elementos linguísticos (vocabulário, modalização, figuras de linguagem), visuais (imagens, enquadramento, cores) e sonoros (música, efeitos sonoros, entonação da fala). Discussão sobre como esses elementos interagem e contribuem para a construção do sentido e da argumentação.
- Aula 3 - Estratégias discursivas: identificação e análise das estratégias discursivas utilizadas na videoreportagem para persuadir o público, como a seleção lexical (palavras com carga emotiva), a modalização (uso de advérbios e expressões que indicam certeza ou dúvida), a polifonia (apresentação de diferentes vozes e perspectivas sobre o tema), entre outras.
- Aula 4 - Estrutura argumentativa: análise da estrutura argumentativa presente na videoreportagem, identificando a tese defendida, os argumentos utilizados para sustentá-la, as evidências apresentadas (dados, exemplos, depoimentos) e as conclusões. Introdução aos conceitos de *logos* (apelo à razão), *ethos* (apelo à credibilidade) e *pathos* (apelo à emoção) e sua aplicação na análise da argumentação.
- Aula 5 - Debate: divisão da turma em grupos que defendem diferentes pontos de vista sobre o caso apresentado na videoreportagem ou sobre o tema geral da agressão em consultórios médicos. Debate sobre a importância do respeito à diversidade de opiniões, da escuta atenta e do uso de argumentos consistentes e bem fundamentados.

Os conceitos de *logos*, *ethos* e *pathos* são apresentados como ferramentas para a análise da argumentação, pois auxilia os alunos a identificar e avaliar diferentes tipos de apelo utilizados na

videoreportagem. O debate é uma etapa fundamental para o desenvolvimento da competência argumentativa, permitindo, assim, que os alunos expressem suas opiniões, confrontem diferentes pontos de vista e defendam seus argumentos de forma respeitosa.

Nessa proposta, é esperado que os alunos desenvolvam uma compreensão mais profunda da videoreportagem como gênero textual multimodal e como ferramenta para o desenvolvimento da competência argumentativa, aprimorando assim suas habilidades de leitura crítica, análise discursiva e produção de textos argumentativos.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa destaca o potencial da videoreportagem como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da competência argumentativa no Ensino Médio, especialmente na modalidade polêmica. A análise revelou uma riqueza de elementos multimodais e estratégias discursivas presentes no gênero textual, com vistas a estimular a leitura crítica e a produção de textos argumentativos.

A análise da modalidade polêmica, com base em Amossy (2018), evidencia o confronto entre os diferentes atores do caso. Esses elementos multimodais se combinam para apresentar um caso polêmico de agressão e abuso, e geram indignação e debate no público.

Concordamos com Elias (2023), em seus estudos, que revela como o discurso midiático pode construir narrativas sobre eventos complexos, como o caso em questão. O programa policial, ao apresentar o caso, define quem são os “mocinhos” e os “vilões”, quais são os “fatos” relevantes e quais são as “versões” contestadas pelos envolvidos.

A pesquisa também destaca a importância de considerar a relação entre linguagem, poder e ideologia nos discursos midiáticos, a forma como o caso é apresentado pode reforçar ou questionar valores e crenças presentes na sociedade, influenciando a maneira como o público interpreta e reage aos acontecimentos. De fato, é fundamental ir além da descrição do que é dito e buscar compreender os sentidos construídos nos textos, considerando o contexto social, político e ideológico em que foram produzidos.

Acreditamos que a análise da argumentação em discursos midiáticos pode trazer importantes contribuições para a compreensão do papel da mídia na sociedade. Ao desvendar as estratégias persuasivas utilizadas pela mídia, podemos fortalecer o debate público e promover uma sociedade mais informada e democrática.

Sugerimos que, para pesquisas futuras, investigar o impacto da utilização da videorreportagem em diferentes contextos e com diferentes grupos de alunos, pode ser um recurso valioso para a formação de alunos mais críticos, reflexivos e engajados com a realidade que os cerca.

Em suma, a videorreportagem, como gênero textual multimodal, apresenta-se como ferramenta promissora para o processo de desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos do Ensino Médio, em consonância com as diretrizes da BNCC. O professor, ao explorar as potencialidades desse gênero, pode criar um ambiente mais dinâmico e estimulante onde contribua para uma formação de alunos críticos, reflexivos e engajados com o meio social em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. Coordenação da tradução Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira. São Paulo: Contexto, 2018.

ARAÚJO, Rômulo Assunção. O ensino da videoreportagem no contexto do jornalismo multimídia: exemplos e práticas em atividades acadêmicas. **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 41º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Joinville - SC – 2 a 8/09/2018.

BRITO, Clebson Luiz. **Produzir textos e argumentar**: bases práticas para um planejamento sistemático. Natal, RN: EDUFRN, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/62993>. Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CASTILHO, Paulo. **A videoreportagem como forma de popularizar a produção e o consumo de conteúdo multimídia na Internet**. Trabalho apresentado no V Congresso Ibero-americano de Periodismo em Internet, 2004.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães *et al.* Capítulo 3: argumentação. *In*: **Linguística textual**: conceitos e aplicações. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 97-157.

CIDADE ALERTA. Jovem é agredida por esposa de médico durante exame ginecológico no grande Recife. Disponível em: <https://record.r7.com/cidade-alerta/>. Acesso em: 4 nov. 2023.

ELIAS, Vanda Maria. **O ensino da argumentação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2023.

Kelly Cristina Mory

É uma pesquisadora dedicada na área da Linguística Forense, com especialização em Perícia Criminal e Ciências Forenses e formação avançada em Linguística. Sua experiência abrange a aplicação de metodologias linguísticas em contextos jurídicos e investigativos, incluindo a análise de textos forenses, identificação de autoria e avaliação de evidências linguísticas. Possui especializações em Linguística Forense (UFRN) e Fundamentos Linguísticos para o Ensino da Leitura e da Escrita (UFRN), além de Bacharelado em Direito. Atualmente, atua como advogada e auxiliar da Justiça (perita e assistente técnico) e busca consolidar sua carreira como pesquisadora na área da Linguística Forense.

E-mail: kellymory@gmail.com

Lúcia de Fátima da Silva

Especialização em Fundamentos Linguísticos para o Ensino da Leitura e da Escrita (UFRN); Especialização em Educação Ambiental para Escolas Sustentáveis (UFRN); Graduação em Pedagogia (UVA/CE); Funcionária Pública Municipal exercendo a função de Suporte Pedagógico na Educação Infantil, Fundamental I e II e EJA.

E-mail: luciadefatima6@gmail.com

Célia Maria de Medeiros

Doutora em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN). Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, atua na graduação no ensino de Língua Portuguesa - Leitura e Produção de Textos. Desenvolve pesquisas no âmbito da Linguística de Texto, da Enunciação, da Análise Textual dos Discursos (ATD), interessando-se, principalmente, por gêneros discursivos/textuais acadêmicos e midiáticos, focalizando dispositivos enunciativos como o ponto de vista, a responsabilidade enunciativa e a mediatividade.

E-mail: celia.medeiros@ufrn.br

Sulemi Fabiano Campos

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora Titular no Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), onde também atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem e no Mestrado Profissional - ProfLetras. No âmbito da graduação, leciona nas áreas de Leitura e Produção de Textos, enquanto na Pós-Graduação, suas atividades envolvem leitura, escrita acadêmica e apropriações de conceitos teóricos. Com vasta experiência na área de Letras, especialmente em Análise do Discurso, seus principais temas de pesquisa incluem o ensino da leitura e da produção escrita, bem como a formação de professores. É líder do Grupo de Pesquisa em Estudos do Texto e do Discurso (GETED).

E-mail: sulemifabiano@yahoo.com.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Análise do Discurso Crítica 34, 35, 36, 45, 53
análise linguística 37, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 227,
229, 230
argumentação 27, 200, 211, 235, 236, 237, 239, 240, 247, 249,
251, 252
artes visuais 13
autoría 127, 153

C

charge 97, 100, 101, 102, 112, 113, 115, 116, 118, 211
competência argumentativa 235, 236, 237, 238, 248, 250, 251
crônicas 127, 131, 132, 133, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 157, 159

D

decolonialidad 137

E

EaD 9, 33, 34, 35, 51, 53, 54
empoderamiento lingüístico 131, 153, 154
escrita 52, 73, 78, 85, 86, 88, 91, 166, 182, 193, 210, 235,
236, 254
experiência 16, 17, 20, 36, 51, 53, 63, 65, 67, 68, 86, 108, 119, 120,
121, 177, 221, 253, 254

F

Fernão Mendes Pinto 71, 72, 73, 75, 76, 79, 80, 82, 85, 88, 89,
91, 92, 93
formação docente 33, 34, 36, 44
funcionalismo 218

G

Gramática Sistêmico-Funcional 97, 101

L

leitura 30, 32, 85, 88, 97, 101, 116, 122, 166, 168, 169, 170, 177, 189,
207, 214, 216, 219, 220, 221, 226, 229, 230, 231, 235,
236, 250, 254
língua portuguesa 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 84, 86, 87,
89, 90, 91, 92, 93, 94, 123
linguística histórica 73
literatura 9, 12, 18, 19, 72, 74, 75, 80, 81, 93, 133, 138, 166, 167, 168,
170, 172, 219, 228, 229
livros 67, 84, 86

M

metáfunção 97, 101, 102, 105, 106, 111, 112
modalidade polêmica 11, 234, 235, 236, 237, 238, 239,
246, 250
Modelo ARCS 34, 35, 45
modernidade 9, 12, 99, 111, 123, 168, 178
motivação 9, 33, 34, 35, 36, 42, 43, 44, 51, 53, 54

N

narrativas latino-americanas 163
níveis de estruturação textual 181, 185, 191
notícia 84, 181, 182, 183, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195,
196, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 205, 207, 208,
209, 210, 211

P

palhaças 59, 60, 61, 63, 65, 66, 67
poesia 10, 213, 214, 215, 216, 219, 220, 228

R

realismo mágico 163, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 177, 178
resistencia cultural 131, 143, 153, 154

responsabilidade enunciativa 181, 182, 183, 186, 187, 188, 191,
201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209,
212, 254

ruínas 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29

S

sequência argumentativa 181, 200, 202

show, don't tell 163, 165, 166, 169, 170, 172

T

teoria do iceberg 163

V

videoreportagem 11, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 242,
246, 247, 248, 249, 250, 251, 252

1

COLEÇÃO
LINGUÍSTICA,
LETRAS
E ARTES

WWW.PIMENTACULTURAL.COM

ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS EM PESQUISA