

Letras^e Linguística

Teorias, análises e
práticas da linguagem

3



Atena
Editora
Ano 2025

Letras_e Linguística

Teorias, análises e
práticas da linguagem

3



Atena
Editora
Ano 2025

2025 by Atena Editora

Copyright © 2025 Atena Editora

Copyright do texto © 2025, o autor

Copyright da edição © 2025, Atena Editora

Os direitos desta edição foram cedidos à Atena Editora pelo autor.

Open access publication by Atena Editora

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira Scheffer

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Yago Raphael Massuqueto Rocha



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

A Atena Editora mantém um compromisso firme com a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, assegurando que os padrões éticos e acadêmicos sejam rigorosamente cumpridos. Adota políticas para prevenir e combater práticas como plágio, manipulação ou falsificação de dados e resultados, bem como quaisquer interferências indevidas de interesses financeiros ou institucionais.

Qualquer suspeita de má conduta científica é tratada com máxima seriedade e será investigada de acordo com os mais elevados padrões de rigor acadêmico, transparência e ética.

O conteúdo da obra e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade, são de responsabilidade exclusiva do autor, não representando necessariamente a posição oficial da Atena Editora. O download, compartilhamento, adaptação e reutilização desta obra são permitidos para quaisquer fins, desde que seja atribuída a devida autoria e referência à editora, conforme os termos da Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Os trabalhos nacionais foram submetidos à avaliação cega por pares, realizada pelos membros do Conselho Editorial da editora, enquanto os internacionais passaram por avaliação de pareceristas externos. Todos foram aprovados para publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Letras e Linguística: Teorias, análises e práticas da linguagem 3

| **Organização:** Atena Editora

| **Revisão:**

Os autores

| **Diagramação:**

Nataly Gayde

Jeniffer Paula dos Santos

| **Capa:**

Yago Raphael Massuqueto Rocha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L649 Letras e linguística: teorias, análises e práticas da
 linguagem 3 / Organização de Atena Editora. –
 Ponta Grossa - PR: Atena, 2025.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-3602-7

DOI <https://doi.org/10.22533/at.ed.027251109>

1. Linguagem. 2. Linguística. I. Atena Editora
(Organização). II. Título.

CDD 400

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

☎ +55 (42) 3323-5493

☎ +55 (42) 99955-2866

🌐 www.atenaeditora.com.br

✉ contato@atenaeditora.com.br

CONSELHO EDITORIAL

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Amanda Vasconcelos Guimarães – Universidade Federal de Lavras
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Ariadna Faria Vieira – Universidade Estadual do Piauí
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Cirênio de Almeida Barbosa – Universidade Federal de Ouro Preto
Prof. Dr. Cláudio José de Souza – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Glécilla Colombelli de Souza Nunes – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof. Dr. Joachin de Melo Azevedo Sobrinho Neto – Universidade de Pernambuco
Prof. Dr. João Paulo Roberti Junior – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

SUMÁRIO

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....1

“A SAGA DA LIRA”: UMA CRUZADA METAPOÉTICA NOS VERSOS DE JORGE ARAUJO

Larissa Rodrigues Santos


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0272511091>

CAPÍTULO 2.....21

BNCC E LÍNGUA INGLESA: PERSPECTIVAS DISCURSIVAS E SOCIAIS PARA O ENSINO NO BRASIL

Claudia Cristina de Menezes Borges


Francisca Oleniva Bezerra da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0272511092>

CAPÍTULO 3.....37

A DINÂMICA DO COLAPSO NO SISTEMA DE SAÚDE: UMA ANÁLISE COGNITIVO-DISCURSIVA DA COMUNICAÇÃO DA GESTÃO DA PANDEMIA NO ESPÍRITO SANTO

Jacimara Ribeiro Merizio Cardozo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0272511093>

CAPÍTULO 458

Indícios de subjetividade e de autoria na produção escrita utilizando o inglês como língua estrangeira


Patrícia Cantão Gonçalves

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0272511094>

CAPÍTULO 5.....80

O termo ‘logo’ sob a ótica da Linguística Funcional Centrada no Uso

Lucas Silva Freire

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0272511095>


SUMÁRIO

SUMÁRIO

CAPÍTULO 6 104

UM OLHAR “DIPLOMÁTICO” DO NARRADOR MACHADIANO: PARTE DA ÁSIA
NA CRÔNICA DE 28 DE OUTUBRO DE 1894

Nelson de Jesus Teixeira Júnior

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0272511096>



C A P Í T U L O 1

“A SAGA DA LIRA”: UMA CRUZADA METAPOÉTICA NOS VERSOS DE JORGE ARAUJO

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0272511091>

Larissa Rodrigues Santos

O ato poético é dança (e doença)

da alma sua paixão pela sombra (ou sobra)

(Jorge de Souza Araujo, em *Tear de aracnídeos*)

No jogo dos signos linguísticos, a linguagem pode tomar a si mesma como referente, pelo recurso da metalinguagem. No âmbito teórico-crítico, a metalinguagem, por discutir a linguagem através dela mesma, atua numa espécie de autorregulação em termos de forma e de sentido. Segundo Chalhoub (2005, p. 8, grifos da autora), “enquanto extensão conceitual, *linguagem* acerca de *linguagem* refere-se a tudo desde que o homem é um animal simbólico, o ser da fala.” Ou seja, a metalinguagem existe desde o aparecimento da linguagem.

Nesse sentido, portanto, linguagem da linguagem [...] é metalinguagem – uma *leitura* relacional, isto é, mantém relações de pertença porque implica sistemas de signos de um mesmo conjunto onde as referências apontam para si próprias, e permite, também, estruturar explicativamente a descrição de um objeto (CHALHUB, 2005, p. 8, grifo da autora).

Quando, por exemplo, na fala cotidiana, lançamos mão de uma explicação sobre o que acabamos de discorrer, muitas vezes em decorrência de dúvidas do interlocutor, estamos utilizando o recurso da metalinguagem: “[...] quando alguém diz: *isto* é, rediz em outras palavras o que já havia dito.” (CHALHUB, 2005, p. 8, grifo da autora).

Considerando que o pensamento sobre a linguagem e a comunicação remonta à Antiguidade Clássica, o estudo sobre as relações que a linguagem estabelece consigo mesma não é um pioneirismo das ciências modernas. Entretanto, o que há

de “[...] moderno é a sua sistematização e as relações interdisciplinares provocadas por todas as áreas de saber que têm a linguagem como ponto de referência.” (CHALHUB, 2005, p. 18).

Na poesia, a metalinguagem se realiza como metapoesia, em poesias sobre a poesia e/ou sobre o ato de escrever, como nos icônicos poemas “Profissão de fé”, de Olavo Bilac, e “Autopsicografia”, de Fernando Pessoa. De acordo com Roland Barthes (2003), a metalinguagem literária seria uma linguagem artificial e simbólica, que serviria para explicar estruturas e relações semânticas de uma linguagem-objeto (língua real). A linguagem-objeto, por sua vez, seria a própria matéria posta a apreciação crítica e investigativa. Essa discussão percorre disciplinas como a linguística, a literatura, a sociologia, compreendendo as relações sociais, psicológicas, dentre outras, que permeiam os agentes da comunicação.

Já que a poesia opera por meio de uma reinvenção da linguagem, redefinindo, pela metáfora, conceitos e sentidos, os poemas metapoéticos – mais do que abordar o processo de escrita ou conceitos de poesia – propõem a criação de novos mundos, pois, nesse espaço, os autores discutem o fazer literário atrelado ao sentido da literatura e da existência.

Jorge Araujo, leitor voraz, cuja erudição se reflete em sua obra lírica, também elabora em seus versos uma concepção de poesia. A metapoesia de Jorge Araujo reflete sobre si mesma, conforme lemos nos versos abaixo:

A saga da lira
A lavra da fala
A vocação de silêncios
Convocações de absurdos:
A pena e apenas povoar o caos
(ARAUJO, 2005, p. 17).

Nesse poema, sem título, apresenta-se um percurso sobre como opera a poesia: é uma trajetória composta pelo trabalho que lapida o que se quer dizer, buscando, muitas vezes, o não dito como definição produtiva. O absurdo se torna um meio possível, uma zona de signos/significados que permeiam a própria existência. A metaforização da escrita na palavra “pena” alinha-se à construção metapoética: “A pena e apenas povoar o caos” (ARAUJO, 2005, p. 17).

O verso “A lavra da fala” complementa o que lhe antecede, atestando que o trabalho da fala constitui uma etapa necessária à “saga da lira”. No verso de encerramento, “A pena e apenas povoar o caos”, a expressão “a pena” aproxima-se sonoramente do vocábulo “apenas”. Na poesia, as relações de proximidade às vezes ocorrem pelo que é diferente, já que as prioridades do sentido dicionarizado também são válidas no que diz respeito à sonoridade e à forma (CHALHUB, 2005). A “pena”, que representa o ato de escrever, povoa o caos; e é somente povoando-o que o percurso lírico pode ser concretizado.

No prefácio de *Tear de Aracnídeos ou ponto de cruz: livro de vãs particularidades, epifanias, esfinges e esquivações*, livro em que consta o poema acima citado, Jorge Araujo elabora uma triagem da espécie popularmente representada por aranhas e escorpiões, citados no título do livro: como e onde vivem, níveis do teor da peçonha, estrutura anatômica, local e concentração do veneno, dentre outras características. No prefácio, a partir do título sugestivo, a imagem da teia, ou do tecer a teia, oferece pistas sobre o próprio livro.

No início do livro, há uma pergunta-mote: “O que é / O que quer / Este livro?”, tal qual a pergunta-jogo “o que é, o que é?”, presente em brincadeiras e ditados populares. O questionamento repete-se ao longo do bloco de textos intitulado “Conceitos”, que abre a obra, como a um cancioneiro, conforme observamos na imagem a seguir:

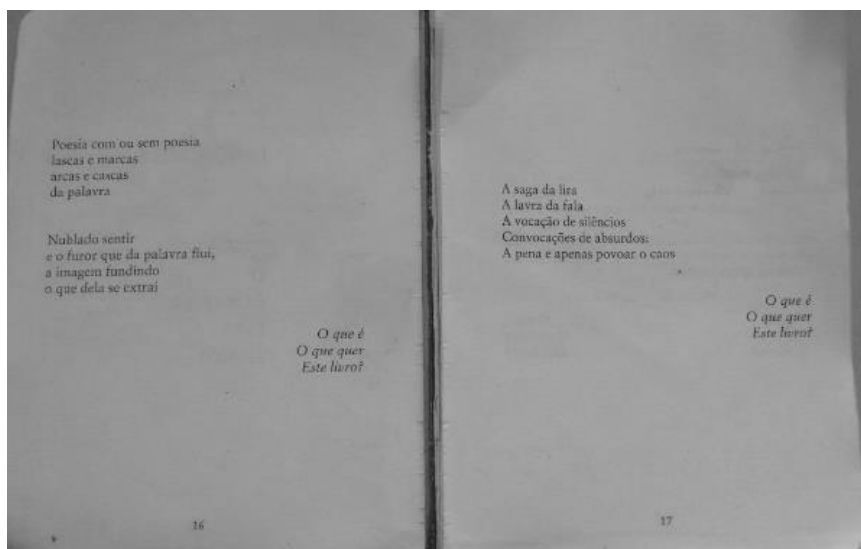


Figura 1 – “Conceitos”, primeira seção de *Tear de aracnídeos*.

Na primeira seção do livro, os poemas funcionam como resposta à inquirição repetida (mas não repetitiva), como nos versos abaixo:

Poesia com ou sem poesia

lascas e marcas

arcas e cascas da palavra

Nublado sentir

e o furor que da palavra flui,

a imagem fundindo

o que dela se extrai

(ARAUJO, 2005, p. 16).

No primeiro verso, desponta uma resposta: “Poesia com ou sem poesia”: poesia, feita de lirismo ou não, são pedaços, traços, carapaças que envolvem o poeta e o labor em volta dele, uma vez que o sentimento é nublado, um “nublado sentir”. Na fundição das imagens nas palavras, jogo em que das imagens se extraem sentidos, encontramos a poesia e o próprio fazer poético.

Dessa maneira, estamos diante de um texto que discute a caracterização do poema, e, por consequência, o caminho poético escolhido para a composição do livro, a partir do que lhe é mais vital: a palavra. Por isso, os poemas são em forma de notas explicativas a respeito da poesia, em suas diversas facetas: desde sua construção (signos, imagens, ideias), passando por temas e ideários que a compõem, até desembocar numa possível definição:

Pois Poesia, se não se faz com idéias, mas com palavras

como queria Mallarmé do alto de sua picardia

deve também conter espinhos-malícias:

idéias e crias e imagens e sons e vozes e falas.

A fala, aliás, é o falo do poeta

A cabeça, seu hímen complacente. (

ARAUJO, 2005, p. 24).

Referindo-se a um dos pensadores da poesia moderna ocidental, o francês Stéphane Mallarmé, Jorge Araujo desenvolve uma acepção de poesia, dispondo elementos que ela deve conter: “deve também conter espinhos- malícias: / idéias e crias e imagens e sons e vozes e falas.” (ARAUJO, 2005, p. 24).

O poeta compara o fazer poético ao ato sexual, em que “a fala (...) é o falo do poeta”, fazendo menção ao pênis, e a cabeça do poeta é “seu hímen complacente” – um hímen que não se rompe, mas que se expande. Através do verso, o poeta pode romper os limites de sua racionalidade. Segundo Chalhub (2005), o caráter estético, assim como propõe Jorge, também é importante para o arranjo do poema:

[...] a informação estética da obra de arte, notadamente no poema, singulariza-se pela consciência de linguagem: seu ofício, lavoura de palavra, signo sensível, por excelência, ícone da qualidade sensível dos objetos, trabalho de retirada do código e da arrumação e desenho no sintagma (CHALHUB, 2005, p. 26).

As composições metapoéticas de Jorge Araujo parecem não pretender o estabelecimento de um tratado poético, antes indicam e simulam a si mesmas. Nelas, o autor Jorge Araujo discute o próprio conjunto poético num compêndio, um “bazar de intimidades” (ARAUJO, 2005, p. 9).

Enquanto na primeira seção de *Tear de aracnídeos* a pergunta “O que é / O que quer / Este livro?” assume um tom particularizado, na segunda seção do livro, intitulada “Objetos”, as poesias-considerações adquirem um tom mais generalizante, retomando o que o autor abordara na abertura do livro: “[os poemas] pretendem ainda um momento de reflexão sobre o rio-poesia, ou o quanto ele (ela) pode fazer supor alimento para a lucidez ética, a sensibilidade estética e o encontro feliz das transparências líricas [...]” (ARAUJO, 2005, p. 10). Ao atribuir funções à poesia, o autor exerce uma poética da criticidade, metapoesia de envergadura crítica, um exercício tipicamente moderno e que funciona como uma busca pela “unidade primordial”. Demonstrando que a poesia lírica moderna adota a crítica como princípio, a lírica moderna incorpora o antagonismo de ter, ao mesmo tempo, o espírito crítico e a imaginação criadora. (PEREYR, 2012).

Jorge Araujo, ao aliar a crítica ao exercício da verve lírica, discute o papel da poesia e seu possível sentido, como percebemos no poema seguinte:

A poesia oculta espaços, esculpe escamas

A alma tosca do verso envolve mortalhas

metástases da fala

A poesia venta nos varais do sonho

Áspide dispersa gerando ocasos e nascentes

(ARAUJO, 2005, p. 31).

Segundo o poema, a poesia desempenha um duplo papel: é rede de ocultamento e de revelação de significados em meio às diversas possibilidades interpretativo-textuais; traço, aliás, típico da poesia moderna, consciente de que “diz que sabe o que diz” (CHALHUB, 2005, p. 47). Ressaltamos, assim, os traços de modernidade da poesia de Jorge Araujo:

A lavra do poeta não é a pá
mas a pá lavra.
A palavra abarca a palavra, a barca
e o tudonada que nos anula
só muito devagar depressa
(ARAUJO, 2005, p. 32).

O poema refere-se ao descentramento do homem moderno. Pelo neologismo “tudonada”, observamos que o poeta, diante da grandeza do que tem em mãos, acaba por dissolver-se, fragmentar-se, provocando um autoaniquilamento: “e o tudonada que nos anula / só muito devagar depressa” (ARAUJO, 2005, p. 32).

Ao jogar com os termos “pá” e “lavra”, o autor compõe uma “lição” poética que evoca a sonoridade de “palavra”, designando o poema como um trabalho que precisa ser elaborado também em sua forma. Isto é, a pá, instrumento que auxilia no recolhimento do lixo, do pó, ou mesmo do cimento em uma construção, junta-se à “lavra” para indicar a ligação formal e de sentido no exercício de construção/lapidação que o texto poético exige de quem o elabora.

Para Teixeira Coelho (2001), na arte moderna, o cerne temático consiste numa autorreferência – quando a arte fala de si mesma, discutindo sobre o que a constitui como tal, isto é, sobre a linguagem –, antes de discorrer a respeito do mundo exterior. Esta não é uma lei, mas se aplica a diversos casos, como a alguns dos poemas de Jorge Araujo, dentre os quais “Querido Lavoisier:”, de *Mortos & Sobreviventes / munição & víveres* (ARAUJO, 2001, p. 29):

Já em poesia
nada se transforma
tudo se cria

o nada transforma
o tudo em cria

na forma do poema
tudo há e nada havia

(no sobre/tudo se lia
no sobre nada se via)

mas transformar a poesia
– é tudo e nada, sabia?

Poesia de nada servia?
Poesia em tudo, seria?
Formas de tudo sorvia
Transe do nada sumia

– Lavoisier, sem folia
a poesia, noite e dia
seduz a melancolia

Mais do que um caminho anterior à abordagem do mundo externo, a metapoesia de Jorge Araujo analisa o mundo à sua volta, quase sempre caótico, o qual “[...] parece excluir a sensibilidade” (ARAUJO, 2006, p. 151). O poema dirige-se a Antoine Lavoisier, químico francês do século XVIII, que cunhou a máxima: “Na natureza nada se cria, tudo se transforma”. Ao longo dos versos, a frase de Lavoisier se desdobra, afirmando justamente o seu contrário, quando aplicada ao fazer poético.

Além da musicalidade criada pelas rimas em “ia” em quase todo final de verso do poema, indicando uma preocupação estética, o poema apresenta questionamentos em torno da instância poética, sua utilidade e o caráter ininterrupto da criação: “Já em poesia / nada se transforma / tudo se cria” (ARAUJO, 2001, p. 29). Contraria-se a máxima de Lavoisier, contrapondo a dureza da ciência à necessidade do sensível, presente na poesia.

Permeado de interrogações, o poema não logra respostas, mas tensiona questões a respeito do fazer poético, ainda que os versos finais sinalizem que a poesia em todo tempo, “noite e dia”, afasta-nos da dor, “seduz a melancolia”.

Se nesse poema o sujeito poético questiona a própria matéria da poesia, em “Rasgue e leia e passe adiante” (ARAUJO, 2001, p. 31) apresenta-se uma acepção de poesia que a considera como personificação de um sujeito desencantado, isolado, em meio a uma solidão que só o identifica como número; um sujeito moderno encarando as transformações de ordem global que aterraram o século XX:

O poema é um sujeito
não identificado um objeto
metafísico um infinito
de impossibilidades uma solidão
a-dialética uma fração de tempo
um cordão de isolamentos
cheque cifrado em branco

O poema não existe o poema
aliás não nada existe nem
ainda

Marcados, poesia e sujeito, enquanto “[...] um infinito / de impossibilidades” (ARAUJO, 2001, p. 31), o tom é de descrença – nem a poesia poderá salvar, porque, num mundo onde o teor comercial impera, “o poema não existe” (ARAUJO, 2001, p. 31). Sujeito e objeto podem fazer parte da lógica gramatical ou de mercado, mas, na poesia, são retalhos de solidão costurados uns nos outros, “a-dialéticos”.

Outra possibilidade de leitura nos conduz à música de Caetano Veloso, “Não identificado” (1969), em que o compositor dirige-se a “ela”, possivelmente a mulher amada, alegando que fará “uma canção pra ela / Uma canção singela, brasileira”. De fundo lírico-amoroso, o verso da canção de Caetano “Como um objeto não identificado” assemelha-se ao verso de “Rasgue e leia e passe adiante”: “O poema é um sujeito / não identificado um objeto”. No diálogo entre a canção e o poema, Jorge Araujo atribui à poesia um caráter indecifrável.

“Poética III”, poema publicado em *Mortos & sobreviventes/Munição & víveres* (2001), apresenta uma tonalidade menos dura, remontando a trovas populares, numa espécie de brincadeira linguística, em que as palavras são o centro da graça e da descoberta, mesmo que seja uma descoberta da dor, o que gera um paradoxo entre forma e conteúdo:

se a escrita é maldita e

o escritor, malfeitor um

e outro fazem fita

varados da mesma dor

(ARAUJO, 2001, p. 43)

No poema, escrita e escritor estão amalgamados e, interdependentes, compartilham da mesma dor, como se fossem um só corpo – um corpo poético. Nesse sentido, há um tipo de projeto ideológico na escrita poética de Jorge Araujo: no decorrer de seus livros, propõe-se dividir, delinear e tensionar (sem reduzir) a sua poesia, e a poesia como um todo, em face do mundo, enquanto instância que (pode) ressignifica(r) a existência.

No poema supracitado, o mundo em que o poeta vive não é propício à poesia; tempo e espaço são inapropriados, porque assim se constituíram, como evidencia o poema “Tempo de cantar o feio” (ARAUJO, 1982, p. 64), pertencente a *Os becos do homem*:

Já não há tempo

nem espaço

para cantar inútil canto

Tempos de napalm¹

e de funerais esses

não permitem versos líricos

nem comportam arrebóis

ou arroubos ou alumbramentos

¹ Napalm é um conjunto de líquidos inflamáveis à base de gasolina gelificada, utilizados como armamento militar.

A poesia hoje se tece
dessa matéria tragicômica
que se chama morte
– avesso da vida

Por isso nos perdemos da rua
assim débeis e bestas
soltos na voz do mundo que nos cobra
a crua palavra feita pus
dessa alegria adiada uma vez mais

A crença, se alguma há, é no ceticismo, refletindo a sensação de uma modernidade que evolui estando já sentenciada ao fim. Inserido num contexto de fragmentação e desterro, poeta e poesia são matéria inútil, incapazes de silenciar a dor de viver e de sobreviver ao caos da existência. Por isso, nesses tempos de funerais, a poesia não comporta “alumbramento”; e a alegria, sempre adiada, torna-se apenas mais uma palavra na “voz do mundo”, que não pertence ao poeta.

Em “Declaração de poesia II” (ARAUJO, 1982, p. 76-77), sob a forma de chamamento, o eu lírico critica determinado modo de fazer poesia. Para ele, a poesia deve ser repugnante, vazia, inócua e repetitiva, conforme observamos no fragmento abaixo:

Quero uma poesia nojenta
que diga assim lugar comum lugarcomum
[lugarcomumlugarcomum
e que coisa alguma seja símbolo imagem ou alegoria

e seja só só náusea e vômito
enjôo maior do inútil e vazio
definitiva outorga do nihil dixit

Sim quero neste instante uma poesia sórdida

[...]

Prevalece nesse poema, à moda de “Nova Poética”, de Manuel Bandeira, a imagem de execração de uma poesia crítica de si mesma. Para Jorge Araujo, é no “lugarcomum” que a poesia se realiza; enquanto Bandeira defende que é na rua que se realizam a vida e o poema, demarcando a voz moderna de seus versos (BANDEIRA, 1995, p.205).

Vou lançar a teoria do poeta sórdido.
Poeta sórdido:
Aquele em cuja poesia há a marca suja da vida.
Vai um sujeito,
Saí um sujeito de casa com a roupa de brim branco muito bem
[engomada, e na primeira esquina passa um caminhão,
salpica-lhe
[o paletó ou a calça de uma nódoa de lama:
É a vida
O poema deve ser como a nódoa no brim:
Fazer o leitor satisfeito de si dar o desespero.
Sei que a poesia é também orvalho.
Mas este fica para as menininhas, as estrelas alfas, as virgens
cem
[por cento e as amadas que envelheceram sem maldade.

O poema de Bandeira, que defende um poema sujo, “sórdido”, semelhante à “nódoa no brim”, apresenta a possível inauguração de uma teoria através do conceito baudelairiano do *flâneur*. Espécie de personagem poético que se alimenta da aglomeração e da cidade, o *flâneur* encontra sua matéria lírica na vida, no caminhar por ruas e becos. Ele é “um eu insaciável do não-eu” (BAUDELAIRE, 1996, p. 21).

No poema, há espaço ainda para a imagem da ironia enquanto figura de linguagem e enquanto concepção do tempo moderno, tempo da não correspondência. Por esse sentido, o verso é lugar do desespero e do desencontro que são refletidos no homem pelo contexto paradoxal em que vive, uma vez que a humanidade nutre-se do mundo, mas se diverge dele.

O desejo pela estreia de uma nova lírica também se mostra em outro trecho de “Declaração de poesia II” (ARAUJO, 1982, p. 76):

Quero agora uma poesia patifa

que se exponha e denuncie

e assumo seu tecido miserável

[...]

Sim quero neste instante uma poesia sórdida

Que nenhum poeta nela se reconheça ou asile

E nenhum irmão bêbado e solitário a venha declamar

[...]

A forma verbal indica a urgência de se fundar a nova e patifa poética: “Quero”; e o advérbio delimita o tempo: “agora”. É no tecido gasto do cotidiano que se deve erguer a poesia desavergonhada, capaz de falar por si e sobre tudo, ou o tudo/nada do próprio fazer poético. A postura agressiva na qual o poema é construído decorre da ideia de abandono, solidão e exílio. A poesia não deveria ser, segundo o poeta, um lugar que completudes e acolhimentos, e sim o caos, a sordidez. De que é composta a poesia, a humanidade e o mundo moderno? De ausências. Essa é a provocação do poeta. Os versos já não são território sagrado, intocável ou sublime, pois é no lugar comum que se encontra a poesia – ou “lugarcomum”, segundo Jorge Araujo.

A poesia não atende ao pedido/exigência da voz lírica: “Que nenhum poeta nela se reconheça ou asile”. De acordo com Davi Arrigucci Jr. (2003), a crítica a si própria que marca a poesia moderna não é estável, mas é produzida na medida em que se constrói o poema.

“Declaração de poesia III” (ARAUJO, 1982, p. 78), prolongando o tema de “Declaração de poesia II”, trata não sobre o execrável, espécie de poesia-dejeto, mas a respeito de uma poesia estéril, sem força verbal suficiente que possa sustentá-la:

Não a Poesia

essa que ao abismo o vale

de nossa goela vã se mostra

sentença estéril vocábulo funesto

Antes a consciência da poesia

seu olor de fera acuada

que é o foi e o será da morte

de tudo quanto seja conforme ao conformismo

Porque mais vale um poeta vivo e lesto

que os desertos da palavra gasta em vão

Nesse poema, Jorge Araujo aponta para certa poesia infecunda, cujos versos se revestem de conformismo. A poesia será sempre aniquilação, quando não for conferida à palavra a sustentabilidade das ideias, dos sentidos, das reflexões.

“Declaração de poesia IV” (ARAUJO, 1982, p. 79) dirige-se ao verbo propriamente dito, discursando uma teoria do amor ao vocábulo como forma de escapar às engrenagens mercantilistas que aprisionam o homem. O eu lírico discorre sobre a precariedade da palavra, a fim de explorar a precariedade do artífice, ou seja, do escritor, no modo de conduzir e arquitetar os poemas:

Há uma impotência geral na palavra

há uma angústia mornal na palavra

há uma expressão funeral na palavra

e um desespero tal na palavra

[...]

Por isso é preciso maior amor pelas palavras

[...]

As palavras terão culpa
do vestido que lhes damos
ou podem se quisermos
fluir de nossa boca
e assim calmas assim quentes no papel
ferir profundo de morte
o dito já fardo a fala já mouca?

Em verdade as palavras recompõem
cacos de nossa identidade
e nos estratificam e nos reúnem
contrariamente aos crudos de fé e peito
elas ungem de sábio louco e leve tom
as poucas inteirezas do aço de nossa vida
(ARAUJO, 1982, p. 79).

Novamente, a morte é o destino da palavra, caso ela não seja vista como elemento transformador da vida. A “expressão funeral da palavra” resulta da “impotência” da poesia diante do caos da existência. Por isso a defesa de que é preciso nutrir mais amor pela palavra, vesti-la em tons quentes, para que ela possa combater a fogo a “angústia mornal” de que é vítima.

A estrofe final do poema é um rito de celebração, uma alternativa para a identidade moderna, tão fragmentada e multipartida. No poema, a poesia junta os estilhaços do eu, formulando uma nova humanidade.

Assim, é possível destacar ao menos três vertentes de metapoesia na obra de Jorge Araujo. A primeira delas refere-se à construção do novo belo, ligado à mudança de mentalidade dos artistas na modernidade, no que se refere à construção poética e à relação entre mundo exterior e texto, presente, por exemplo, em “Tempo de cantar o feio” e na série “Declaração de poesia” (I, II, III e IV). Nos versos de “Declaração de poesia I” (ARAUJO, 1982, p. 75), o debate metapoético é exposto em forma de questionamentos:

A poesia morreu

ou foi a lira?

A poesia morreu

ou foi a jóia?

A poesia morreu

ou foi o clima?

A poesia morreu

ou foi o pathos?

A poesia morreu

ou morreram

a covardia

a melancolia

a neurastenia

dos saltimbancos e mercadores

da alma do povo?

A poesia não morre nunca, porra

porque o veio popular dela sobrevive

como do ar e do pão com que se alimenta

(ARAUJO, 1982, p. 75).

Há, nos versos, uma ideia de inutilidade ou, ainda, uma crítica ao mundo a partir da aparente inutilidade da poesia. Nesse poema, a sucessão de questionamentos sobre o quê (no mundo moderno) morreu acaba por concluir que a poesia nunca morre, porque nela há sobrevivência tão vital quanto o alimento e o ar que se respira – apesar de, em outra perspectiva, Gullar afirmar que “O preço do feijão não cabe no poema”. Jorge Araujo compreende que, mesmo que a poesia seja vista inútil, ela

A segunda vertente metapoética que encontramos na poesia de Jorge Araujo remete à descrição do próprio fazer poético, suas implicações e desdobramentos, como em “Poética I” (ARAUJO, 2001, p. 41) – neste caso, sob o viés da dor:

fala:
sofrer o poema é não amá-lo
antes tomá-lo em sua sombra
– perda ou plenitude –
no navegar da memória
na vertigem delírio nesse
do olvido violento val
da solidão sem remédio
(ARAUJO, 2001, p. 41).

A dor de criar, no poema, assemelha-se à dor de existir, constituindo-se como uma linha de força da poesia de Jorge Araujo: a relação reconhecidamente precária entre o homem e o mundo, a qual somente pode ser recuperada por meio da poesia. Mesmo sabendo que, segundo Drummond (1998, p. 182), “lutar com as palavras é a luta mais vã”, Jorge Araujo, ante sua “solidão sem remédio”, parece lutar “mal rompe a manhã”. Lutar com as palavras não é “sofrer o poema”; é, antes, reconhecer que a poesia é experiência de “perda e plenitude”.

A terceira vertente metapoética em Araujo engloba a ideia de que na poesia existe a possibilidade de salvação, não no sentido místico de redenção, mas enquanto maneira de resistir e de sobreviver.

No contraste entre a vida real e a vida pretendida, mas avessa a um viés utópico, a palavra percorre um caminho de celebração da existência, encontrando na poesia a possibilidade de mudanças positivas, como em “Reinações do gesto I” (ARAUJO, 2001, p. 38):

Uma palavra ao menos

sílaba insolente

cáustico morfema

pode manter-nos vivos

dizer permanecemos

guante febre pensamento

A palavra funda e funde ilógicos

forja mágicas de fogo

ensina a reviver cosmos

[...]

Assim nos movemos

na direção das nuvens

eternos serão os nomes

reinventaremos gestos
e sobre reinos e desastres
aros mecânicos nesses tempos de fundação

A história do homem medeia a palavra

[...]

(ARAUJO, 2001, p. 38).

Segundo o poeta, “*Os becos do homem* é uma experiência de poesia existencialista, de discussão do humano numa situação de confronto na sociedade contemporânea” (ARAUJO, 2006, p. 151). Tal ponto de vista pode ser evidenciado pelo traço metapoético, presente em toda a obra poética de Jorge Araujo, como um enfrentamento ao mundo moderno, através de “armas” poéticas. Nesse sentido, há uma

[...] perspectiva de debate sobre a poesia em si mesma e seu papel ante a ameaça de mecanização do homem, hoje submetido aos rigores de um capitalismo desastroso, que promove a miséria da violência e a violência da miséria (ARAUJO, 2006, p. 151).

A metapoesia, em Jorge Araujo, não se debruça apenas em si mesma – mesmo porque a literatura não trabalha encarcerada de si para si –, mas, a partir da discussão de si mesma no corpo do texto, configura uma crítica ao mundo e suas atrocidades.

Esse movimento da poesia, em direção a si mesma e para além de si mesma, remete-nos ao conceito de “linha de fuga”, empreendido por Deleuze e Guattari (2005), o qual compreende um movimento para fora, rompendo direções e delineando diferentes caminhos em dimensões variadas:

Num livro, como em qualquer coisa, há *linhas de articulação* ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também *linhas de fuga, movimentos* de desterritorialização e desestratificação. As velocidades comparadas de escoamento, conforme estas linhas, acarretam fenômenos de retardamento relativo, de viscosidade ou, ao contrário, de precipitação e de ruptura. Tudo isto, as linhas e as velocidades mensuráveis, constitui um *agenciamento*. Um livro é um tal agenciamento e, como tal, inatribuível (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 2, grifos nossos).

Por intermédio do texto, utilizando o mecanismo da palavra, elaboram-se críticas e possibilidades para o mundo exterior. Esse é o papel da poesia, pois, num mundo a serviço da máquina, como ressalta Antonio Houaiss no prefácio de *Os becos do homem* (1982), exercitar o lírico é uma linha de fuga, linha que possibilita novos modos de perceber o mundo.

A partir do que foi exposto e, principalmente, através da leitura dos poemas, podemos perceber a presença marcante de três vertentes metapoéticas na obra de Jorge Araujo, configurando, dessa maneira, parcela significativa da obra do autor.

A poesia enquanto espelho de si mesma e modo de encarar o mundo permeia a obra de Jorge Araujo. Oscilando entre a crise e a serenidade, mas ainda mais vinculado à inquietação da crise, Jorge Araujo constitui uma poética que conjuga o momento sócio-histórico ao lírico, conformando uma leitura precisa e minuciosa tanto do tempo em que vive, quanto da poesia que constrói e critica.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Jorge de Souza. *Os becos do homem*. Rio de Janeiro, RJ: Edições Antares, 1982.

_____, Jorge de Souza. *Mortos & sobreviventes/Munição & viveres*. Ilhéus, BA: Letra Impressa, 2001.

_____, Jorge de Souza. *Tear de aracnideos ou ponto em cruz: livro de vas particularidades, epifanias, esfinges e esquivanças*. Itabuna, BA: Ágora, 2005. 125 p

_____, Jorge de Souza. *Os becos do homem*. 2. ed Ilhéus, BA: Via Litterarum, 2006.

_____, Jorge de Souza. *Auto do descobrimento: (o romanceiro de vagas descobertas)*. 2. ed. rev. e ampl. Ilheus: EDITUS, 2007.

_____, Jorge de Souza. *Letra, leitor, leituras: reflexões*. 2. ed. Itabuna: Via Litterarum, 2006.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e historia da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BARTHES, Roland. *Crítica e verdade*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. A morte do autor. In: _____. *O Rumor da Língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BOSI, Alfredo. *Narrativa e Resistência. Itinerários*, Araraquara, n. 10, p. 11-27, 1996.

_____. *História concisa da literatura brasileira*. 37. ed. São Paulo, SP: Cultrix, 2000.

_____. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix, 1977.

BOAVENTURA, Idmar. Dissonâncias diante do espelho: o lugar do sujeito na poética da lata modernidade. Feira de Santana, BA: UEFS Editora, 2011. 183 p

_____, Michel. O sujeito lírico fora de si. Tradução de Alberto Pucheu. In: Terceira Margem - Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ano IX, nº 11, p.165-175, 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: _____. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2005. v. 1.

PAZ, Octavio. *Os filhos do barro*: do romantismo à vanguarda. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

_____, Octavio; SAVARY, Olga, trad. O arco e a lira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, c1982.

PAGOTO, Cristian; SOUZA, Adalberto de Oliveira. A Cidade como Palco da Modernidade: de Paris, de Baudelaire, ao Rio de Janeiro de Drummond. *Revista Cerrados*, Montes Claros, v. 17, n. 26, p. 59-74, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/8352/6348>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

PEREYR, Roberval. *A unidade primordial da lírica moderna*. Rio de Janeiro: 7 Letras; Feira de Santana:UEFS Editora, 2012.

SANTANA, Vanusa da Mota. O Poeta e a Poesia em Tempos de Cantar o Feio. In: 4º Encontro de Leitura e Literatura da UNEB, 4. Salvador, BA. *Anais*. Salvador, 2014, p. 277-287.



C A P Í T U L O 2

BNCC E LÍNGUA INGLESA: PERSPECTIVAS DISCURSIVAS E SOCIAIS PARA O ENSINO NO BRASIL

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0272511092>

Claudia Cristina de Menezes Borges

Graduada em Letras/Inglês, mestranda em Ciências da Educação, Professora da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar – AM

Francisca Oleniva Bezerra da Silva

Doutora em Ciências da Educação, Psicopedagoga, formação em Letras e Pedagogia. Professora da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar – AM

O estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é fundamental para a compreensão das diretrizes educacionais que moldam o ensino no Brasil, especialmente no que se refere à Língua Inglesa. A BNCC estabelece parâmetros que visam garantir uma formação integral e equitativa para todos os estudantes, promovendo o desenvolvimento de habilidades essenciais para a comunicação em um mundo cada vez mais globalizado.

Entendemos que a inclusão da Língua Inglesa no currículo escolar não é apenas uma questão de aprendizado de um novo idioma, mas também uma oportunidade para os alunos se conectarem com culturas diversas, acessarem informações e se prepararem para o mercado de trabalho. Ao estudar a BNCC, é possível entender como as práticas pedagógicas são influenciadas por essas diretrizes e como elas impactam o ensino de Língua Inglesa em diferentes contextos.

Para melhor entendimento e apreensão sobre a BNCC e seu impacto no ensino da Língua Inglesa, torna-se indispensável observar não apenas seus desdobramentos no campo pedagógico, mas também o processo de sua formulação e implementação no cenário educacional brasileiro.

Assim, para a tessitura desse ensaio, além dos nossos conhecimentos prévios acerca desses tópicos ora articulados, nos apropriamos de documentos oficiais da área da educação como: a BNCC, os PCN, Pareceres, dentre outros, que nos trouxeram esclarecimentos e embasamento teórico que corroboraram para escrita deste.

Embora muitos digam que a educação no Brasil está ultrapassada, façam comparações com outros países etc., nós, da área da educação, entendemos que estamos sim progredindo, mas lógico, que ainda temos muito a fazer para alcançarmos aquela educação de qualidade que tanto buscamos para nosso país.

Órgãos públicos, especialistas e demais interessados na educação brasileira, há anos, diante de discussões, debates, conferência vêm implementando: leis, estratégias, propostas, dentre outras, com o intuito de melhorar o sistema de ensino no Brasil. Nesse percurso, tem-se em 2017, a homologação oficial da Base Nacional Comum Curricular, mais conhecida como BNCC, a qual foi finalmente implementada no ano de 2019, em todas as escolas brasileiras.

Sem dúvida, a implementação da BNCC configura-se como um grande avanço e ganho para a educação e para a sociedade como um todo. Como pesquisadoras e educadoras preocupadas com uma educação equitativa e de qualidade e com a principal pretensão de aprofundar conhecimento e compartilhá-lo, de forma clara e objetiva, com os profissionais da educação, mergulhamos no universo da pesquisa tendo em vista responder: O que é a BNCC? Como ela foi pensada até sua implementação? Qual seu principal objetivo, suas competências e sua estrutura? Busca-se com esses e outros questionamentos, além de aprofundar estudos, contribuir com o arcabouço literário do referido tema.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com certeza, é um documento primordial para a educação brasileira, destacando-se como:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)². (BRASIL, pág.7, 2018).

Nesse sentido, o principal objetivo da BNCC é garantir que todos os alunos brasileiros tenham acesso a um conjunto comum de aprendizagens essenciais, independentemente da região em que vivem ou da instituição em que estudam. Isso significa assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, promovendo uma educação mais equitativa, inclusiva e de qualidade.

A Base atua como um documento orientador que define os conhecimentos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidos de forma progressiva ao longo da Educação Básica. Ao estabelecer um padrão nacional, ela busca reduzir desigualdades históricas e assegurar que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprender, participar ativamente da sociedade e construir seus projetos de vida.

A partir dessa perspectiva, a BNCC se apresenta não apenas como um guia técnico, mas como um instrumento de justiça educacional, que valoriza o direito de todos ao conhecimento, ao desenvolvimento integral e à formação cidadã. É a partir desse referencial comum que as redes e instituições de ensino organizam seus currículos, contribuindo para a consolidação de uma escola mais democrática, significativa e conectada com os desafios contemporâneos.

Diante dessa diretriz unificadora, a estrutura da BNCC está organizada em três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, cada uma com diretrizes próprias que respeitam as especificidades do desenvolvimento dos estudantes em suas respectivas faixas etárias. Dentro de cada etapa, a Base é subdividida por áreas do conhecimento — Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso — e por componentes curriculares, como Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física, entre outros. Essa organização visa assegurar uma progressão contínua e articulada das aprendizagens, orientando os sistemas de ensino na construção de currículos que promovam o desenvolvimento das competências e habilidades essenciais em cada fase da vida escolar.

Quanto à progressão das aprendizagens, no Ensino Fundamental, o qual é o foco deste estudo, a BNCC propõe o respeito ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes ao longo dos anos escolares. Nos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano), essa progressão assume papel relevante, pois é nesse período que os alunos ampliam sua autonomia intelectual, aprofundam o pensamento crítico e consolidam competências essenciais para a vida em sociedade.

A organização por componentes curriculares permite que os conhecimentos sejam sistematizados e aprofundados, promovendo a articulação entre teoria e prática. Cada habilidade prevista é construída com base na anterior, favorecendo um percurso contínuo e coerente de aprendizagem. Além disso, a BNCC valoriza a interdisciplinaridade e o protagonismo juvenil, estimulando a formação de sujeitos capazes de atuar de forma ética, crítica e colaborativa diante dos desafios contemporâneos.

Além de sua função estruturante, a BNCC possui caráter normativo, funcionando como um marco legal e obrigatório para a formulação dos currículos escolares em todo o território nacional. Ao mesmo tempo, mantém uma função orientadora, pois oferece diretrizes comuns que respeitam as especificidades regionais, culturais e pedagógicas de cada rede e instituição de ensino. Dessa forma, a BNCC não é um currículo em si, mas um referencial que norteia a elaboração de currículos locais, garantindo unidade nacional com respeito à diversidade educacional brasileira.

No caso do Ensino Fundamental – anos finais, essa orientação se concretiza por meio da organização das habilidades em unidades temáticas, objetos de conhecimento e descritores de aprendizagem, os quais possibilitam que as redes e escolas construam propostas pedagógicas alinhadas às necessidades dos estudantes em transição para o Ensino Médio.

A BNCC estabelece com clareza o que deve ser ensinado e aprendido em cada componente curricular, sem, no entanto, determinar como esse processo deve ocorrer, o que assegura autonomia pedagógica para os professores e gestores escolares. Nos anos finais, esse equilíbrio entre normatividade e flexibilidade permite que os currículos promovam um ensino mais contextualizado, significativo e interdisciplinar, com vistas a preparar os alunos para os desafios acadêmicos, sociais e profissionais do século XXI.

Tendo por objetivo concretizar esses princípios na prática educativa, ou seja, a preparação dos alunos para a vida, a BNCC estabelece dez competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica, de forma integrada, contínua e progressiva. São elas:

1. Conhecimento – valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para compreender e explicar a realidade, e colaborar na construção de uma sociedade mais justa.
2. Pensamento científico, crítico e criativo – exercitar a curiosidade intelectual e utilizar diferentes abordagens para investigar, criar e resolver problemas.
3. Repertório cultural – valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às globais.
4. Comunicação – utilizar diferentes linguagens para se expressar e partilhar informações, experiências e sentimentos.
5. Cultura digital – compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica e ética.
6. Trabalho e projeto de vida – valorizar o trabalho e refletir sobre seu projeto de vida com responsabilidade e autonomia.
7. Argumentação – desenvolver e defender ideias com base em fatos, dados e informações confiáveis.
8. Autoconhecimento e autocuidado – conhecer-se, cuidar da saúde física e emocional e reconhecer suas emoções e as dos outros.
9. Empatia e cooperação – exercitar a empatia, o diálogo, a escuta ativa e o respeito às diferenças para resolver conflitos e colaborar com o bem comum.
10. Responsabilidade e cidadania – agir com responsabilidade, ética e compromisso com a sustentabilidade e os direitos humanos.

Essas competências constituem a espinha dorsal do processo educativo proposto pela BNCC e primam pela formação integral, educação para a vida, que vai além da simples aquisição de conteúdo. Tais competências visam desenvolver nos estudantes habilidades cognitivas, socioemocionais, éticas e culturais. E, como dito, tem por finalidade preparar estes para os desafios do século XXI, por meio da autonomia, do pensamento crítico, da empatia, da responsabilidade social e da capacidade de aprender ao longo da vida.

Considerando esse contexto, compreender a origem e o processo de elaboração da BNCC torna-se fundamental para entender como essas competências foram sendo incorporadas ao longo das transformações educacionais brasileiras. De fato, a origem da BNCC se deu a partir da inclusão dela na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional da Educação, onde pensava-se em buscar um alinhamento e coesão nos direitos de aprendizagem de qualquer estudante ao longo do país.

O processo de construção deste documento, ou seja, da BNCC, vem desde o ano de 1994, em que foi estabelecida a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), porém se deu efetivamente a partir do 2015 em que foi lançada a primeira versão do documento. A partir de então, foram mais 3 anos de discussões, seminários e colaborações *online* para a validação deste documento.

Assim, na contemporaneidade, muito se fala sobre a BNCC, porém pouco se fala sobre a real origem dela. Esta surgiu com a CF/88 e se estende aos dias de hoje. Tendo em vista aclarar os acontecimentos decorrentes nesses períodos, nos apropriamos de dados oficiais, os que consideramos mais relevantes no processo do avanço da educação brasileira, sem a preocupação de seguir uma ordem cronológica dos acontecimentos, porém com a necessidade de rever alguns aspectos legais da educação para assim, entendermos a implementação e objetivos da BNCC.

Em 1988 foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil que prevê, em seu Artigo 210, a Base Nacional Comum Curricular. Assim, no Art. 210 foram determinados os conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Em 1996, mais precisamente em 20 de dezembro obteve-se a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, cujo Artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica, o que, sem dúvida, foi um avanço nas questões concernentes à Educação Brasileira.

Outro avanço significativo ocorreu em 1997, momento em que os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) são estabelecidos como ponto de referência para alcançar uma educação de qualidade no Brasil. O documento passa a ser apresentado em dez (10) volumes para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, com o objetivo de dar suporte às equipes das escolas no desempenho de suas atividades, tendo como foco essencial o desenvolvimento do currículo.

Já em 1998, tendo como objetivo ampliar e fomentar um debate educacional, sobre o Ensino Fundamental, agora do 6º ao 9º ano, pais, pessoas envolvidas na educação, bem como alguns órgãos governamentais, articulam propostas educacionais direcionadas ao público ora citado, ganhando-se com isso a ampliação da documentação, digo dos PCNs, em mais dez (10) volumes, desta vez, voltados para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.

Em 2000, é a vez de direcionar o foco para o Ensino Médio. Assim, neste ano, são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), estes apresentados em quatro partes, tendo como objetivo cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias.

Em 2008 tem-se o Programa Currículo em Movimento, instituído neste mesmo ano e que funcionou até 2010. O Programa Currículo em Movimento tem como principal objetivo melhorar a qualidade da educação básica, por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em 2010, entre 28 de março e 01 de abril é realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com a presença de especialistas para debater a Educação Básica. O documento fala da necessidade da Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação.

Vale ressaltar que nesse período, ou seja, de 2008 a 2010 tem-se, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Enquanto em 2010, tais diretrizes tornam-se oficialmente documentadas, conforme Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Ainda em 14 de dezembro de 2010 tem-se a Resolução n.7, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Em 2012 a educação brasileira lança mão da Resolução n. 2, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Enquanto em 04 de julho é promulgada a Portaria n. 867, instituindo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) com as ações a serem realizadas juntamente com suas Diretrizes Gerais. Esse pacto foi criado com a finalidade de fazer com que todas as crianças estivessem alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, para a eficácia dele, buscou-se diferentes estratégias.

Já no ano seguinte, o foco passa a ser a especialização dos docentes que trabalham no Ensino Médio, então, lança-se a Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013, a qual institui o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM). Este pacto tem como finalidade primordial a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam nas áreas rurais e urbanas.

Em junho de 2014 é lançada a Lei n. 13.005 que regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O Plano vem estruturado em 20 metas, as quais visam a melhoria da qualidade da Educação Básica. Ressaltando-se que 4 (quatro) dessas metas discorrem sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com o intuito de contribuir com esse processo todo, tem-se em 23 de novembro a realização da 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE) a qual resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a educação brasileira e foi, sem dúvida, um relevante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular.

No ano seguinte, rumo à BNCC, lança-se a Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, a qual institui a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Ainda nesse período, mais precisamente de 17 a 19 de junho ocorre o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC. Com certeza, este configurou-se um marco positivo no processo de elaboração da BNCC, visto que reuniu parte significativa dos assessores e especialistas envolvidos na elaboração dela.

Como resultado, em 16 de setembro, a educação brasileira disponibiliza a 1ª versão da BNCC. E após um período de busca por apreensão e assimilação do que preconiza a mesma, em dezembro deste mesmo ano, tem-se uma mobilização das escolas de todo o Brasil com o objetivo de discutir o documento preliminar da BNCC.

Em 2016, mais precisamente em 3 de maio, a educação brasileira disponibiliza a 2ª versão da BNCC. Consequente, de 23 de junho a 10 de agosto o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) promoveram inúmeros e significativos Seminários Estaduais envolvendo profissionais da educação como: professores, gestores e especialistas, tendo em vista debater a segunda versão da BNCC. Diante das articulações e discussões gerou-se a redação para a 3ª versão deste documento.

Em abril de 2017 o Ministério da Educação - MEC - entregou a versão atual da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Coube ao CNE elaborar o parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que foram encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação Estadual e Municipal para a elaboração e adequação dos currículos escolares.

Neste mesmo ano, em 20 de dezembro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho. Em 22 de dezembro, o CNE apresentou a Resolução CNE/CP Nº 2 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

No ano seguinte, 06 de março de 2018, educadores do Brasil inteiro, numa espécie de “força tarefa” reuniram-se para fazer releituras, discutir, articular e apreender o conteúdo concernente à Base Nacional Comum Curricular correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender sua implementação e impactos na educação básica brasileira. Sem dúvida, toda essa ação positiva representou uma guinada na educação, ao ponto de esse dia ser denominado o Dia D da Educação Brasileira.

A partir desse dia os currículos das escolas públicas e particulares do Brasil passam pela obrigatoriedade da BNCC. Com o intuito de apoiar os educadores além de contribuir, ainda mais, nesse processo, as escolas receberam vídeos evidenciando os princípios que regem a BNCC e as mudanças que este documento propõe para cada componente curricular.

Nesse contexto, tem-se, um olhar especial para a 1ª série que ganha nova roupagem sendo popularmente conhecido como o “Novo Ensino Médio” que passa, obrigatoriamente, a ser aplicado em 2022, em todas as escolas brasileiras. Este, Novo Ensino Médio, agora de acordo com a BNCC, traz em seu escopo algumas mudanças como: ensino integral para o diurno (está sendo implementado, em parte das escolas), e o aumento da carga horária, tendo como objetivo garantir o êxito dos estudantes tendo em vista, também, a educação para o mundo e para o trabalho.

Vale ressaltar que diante de toda essa movimentação no Ensino Fundamental, tem-se agora a necessidade de um direcionamento para o Ensino Médio. Assim, em 02 de abril daquele mesmo ano, ou seja, em 2018, o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. Já no dia 5 de abril institui-se o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular ProBNCC.

O ProBNCC foi instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018, configurando-se como Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC). Este é da competência da Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica no âmbito da Coordenação-Geral de Gestão Estratégica da Educação Básica (COGEB). Vale ressaltar que o ProBNCC traz em seu escopo o objetivo de apoiar as secretarias estaduais e municipais de Educação e a Secretaria de Educação do Distrito Federal no processo de revisão, elaboração e implementação dos currículos alinhados à BNCC em se tratando do Ensino Médio.

O ProBNCC tem como principais metas: apoiar a implementação da BNCC, com monitoramento das metas alcançadas pelos estados (referenciais curriculares alinhados à BNCC); fornecer apoio técnico e concessão de recursos por meio de bolsas para a composição de equipes nos estados e municípios, nos perfis de articuladores de conselho, coordenadores de área, redatores de currículos, coordenadores de currículos.

Ainda neste mesmo ano, mais precisamente em agosto, da mesma forma como ocorreu no Ensino Fundamental, as escolas, de todo o Brasil, se mobilizaram para contribuir com o documento da Base Nacional Comum Curricular direcionado à etapa do Ensino Médio. Então, professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário online, fizeram também releituras, discutiram, articularam conteúdo, tendo em vista propor mudanças e/ou adicionar conceitos no atual documento ora contemplado pela BNCC.

Em 14 de dezembro foi homologado o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. Agora, o Brasil tem uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica. A partir de 2019, os currículos das escolas públicas e particulares do Brasil passam, também, pela obrigatoriedade da BNCC, com as devidas adaptações para cada região.

A BNCC NO ESTADO DO AMAZONAS

A BNCC tem como principal objetivo definir os conhecimentos, as habilidades básicas e competências a que a classe discente dos Ensinos Fundamental e Médio têm direito em todo o território brasileiro. E por seu caráter obrigatório, todas as redes públicas e particulares devem recorrer à BNCC como referência em seus currículos.

Seguindo o protocolo dos demais estados do país e com o intuito de realizar a implementação da BNCC, a Secretaria de Estado de Educação e Desporto do estado do Amazonas (SEDUC), diante das comissões internas e externas organizadas por essa secretaria, juntou-se a algumas instituições comprometidas com a área educacional para o cumprimento desse objetivo, a saber: a própria SEDUC/AM, o CEE-AM, SEMED-Manaus, UNCME-AM, SINEPE-AM, Universidade do Estado do Amazonas - UEA e Fórum da Educação Escolar Indígena do Amazonas.

Constituiu-se também, novas parcerias para este projeto, dentre elas: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), universidades públicas e privadas, conselhos estadual e municipal. Arelado a isso, prefeitos e secretários municipais de Educação de todos os 62 municípios do Estado do Amazonas assinaram termo de cooperação à construção deste documento. Todas essas parcerias tinham por finalidade dar mais agilidade ao processo de implementação da BNCC visto que eram necessárias inúmeras e diferentes ações como, por exemplo, a formação do corpo docente e também a elaboração e análise de material e recursos didáticos.

Ademais, com a instituição da Comissão Estadual de Implementação da Base Nacional Comum Curricular no Amazonas (Portaria GS Nº 242/2018, DOE de 21 de fevereiro de 2018) pode ser viabilizada a redação e sistematização de um documento curricular para a Educação Infantil bem como para o Ensino Fundamental que serviria

de referência para o estado do Amazonas, tanto para a rede estadual, quanto às redes municipais e a rede privada. Algumas das ações da Comissão contaram com a participação dos membros de 5 encontros formativos ofertados pelo Ministério da Educação (MEC) e várias transmissões *online* de capacitação.

Enfatiza-se que fizeram parte também desses trabalhos, Professores da Educação Básica das redes municipal e estadual formando uma equipe multidisciplinar que conduziu as ações a partir de Acordo de Parceria Técnica entre SEDUC/AM e UNDIME/AM (DOE de 05 de abril de 2018). Um número relevante de colaboradores e leitores críticos contribuíram nesse processo todo, bem como especialistas que contribuíram de forma técnica tendo em vista à construção do Referencial Curricular do Amazonas.

O processo de criação da Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental alinhada à BNCC ocorreu da seguinte forma no Estado do Amazonas: 16 de março de 2018 - Foi lançado o Dia “D” da BNCC, em que escolas de todo país se concentraram em apreciar e analisar o documento. Sendo que no Estado do Amazonas, a Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC) propôs a discussão sobre este documento já no início do ano letivo durante a jornada pedagógica dos professores. O intuito era apresentar a Base ao corpo docente, gestores e pedagogos para que eles tivessem um melhor entendimento do documento, e com isso, aplicar as orientações de forma efetiva e eficiente na prática pedagógica.

16 de abril de 2018 - Apresentação da Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental alinhada à BNCC ao Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE-AM) pela Comissão Estadual da BNCC junto com os Coordenadores de Etapas.

Maio de 2018 - Foi disponibilizado um formulário online no qual professores de todo o Estado do Amazonas poderiam colaborar com sugestões e outros comentários a respeito do documento. No total foram contabilizadas 5.766 contribuições.

02 de agosto de 2018 - O lançamento da revisão preliminar do Documento Curricular do Amazonas, promovido pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (Seduc) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação no Amazonas (Undime-AM), foi realizado na quinta-feira, 2/8, com a presença de mais de 300 articuladores e educadores dos municípios do Amazonas.

O evento, que marcou o fim da primeira fase da construção da proposta, aconteceu no auditório do Centro Universitário de Ensino Superior do Amazonas (CIESA), bairro Flores, zona Centro-Sul de Manaus, e foi transmitido ao vivo para todos os municípios do Amazonas pelo Centro de Mídias de Educação do Amazonas, localizado no bairro do Japiim, zona Sul de Manaus.

Este documento curricular foi construído por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) (Portaria nº 331 MEC de 05 de abril de 2018), instituído pelo Ministério da Educação (MEC), e tinha como objetivo apoiar os Estados no processo da revisão ou elaboração e implementação dos currículos alinhados à BNCC. A etapa posterior foi uma consulta pública que ficou disponível em uma plataforma online do MEC, no período de 6 a 17 de agosto.

De 06 de agosto a 06 de setembro - Foi lançada uma consulta pública, realizada nas escolas por meio de formulários online, alcançando mais de 25.000 participações, destacando que o estado do Amazonas foi um dos primeiros a encaminhar a proposta curricular ao MEC antes desta consulta.

05 de novembro de 2018 - A partir desta data iniciou-se a análise pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas, em parceria com a UNCME-AM, a última versão do Referencial Curricular Amazonense Encaminha-se, portanto, para a próxima etapa: a formação de professores baseada no currículo estadual de referência aprovado. A articulação com as redes de ensino e o planejamento das formações em 2019 ocorreram a fim de garantir a verdadeira aplicação do Referencial pelo professor em sala de aula.

A BNCC E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Quanto ao ensino de Língua Inglesa, a Base Nacional Comum Curricular fundamenta-se no contexto da globalização, enfatizando que:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. (BRASIL, 2018, pág.241)

O documento aponta que a aprendizagem da língua inglesa oferece ao estudante oportunidades de acesso a saberes linguísticos que favoreçam seu desenvolvimento crítico. Tendo em vista esse foco, a proposta para esse componente curricular apresenta três implicações centrais.

A primeira delas é

[...] que esse caráter formativo obriga a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial. Esse fato provoca uma série de indagações, dentre elas, "Que inglês é esse que ensinamos na escola?". (BRASIL, 2018, pág.241).

Diante dessa citação depreende-se o enfoque dado ao ensino da língua inglesa como língua franca, ou seja, uma língua de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas em contextos internacionais e interculturais. Assim sendo, o estudo desta língua se torna mais inclusivo e relevante, e o estudante é visto como um agente ativo na produção de sentidos e na construção de significados em diferentes situações de uso.

Como segunda implicação, o documento aponta para a promoção dos multiletramentos, os quais possibilitam ao aluno a navegação por diferentes formas de linguagem — verbal, visual, corporal e audiovisual (BRASIL, 2018, pág. 242).

Essa abordagem amplia o escopo do ensino de Língua Inglesa, ao reconhecer que o domínio da língua vai além do uso gramatical e normativo, envolvendo também a leitura crítica e a produção de sentidos em diversos formatos e mídias. Assim, os estudantes são estimulados a interagir com textos multimodais como: vídeos, imagens, músicas, podcasts, jogos e redes sociais, o que promove o desenvolvimento das competências comunicativas e potencializa a preparação para os múltiplos letramentos exigidos na vida cotidiana, acadêmica e profissional.

E, complementando essas implicações, a BNCC enfatiza ainda a atitude do professor diante da expansão e diversidade da língua inglesa, reconhecendo que não há um único padrão linguístico considerado “correto”. Em vez disso, propõe-se a valorização da inteligibilidade como critério principal para a comunicação, rompendo com a centralidade em modelos de correção, precisão ou proficiência nativa. Essa abordagem traz uma importante mudança de paradigma: o foco do ensino deixa de ser o domínio de um “inglês ideal” — como o britânico ou americano padrão — e passa a abranger diferentes variações da língua, legitimando os usos que ocorrem em interações reais entre falantes não nativos em todo o mundo.

Diante de tais conjecturas, entendemos a urgente necessidade de termos instituições escolares comprometidas, no sentido literal da palavra, com a educação e que possam, por exemplo, ofertar aos alunos um ambiente com aulas mais interativas e mediadas pela tecnologia, algo que favoreça abordagens inclusivas e centradas na comunicação efetiva, onde o professor assume o papel de mediador e encoraja os alunos a se expressarem, mesmo que com variações linguísticas ou sotaques diversos, priorizando assim o sentido e a troca de ideias.

Acreditamos que esse tipo de ambiente amplia a confiança dos alunos, o que sem dúvida, favorece a utilização prática da língua inglesa em contextos reais, reforça a autonomia e prepara-os para interações interculturais no mundo globalizado. Nesse sentido, para que essas práticas pedagógicas estejam alinhadas aos objetivos formativos da BNCC, é essencial considerar os eixos organizadores que estruturam o ensino de Língua Inglesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Esses eixos oferecem fundamentos para o planejamento didático, promovendo uma abordagem significativa, contextualizada e crítica da aprendizagem da língua. São eles:

ORALIDADE – engajar-se em práticas de compreensão e produção oral da língua inglesa, negociando a construção de significados partilhados pelos interlocutores, com ou sem contato face a face, para participar de contextos nos quais saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação.

LEITURA – compreender e interpretar textos escritos, verbais, verbo-visuais, multimodais em língua inglesa que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade, de maneira significativa e situada, vivenciando diferentes modos de leitura, bem como diferentes objetivos de leitura, para, por exemplo, pesquisar e ampliar seus conhecimentos de temáticas significativas para si.

ESCRITA – planejar, produzir, revisar textos, individual ou coletivamente, tendo em mente aspectos como o objetivo do texto, o suporte que lhe permitirá circulação social e seus possíveis leitores.

CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS – usar, analisar e refletir sobre a língua, seu léxico e sua gramática sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita.

DIMENSÃO INTERCULTURAL – aprender inglês problematizando os diferentes papéis da língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica.

Com base nos princípios definidos pelos eixos organizadores, torna-se fundamental compreender como as competências específicas da Língua Inglesa contribuem diretamente para a formação integral dos estudantes. Essas competências, listadas a seguir, estão previstas para os Anos Finais do Ensino Fundamental e organizadas de forma a assegurar que o ensino da Língua Inglesa seja significativo, contextualizado e alinhado às demandas do século XXI. A seguir, apresentam-se as seis competências previstas para esse componente curricular:

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.

Essa competência reforça a ideia de que o estudante deve ser capaz de se comunicar em inglês em diferentes contextos sociais, acadêmicos e culturais, não necessariamente com base em modelos nativos, mas com foco na inteligibilidade e efetividade da comunicação.

2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens e mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.

Aqui, o foco está na comunicação significativa, em contextos diversos, por meio de múltiplas linguagens (verbal, visual, digital, audiovisual). O aluno é incentivado a se expressar de maneira autêntica e engajada, utilizando o inglês como ferramenta de participação e protagonismo. Esta competência engloba as seguintes Competências gerais:

3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.

Essa competência aprofunda a consciência linguística, mostrando como línguas refletem culturas e identidades. A comparação entre línguas fortalece o respeito às diferenças e o pensamento crítico sobre estereótipos e representações sociais.

4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.

Essa competência enfatiza a produção de sentidos a partir da diversidade linguística e discursiva. Valoriza os diferentes registros, variações culturais e usos híbridos da língua inglesa, especialmente em contextos multimodais e globais.

5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.

O objetivo desta competência é fortalecer a alfabetização digital crítica, necessária para navegar, avaliar e produzir conteúdo em ambientes digitais. O estudante é instigado a usar o inglês como ferramenta de pesquisa, posicionamento e criação responsável.

6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

Ademais, diante das competências ora elencadas e discutidas — a concepção da Língua Inglesa como língua franca, suas implicações pedagógicas, os três eixos organizadores e a abordagem das habilidades específicas — é possível compreender como o ensino dessa língua, no Ensino Fundamental, articula-se à formação integral dos estudantes. As habilidades previstas para esse componente curricular não apenas orientam a prática pedagógica, mas também garantem que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo, contextualizado e alinhado às exigências de um mundo globalizado, multicultural e digitalmente conectado.

Como professoras e pesquisadoras nas áreas das linguagens, linguística e afins, fazer esse mergulho no universo da BNCC correlacionando-o às perspectivas discursivas e sociais nos leva a enfatizar a relevância de discussões, reflexões e estudos mais aprofundados acerca desse tema, principalmente para o profissional

que trabalha com os aspectos da linguagem e do ensino de Língua Inglesa. Vale ressaltar que nem tudo depende só dos professores e da equipe pedagógica. É notório que ao mesmo tempo em que a BNCC apresenta princípios inovadores e inclusivos, sua implementação nas escolas públicas ainda enfrenta obstáculos que precisam ser considerados.

Um dos primeiros desafios está relacionado à infraestrutura precária. A BNCC propõe o uso de recursos multimodais — como vídeos, músicas, podcasts, jogos e redes sociais — para favorecer os multiletramentos. Contudo, muitas escolas públicas não dispõem de equipamentos adequados, internet de qualidade ou ambientes digitais acessíveis a todos os estudantes. Esse contraste entre a proposta curricular e a realidade das instituições evidencia um entrave estrutural para a efetivação das orientações da BNCC.

Outro ponto diz respeito à formação e valorização docente. O documento - BNCC - atribui ao professor o papel de mediador, capaz de explorar diferentes repertórios culturais e linguísticos, rompendo com a centralidade em padrões normativos, mas o que se vê, na realidade, dentro da maioria das escolas é que muitos docentes da rede pública não recebem formação continuada suficiente para lidar com os novos paradigmas da BNCC, como, por exemplo, no que tange à noção de inglês como língua franca e a integração de práticas digitais - apoucadas são as formações que abordam tais paradigmas - Isso pode levar a uma aplicação superficial ou restrita das propostas, o que acarreta 'num' ensino de inglês ainda muito centrado em gramática e tradução.

Há também o desafio da heterogeneidade das turmas. A BNCC parte do pressuposto de que o estudante deve ser protagonista e desenvolver autonomia em práticas comunicativas. Contudo, na maioria das escolas públicas, as turmas são frequentemente numerosas e compostas por alunos com diferentes níveis de proficiência e condições de aprendizagem. Essa diversidade, sem o devido suporte pedagógico - isso inclui também recursos físicos (internet, multimídias, equipamentos tecnológicos...), pode dificultar a personalização das práticas propostas pelo currículo.

Por fim, persiste a tensão entre a teoria do inglês como língua franca e a prática do inglês normativo. Enquanto a BNCC valoriza a inteligibilidade e a diversidade linguística, o ensino ainda é, muitas vezes, conduzido a partir de materiais que priorizam os padrões britânico ou americano. Isso gera uma contradição entre o discurso oficial da política educacional e a prática cotidiana em sala de aula.

Diante desses desafios, fica evidente que a efetivação das orientações da BNCC, no ensino de Língua Inglesa, nas escolas públicas, exige mais do que um currículo bem estruturado, visto que requer investimentos em infraestrutura, políticas de formação continuada para os docentes, estratégias pedagógicas que considerem a

diversidade das turmas e a produção de materiais alinhados à perspectiva da língua franca. Sem dúvida, somente a partir de uma articulação entre políticas públicas, valorização profissional e condições reais de ensino será possível transformar os princípios inovadores da BNCC em práticas que de fato ampliem o acesso, a inclusão e o protagonismo dos estudantes no aprendizado da língua inglesa.

Diante dessa pesquisa que traz certas reflexões, questionamentos e relevantes conhecimentos aqui expostos, esperamos compartilhar e contribuir com professores que buscam novas formas de ensinar e aprender e que para isso se apropriam da proposta da BNCC como recurso e mecanismo facilitador do processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC. 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf> <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 26 de nov. 2024.

BRASIL. (1998) Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - Parâmetros de Língua Inglesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua estrangeira. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.

BRASIL. (2010). Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 20. Recuperado e disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb01110&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 26 de set. 2024.



CAPÍTULO 3

A DINÂMICA DO COLAPSO NO SISTEMA DE SAÚDE: UMA ANÁLISE COGNITIVO-DISCURSIVA DA COMUNICAÇÃO DA GESTÃO DA PANDEMIA NO ESPÍRITO SANTO

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0272511093>

Jacimara Ribeiro Merizio Cardozo

RESUMO: Trata-se de um recorte de uma pesquisa de doutoramento em Cognição e Linguagem que promove uma análise cognitiva e discursiva acerca da dinâmica do colapso no sistema de saúde instaurada no discurso de comunicação da gestão da Pandemia da COVID-19 no estado o Espírito Santo. A análise fundamenta-se nos desdobramentos da metáfora conceptual SITUAÇÃO-PROBLEMA É CONTÊINER PRESSURIZADO e estrutura-se nas dimensões da experiência da dinâmica de forças (Talmy, 2000) pela sequência teórico-metodológica: a pressão no contêiner; o mal iminente (colapso); a proposta de alívio e a proposta de fortalecimento do contêiner. Como principal resultado, observou-se que a dinâmica do colapso foi usada como recurso cognitivo-discursivo-retórico para justificar a ação política de prioridade de abertura de leitos de UTI em detrimento a investimentos em hospitais de campanha. Outrossim, o colapso iminente foi construído discursivamente como a ameaça próxima que estruturou a Retórica do temor já anunciada por Aristóteles e Charaudeau como peça fundamental no maquinário da gerência das paixões (temor).

PALAVRAS-CHAVE: metáfora conceptual, discurso político, gestão da Pandemia, sistema de saúde

THE DYNAMICS OF COLLAPSE IN THE HEALTH SYSTEM: A COGNITIVE-DISCURSIVE ANALYSIS OF COMMUNICATION ON PANDEMIC MANAGEMENT IN ESPÍRITO SANTO

ABSTRACT: This is an excerpt from a doctoral research in Cognition and Language that promotes a cognitive and discursive analysis about the dynamics of the collapse in the health system established in the communication discourse of the

management of the COVID-19 Pandemic in the state of Espírito Santo. The analysis is based on the unfolding of the conceptual metaphor SITUATION-PROBLEM IS A PRESSURIZED CONTAINER and is structured in the dimensions of the experience of force dynamics (Talmy, 2000) by the theoretical-methodological sequence: the pressure in the container; impending evil (collapse); the relief proposal and the container strengthening proposal. As a main result, it was observed that the dynamics of the collapse was used as a cognitive-discursive-rhetorical resource to justify the political action of giving priority to opening ICU beds to the detriment of investments in field hospitals. Furthermore, the imminent collapse was discursively constructed as the close threat that structured the Rhetoric of fear already announced by Aristotle and Charaudeau as a fundamental piece in the machinery of managing passions (fear).

KEYWORDS: conceptual metaphor, political discourse, Pandemic management, health system

INTRODUÇÃO

Este artigo investiga a metáfora conceitual SITUAÇÃO-PROBLEMA É COTÊINER PRESSURIZADO e sua especificação INSTUIÇÃO INEFICIENTE/ SISTEMA DE SAÚDE É CONTÊINER PRESSURIZADO nos discursos de pronunciamento do governador do estado do Espírito Santo, José Renato Casagrande, no período da Pandemia da COVID-19 (março de 2020 a abril de 2022), à luz da Linguística Cognitiva e da Análise do Discurso. Tem como finalidade propor uma análise à retórica do temor face à construção discursiva da iminência de um mal: o colapso no sistema de saúde. Partimos da seguinte questão-problema: de que maneira a dinâmica de forças e o esquema do contêiner podem se tornar um dispositivo cognitivo para uma estratégia discursiva? A nossa hipótese é que, a partir da resultante das forças, projeta-se um mal iminente: colapso. Isso se estabelece discursivamente pela estratégia da proximização espacial e temporal (Cap, 2013; Hart, 2010; 2014), pois anuncia um mal que se aproxima de um centro dêitico (nós- população –capixaba) no espaço criado pelo discurso, no momento do “agora” do enunciador do discurso. Logo, cria-se a retórica do temor, na medida em que o discurso se inclina a propor ações para se distanciar do mal iminente, definir as causas do mal iminente e criar a ameaça do mal iminente: a limitação do contêiner e a sua ruptura.

A pesquisa parte do seguinte objetivo específico: investigar como a dinâmica do colapso do sistema de saúde se instaura no discurso de Casagrande enquanto estratégia discursiva de proximização espacial e temporal para apresentar o mal iminente (ameaça). Para isso, serão executados os seguintes objetivos específicos: a) fazer o levantamento de veículos metafóricos, por meio de busca de palavras-chave no corpus, segundo as dimensões da experiência da dinâmica de forças: i) a pressão

(pressionado/pressionada, pressão, pressionar, força, resistir, bloquear, impedir, paralisar), ii) o alívio (aliviar, abrir (leitos), abertura (leitos)), iii) o fortalecimento (fortalecido, fortalecer, força, esforço). b) analisar os trechos do discurso pela metáfora conceptual SITUAÇÃO-PROBLEMA É CONTÊINER PRESSURIZADO e seus desdobramentos segundo a perspectivação feita pelo governador mediante o potencial domínio-fonte e domínio-alvo (VEREZA, 2020) e conforme a estratégia de proximização espacial e temporal (CAP, 2013; HART, 2010; 2014).

Diante dessa proposta de implicações da metáfora conceptual, a análise terá como fundamentação teórica os postulados de Lakoff e Johson (2002 [1980]), Vereza (2013, 2020). Acerca da dinâmica de forças a base teórica será de Talmy (2000), Croft e Cruse (2004). Sobre a metáfora no discurso político, Charteris-Black (2004, 2005, 2021), Goatly (2007). E na análise do discurso, para a retórica do temor, Aristóteles (2000) e Patrick Charaudeau (2006, 2007, 2020).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Metáfora conceptual, desdobramentos e perspectivação cognitiva

Diferente da metáfora como figura de linguagem, como um ornamento e um talento que deve ser exercitado por um exímio poeta, como orientava Aristóteles, o que investigamos nesta análise trata-se da metáfora com base na construção do pensamento, a metáfora conceptual que tem como fundante teórico George Lakoff a partir de sua obra produzida em conjunto com Mark Johnson *Metaphors We live by* em 1980. Os autores defendem que os “processos do pensamento são em grande parte metafóricos”, assim, se evidenciamos expressões linguísticas que acionam ideias metafóricas isso mostra que existem “metáforas no sistema conceptual de cada um de nós” (Lakoff & Johnson, 2002 [1980], p. 48). Logo, permite-me pensar em uma discussão em termos de guerra, no tempo em termos de dinheiro, de um bem precioso, pensar em um relacionamento amoroso em termos de uma viagem, por exemplo. Desse modo, a coerência interna, ou seja, a coerência de uma metáfora singular trata-se de um desdobramento, uma implicação da metáfora conceptual. É o que Lakoff e Johnson (2002 [1980]) chamam de “coerência em uma única metáfora”. A partir da metáfora DISCUSSÃO É UMA VIAGEM os autores apresentam desdobramentos dessa metáfora conceptual central tais como VIAGENS DEFINEM UM CAMINHO, DISCUSSÃO DEFINE UM CAMINHO. Por outro lado, como a discussão precisa ter um assunto, argumentos e conteúdos para os argumentos, logo os conteúdos devem estar contidos em algo então precisa da ideia de algo que contém algo, o contêiner, surge então a metáfora DISCUSSÃO É UM RECIPIENTE. Assim, pelas metáforas conceptuais de viagem e de recipiente há uma coerência interna para cada metáfora e suas implicações e há uma coerência entre as duas

metáforas conceituais. Assim, “a justaposição é possível porque as metáforas de VIAGEM e do RECIPIENTE compartilham implicações. Ambas permitem nos distinguir a forma da argumentação de seu conteúdo.” (Lakoff & Johnson, 2002 [1980], p. 173)

Os desdobramentos de uma metáfora conceitual não acontecem sem o fenômeno da perspectivação cognitiva. A perspectivação é um processo dinâmico cognitivo que também depende da seleção do falante acerca de elementos disponíveis do domínio-fonte para o contexto da metáfora contextual que evoca. Gonçalves-Segundo (2017, p 73) afirma que conceptualização é todo o processo cognitivo e a perspectivação conceitual é “a estruturação semântica da experiência materializada no enunciado”. Das diversas formas de perspectivação, aqui importa destacar o fenômeno estratégico discursivo chamado de proximização (Hart, 2014; CAP, 2013). Trata-se de uma operação de construção estratégica que força (cria) um espaço mental discursivo para a atuação de um endogrupo (eu/nós), um ponto de referência que se encontra no centro dêitico desse espaço discursivo criado; e um exogrupo (eles), todas as pessoas, coisas, situações que são colocadas discursivamente fora desse ponto dêitico, mas que ora pode se aproximar ou se distanciar desse espectador central. Trata-se de dêixis porque refere-se a lugar (aqui/ali), ao tempo (agora), à pessoa (nós/eles). “Proximização é conceito cognitivo e sociopsicológico que se estrutura em uma operação de construção dêitica espaço-temporal” (Cap, 2006, p.4). A grande relação da proximização com a metáfora é que ambos os processos cognitivos possuem o potencial de fazer predicacões, avaliações sobre uma pessoa, um evento, uma situação, etc. Dessa forma, podem juntos ser instrumentos de coerção cognitiva, já que trabalham com modificações de representação mental nos ouvintes, e emotiva, por consequência, na tentativa de provocar emoção como medo, temor. Além disso, pela proximização e pela metáfora conceitual temos uma porta aberta para a ligação cognição-discurso. (Cap, 2013).

A dinâmica do colapso, a dinâmica de força e a sociodinâmica a serviço da estratégia discursiva

Não só o espaço e o tempo, mas a força é considerada um exemplo de domínio básico incorporado diretamente para a experiência humana em seus níveis mais abstratos¹. (Croft & Cruze, 2004). Kovecses (2020) também afirma que as metáforas conceituais são baseadas em esquemas de imagens, denominados “estruturas pré-conceituais esqueléticas” (skeletal preconceptual structures), dentre elas, pode se citar o esquema de força, como exemplo, a “emoção como metáfora de força” (Kovecses, 2020, p 9). A interação entre entidades em relação à força que exercem entre si foi investigada por Talmy (2000) e denominada dinâmica de força. Não se

¹ Citação no original: Other examples of basic domains besides SPACE are MATERIAL, TIME, FORCE and a host of perceptual and bodily sensations (COLOR, HARDNESS, LOUDNESS, HUNGER, PAIN etc.).(CROFT; CRUZE, 2004, p. 24)

trata só de um fenômeno da física em que um antagonista exerce uma força sobre um agonista e este por sua vez, dependendo da força que dispensa, pode continuar em repouso, resistir, ou aderir ao movimento do corpo, ou continuar no mesmo movimento que estava antes. Segundo Ferrari (2011, p. 85), a proposta de Talmy generaliza o conceito de causação, pois há o causador, o antagonista, que exerce força sobre o causado, o agonista, este que pode passar “do repouso ao movimento”. Croft e Cruze (2004) apresentam o processo de causação constituído por forças e por ação de forças diversas sobre participantes de um evento².

O que nos interessa aqui é a extensão dessa relação física para a construção metafórica como forma de conceptualizar as interações psicológicas e sociais vistas em termos de “‘pressões’ psicossociais” e como isso vai sendo construído no fluxo do discurso analisado, estabelecendo “padrões de argumentação” ou ainda “guias para as expectativas do discurso” (Talmy, 2000, p. 409). É a extensão da dinâmica de força ao referencial social, à sociodinâmica (sociodynamics)³. Outrossim, segundo Talmy (2000, p.452- tradução nossa) “a dinâmica da força funciona extensivamente no domínio do discurso, e preeminentemente no processo de argumentação. Essa é a retórica de persuasão e inclui esforços para exortar, convencer e logicamente demonstrar”⁴. A dinâmica de força se desmembra para a metáfora CAUSAS SÃO FORÇAS FÍSICAS.

A dinâmica de forças foi produtiva no contexto da Pandemia no que tange ao funcionamento do sistema de saúde. É comum em algumas reportagens a palavra “represamento”, como em “represamento de cirurgias eletivas⁵”. Inclusive, há uma reportagem da Fiocruz cujo título é “O ‘represamento’ do atendimento em saúde no SUS⁶” e a palavra está entre aspas, ou seja, há uma consciência de seu uso fora do seu sentido próprio, pois *represar* está relacionado a frear, impedir de avançar, conter, deter um curso, tentar bloquear uma força contrária. No contexto da pressão sobre o sistema de saúde também é muito comum na mídia a expressão “abrir leitos”. Em busca rápida aparecem 978 000 resultados em aproximadamente 0,36 segundos⁷. O

² Citação direta no original: The force dynamic model is a generalization of the notion of causation, in which processes are conceptualized as involving different kinds of forces acting in different ways upon the participants of the event. (CROFT; CRUSE, 2004, p. 66)

³ Como exemplo de sociodinâmica Talmy (2000, p.438) cita: “He’s under a lot of pressure to keep silent. Our government exerted pressure on that country to toe our line. Getting job security relieved the pressure on her to perform. The gang pushed him to do things he didn’t want to.”

⁴ No original: Force dynamics functions extensively in the domain of discourse, and preeminently so in the process of argumentation. This is the rhetoric of persuasion and includes efforts to exhort, to convince, and to logically demonstrate.

⁵ Jornal da USP – Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/represamento-de-cirurgias-eletivas-clama-por-uma-reorganizacao-do-sus/>

⁶ O “represamento” do atendimento em saúde no SUS. Disponível em: https://bigdata-covid19.icict.fiocruz.br/nota_tecnica_22.pdf

⁷ Disponível em: https://www.google.com/search?q=abrir+leitos&oq=abrir+leitos&gs_lcrp=EgZjaHJvb-WUyBggAEEUYOTIHCAEQABiABDIHCAIQABiABDIHCAMQABiABDIHCAQQABiABDIHCAUQABiABDIHCAYQABiABDIHCACQABiABDIICAgQABgWGB4yCAGJEAAyFhge0gEIMjk3MmowajeoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8

contêiner também foi muito estudado no contexto da pandemia por Charteris–Black (2021, p 27) enquanto construção cognitiva produtora de metáforas conceituais para o discurso político. Seu foco foi na transitividade entre “a entidade que está contida [...] e a entidade que está impondo a contenção (o governo)”.

O contêiner nos remete também ao espaço mental criado pelo discurso, que tem base na Teoria do Espaço do Discurso (DST- Discourse Space Theory). Esta teoria descreve o mundo no discurso a partir de representações conceituais dado o espaço mental que vai sendo criado pela linguagem. (Hart, 2014). Para a metáfora do contêiner, esse espaço construído e a estratégia da proximização são artimanhas muito produtivas no discurso, principalmente no discurso político para a construção do “topoi de perigo” que origina *topos do deslocamento* (Hart, 2010). Essa estratégia discursiva de proximidade de uma ameaça iminente desvela-se em um constante alerta para o público, destinatário do discurso. Diante da brevidade do tempo e do espaço da chegada da ameaça torna-se necessária a reação imediata. Logo entra em cena a justificativa de ações políticas. (Cap, 2006; Hart, 2010). “A coerção bem-sucedida faz com que os consumidores de texto adotem certas atitudes e, consequentemente, façam ações específicas” (Hart, 2010, p.87).

Para o espaço discursivo, o contêiner primeiramente já separa o que é de dentro (endogrupo- nós), o que está no centro dêitico, e o que é de fora (exogrupo), o que normalmente será caracterizado como a ameaça, o que deve ser combatido. O contêiner é o operador do “princípio de divisão” (Hart, 2010). Assim, os advérbios “dentro/ fora”, além de verbos de movimento, farão a composição linguística desse espaço discursivo. Outrossim, um contêiner tem uma capacidade limitada, e isso será um investimento discursivo. Assim, se há insistência em “encher” o contêiner, então, o espaço interno será expandido até o ponto crítico de acontecer uma ruptura, um desastre, um colapso.

Análogo ao complexo da ruptura do contêiner, dada a extrapolação da sua capacidade máxima, Hart (2010, p. 135) fala sobre a metáfora da infraestrutura que é interpretada como um edifício: “Na INFRAESTRUTURA COMO EDIFÍCIO, sistemas e serviços públicos são representados como ‘rangidos’ e prestes a ‘colapsar’ causado por ‘estresse’ ou ‘tensão’ no ‘edifício’ de uma população ‘sobrecarregada’”. Ele ainda complementa afirmando que essa metáfora apela para um “topos do fardo”, dado esse topos, há o apelo para a implantação de uma política mais restritiva, como o caso da imigração que o autor analisa.

O que aqui chamamos de dinâmica do colapso, Hart (2010, p. 138) denomina “topos do perigo”. Segundo o autor, “a ‘pressão’ colocada na infraestrutura do país pela imigração é frequentemente relatada como a fonte de perturbação social, que é interpretada como uma ‘erupção’ dentro do ‘recipiente’ e assim constitui um *topos*

de perigo”. O autor também levanta as relações que são tecidas entre um país e uma casa. Para ele Grã-Bretanha e a casa são elementos homólogos fundidos no espaço mesclado. Diante disso, as paredes desse recipiente/casa são as políticas que protegem que está dentro. Para análise deste artigo importa investigar os elementos homólogos fundidos no espaço mesclado: sistema de saúde, contêiner/edifício, bem como as suas fortalezas, as paredes desse recipiente, as ações políticas tecidas no discurso para o fortalecimento do sistema de saúde.

Metáfora no Discurso político

Investigar a metáfora no discurso político requer refletir sobre o discurso político sobre o fazer político, a linguagem e a função da metáfora nesse contexto. Para Chilton (2004, p. 3) a política é “uma luta pelo poder”. Charteris-Black (2005, p.4) também afirma que a “política se preocupa em adquirir, manter e sustentar poder: trata-se de como os recursos são alocados e como as ações sociais são harmonizados para fins predeterminados”. Para se manter nesse poder é necessária a ação política. Essa ação pode ser diversa, inclusive pela linguagem. E são as pequenas ações e construções políticas que “são na verdade tipos de ação linguística- isto é discurso” (Charteris-Black, 2004, p.3).

Entra em cena também aqui os benefícios da metáfora. Para Semino, a metáfora tem o potencial de “dramatizar eventos” e “polarizar contrastes para enfatizar a noticiabilidade do conteúdo de um artigo” (Semino, 2008, p. 31). Elas têm a função de representar a realidade em um aspecto particular. Podem ser usadas para “persuadir, raciocinar, avaliar, explicar, teorizar, oferecer novas conceituações da realidade [...]” (Semino, 2008, p. 31)

A metáfora também permite despertar emoções e influenciar opiniões, por isso é importante investigar seu poder persuasivo. Isso acontece porque a metáfora, em sua dimensão pragmática tem a função de avaliar uma pessoa, um evento. (Charteris-Black, 2005). Mas a maior vantagem para se usar a metáfora, segundo Charteris-Black, é que, devido a seu caráter subjacente, não pode responsabilizar seu falante, porque há uma mensagem implícita que não pode ser discutida abertamente. Para as metáforas convencionais não há perturbação no modo de perceber o mundo, uma vez que “já alcançaram a aceitação da comunidade linguística de como interagir, pensar e agir diante das situações” (Goatly, 2007, p. 27). Desse modo, se são mais convencionais, podem afetar nosso pensamento sem percebermos.

É pela via da tentativa de despertar emoções que o discurso político precisa ser tecido por uma gestão das paixões. Aqui as paixões são concebidas como “aqueles sentimentos que, causando mudança nas pessoas, fazem variar seus julgamentos, e são seguidos de tristeza e prazer, como a cólera, a piedade, o temor [...]” (Aristóteles,

2000, p. 5). Importa destacar aqui o temor. Pelo temor a inclinação está para as coisas que representam um mal iminente e que possuem grande capacidade de destruir ou trazer danos graves ao grupo. O temor configura-se pelo que está perto e não pela lógica prevista da vida: “até os indícios de tais coisas são temíveis, porque o temível parece estar próximo; é nisso, com efeito, que reside o perigo, a aproximação do temível” (Aristóteles, 2000, p. 31). A morte, por exemplo, é uma ausência do temível, porque a morte é o fato certo na vida das pessoas, logo não se trata de um mal próximo. E assim, “o que inspira confiança é o distanciamento do temível e a proximidade dos meios de salvação” (Aristóteles, 2000, p. 35) O discurso baseado no temor é criado por uma realidade de possibilidades de sofrimento:

quando é melhor que os ouvintes sintam temor, é preciso pô-los nessa disposição de espírito, dizendo-lhes que podem sofrer algum mal, pois outros mais fortes que eles sofreram; e mostrar-lhes que pessoas como eles sofrem ou sofreram, por parte de quem não imaginavam, essas provações e em circunstâncias que não esperavam. (Aristóteles, 2000, p. 35)

É pelo temor do que se pode acontecer que é possível ir contornando a retórica do medo. Ferreira (2015, p.17) afirma que o próprio Aristóteles também já diferenciou perigo, medo e temor. Assim, “o perigo, então, está justamente na aproximação do temível e o medo, por conseguinte, é a reação natural.” Assim, para se persuadir é preciso tentar estabelecer o temor nos ouvintes para, como por consequência reacional, surgir o medo.

As paixões são fonte das investigações filosóficas e são reverberadas nos estudiosos da Análise do discurso. Outrossim, Charaudeau (2020)⁸ afirma que o medo é concebido como uma “ameaça de perigo”, um “risco de sofrimento”. O medo é a iminência do perigo que se estrutura na fonte de uma desordem social.

O discurso político [...] insiste mais particularmente na *desordem social* da qual o cidadão é vítima, na *origem do mal* que se encarna em um adversário ou um inimigo, e na *solução salvadora* encarnada pelo político que sustenta o discurso. A desordem social é apresentada como um estado de fato ou como um estado potencial: no primeiro caso, trata-se de persuadir o público de que o mal e as vítimas existem e que não há lugar para a especulação; no segundo, em contrapartida, trata-se de criar um estado de expectativa que obriga a vislumbrar a possibilidade da existência de um mal e o desencadear de um temor gerador de angústia. (Charaudeau, 2006, p.90)

Aqui nos interessa investigar as estratégias para tentativas do despertar das emoções e não a realização desse ato, ou seja, as emoções enquanto “efeito visado”. Isso porque, segundo Charaudeau (2010, p.34) a Análise do Discurso estuda o “efeito suposto” e não tem a garantia do “efeito produzido”, é o que comporta a dramatização do discurso que faz parte da dimensão do *pathos* (Charaudeau, 2005, p.244).

⁸ Conferência transmitida em 9 de dezembro de 2020 intitulada: A manipulação da verdade: do triunfo da negação às sombras da pós-verdade, promovida pelo Núcleo de Análise do Discurso UFMG. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sG4Lbzt9nXI&t=4927s>. Acesso em: 18 de julho de 2021

METODOLOGIA

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de tese de doutoramento acerca das estratégias usadas pelo governador do estado do Espírito Santo durante a comunicação da gestão da Pandemia a fim de tentar convencer a população a executar ações direcionadas, o que denominamos a Retórica da ação. O *corpus* é formado por 90 vídeos transcritos⁹ automaticamente pelo programa Transkriptor¹⁰ e posteriormente feita a conferência manualmente quanto à acurácia da potência do programa referente aos trechos utilizados na análise. Para a identificação dos veículos metafóricos foi feito o teste da metáfora a partir Procedimento de Identificação da Metáfora (PIM) desenvolvido pelo Grupo Pragglejazz¹¹. Após o teste da metáfora, foram organizados os trechos selecionados em ¹²*três quadros* com os seguintes critérios: i) trechos com veículo metafórico para a “pressão”, “o colapso” e “o fortalecimento” no sistema de saúde; ii) trechos com veículo metafórico para “o alívio” no sistema de saúde; iii) trechos com veículo metafórico para a “abertura” no sistema de saúde.

José Renato Casagrande é o atual governador do estado do Espírito Santo e também governador durante o período da Pandemia da Covid-19, recorte desta pesquisa. Nasceu no município de Castelo no sul do estado em que governa em 3 de dezembro de 1960. Já foi governador do Espírito Santo também em 2010 e foi eleito ainda no primeiro turno. Porém, antes de sua trajetória política no Espírito Santo, Casagrande foi senador da República, deputado federal, vice-governador e deputado estadual. De 2010 para 2018, volta novamente a ser governador do estado e é eleito novamente no primeiro turno.

RESULTADOS E ANÁLISE

O argumento: do hospital de campanha para leito de UTI

Desde o dia 2 de abril de 2020, o governador apresentava o hospital de campanha como uma possibilidade, mas sempre colocava em foco a necessidade de se abrir leitos nos hospitais já existentes. No dia 8 de abril de 2020, Casagrande responde à coletiva da seguinte forma:

⁹ Os links dos vídeos e as datas estão organizados e disponíveis em arquivo que pode ser acessado em: https://docs.google.com/document/d/1AylWciAiXl3EUvugb32u500k93Glb8Pm/edit?usp=share_link&oid=102734027310574152754&rtf=true&sd=true

¹⁰ Programa Transkriptor. Disponível em: https://transkriptor.com/pt-br/?gclid=EAlalQobChMI86jes7fK_wlV0kFIAB3q_QQ6EAAYASAAEgIKPPD_BwE

¹¹ O procedimento tem como base o artigo *PIM: Um método para identificar palavras usadas metaforicamente no discurso* do Grupo Pragglejazz, com a tradução de Dalby Dienstbach Hubert, revisão da tradução: Fernanda da Costa Silva e revisão Técnica de Ana Cristina Pelosi de Macedo. Artigo disponível em: https://www.academia.edu/258340/PIM_Um_m%C3%A9todo_para_identificar_palavras_usadas_metaforicamente_no_discurso Acesso em 27 de nov 2022

¹² Os trechos e os destaques dos veículos metafóricos estão disponíveis em: <https://docs.google.com/document/d/1yR9jarqoFGcU78n3SHAI1IJUPw68FNe/edit?usp=sharing&oid=102734027310574152754&rtf=true&sd=true>

[...] alguém me perguntou sobre tal hospital de campanha de novo, eu não respondi. Sim, a nossa prioridade é a gente requisitar hospitais particulares que estão, que estão eh com pouca atividade. *Hospital de campanha é uma possibilidade, mas primeiro nós vamos requisitar hospitais privados [...]* (Casagrande, 2020)

Assim, no dia 19 de junho Casagrande reforça a importância da criação de legados da pandemia para o sistema de saúde.

Nós nunca descartamos a construção de hospitais de hospital de campanha. Mas nós sempre dissemos que a *nossa prioridade era fazer um investimento que pudesse estar validado e com resultado pra sempre, né?* Como legado, como resultado dos investimentos que a gente tá fazendo nessa pandemia que não são *investimentos pequenos*. (Casagrande, 2020)

Nesse contexto discursivo a expressão “abrir leitos” tornou-se algo positivo como ação de enfrentamento à pandemia. Diante, disso, foi fundamental estruturar o pensamento do sistema de saúde como recipiente pressurizado que só seria “aliviado” *com a abertura de leitos de UTI para Covid-19* não hospital de campanha.

Essa estratégia do sistema pressurizado que precisava ser aliviado aparece na íntegra na fala do governador do dia 22 de maio de 2020: “hoje mesmo, nós fomos no hospital de Vila Velha, [...] *abrimos mais leitos* lá, leitos de enfermaria, leitos de isolamento semi-intensivo, pra outras enfermidades, mais *pra aliviar o sistema hospitalar* que atende covid.”.

A pressão no contêiner: o impacto de fora para dentro

Como se trata de construção metafórica, defendemos, a redução da pressão não é uma redução física de uma força sobre uma unidade de área. Trata-se do resultado de uma disciplina pessoal e coletiva da população capixaba. Isso mostra a orientação discursiva para a escolha da expressão “redução da pressão sobre o sistema hospitalar”. Em 22 de maio de 2020, o governador afirmou: “Então assim, se a gente tem essa disciplina pessoal, se a gente tiver esse compromisso pessoal, nós manteremos um resultado coletivo e nós teremos um resultado coletivo que é a *redução da pressão sobre o sistema hospitalar*, que vamos salvar muitas vidas e vamos passar, né?” Em outra fala de 20 de maio de 2020, ele afirma: “Se a gente não tiver a colaboração de todo mundo, *o sistema vai colapsar em algum momento*”. Coloca-se então em evidência o trabalho coletivo da população para evitar o colapso no sistema.

Talmy (2000) chama a possibilidade de resultante de força de “tendência” e a relação de movimento e repouso também são vistas como a tendência para uma ação ou para uma não ação (inação). No dia 17 de abril de 2020, Casagrande já estabelece o agonista e o antagonista na fala “o impacto da crise sobre nós é muito forte”. A crise se refere à Pandemia e a força é materializada não só pela palavra “forte”, com um intensificador “muito”, mas também pelo resultado dessa força “o impacto”.

Quanto à estratégia de proximização, essa fala já separa o endogrupo (nós), o que se encontra no centro dêitico, do exogrupo, “a crise” e seu deslocamento (sobre nós) que vem em forma de impacto invadindo o centro dêitico do espaço mental do discurso. Caso específico de proximização espacial. A crise/Pandemia como exogrupo se desloca para o centro dêitico invadindo o território a partir de outros verbos de movimento. Para fazer o deslocamento no espaço do discurso, a Pandemia “chega” para a população, ela passa, “esperamos que essa pandemia seja passageira e será passageira (2 de abril de 2020); ela cresce, ela vem, ela se desenrola (14 de abril de 2020), ela se movimenta em uma onda, ela escala, faz subida (14 de maio de 2020), ela entra em comunidades vulneráveis (10 de junho de 2020), ela avança no estado, se alastra (26 de agosto de 2020), tem uma trajetória (26 de agosto de 2020), se comporta, nos traz algo, nos surpreende e até arrefece (7 de maio de 2021), nesse trajeto do espaço discursivo para se aproximar do nós (endogrupo).

O aumento do número de leitos de UTI ocupados representa o resultado dessa força contrária. E a população precisa ter força para resistir a esse impacto, logo, não pode relaxar. Aqui a expressão “não relaxar” está no sentido de continuar exercendo força contra o antagonista. E a expressão modal “não podemos” é um impeditivo, uma imposição de força, um valor deôntico de obrigação da ação da população. Uma força imposta no mundo sociofísico (Ferrari, 2011, p. 85)

ANT: Pandemia / AGO: Sociedade capixaba / *Resultado da oposição de forças*: aumento o número de leitos ocupados / Resultado para ação

Quadro 1- Representação da interação de forças

Fonte: dados da pesquisa

A força do vírus é algo que cresce e só é possível saber se o vírus está mais “forte” pela testagem. É o que está na fala do dia 11 de maio de 2020, na fala: “poder medir nas próximas testagens se o se a se o vírus cresceu na na contaminação do Espírito Santo, se ele se manteve, se ele diminuiu e medir a força desse crescimento”. Isso mostra que as próprias pessoas da sociedade capixaba, uma vez infectadas com o vírus, podem ser também uma força antagonista ao próprio corpo social. Dessa forma, deixam de ser força interna do agonista e passam a ser força externa do antagonista. Essa força antagônica precisa ser bloqueada. É o que afirmou o secretário de saúde Nésio no dia 25 de setembro de 2020: “nós vamos poder num momento de eh da fase de recuperação da doença *bloquear com mais qualidade* os as pessoas contaminadas pelo covid”. Aqui cabe a metáfora específica PESSOAS CONTAMINADAS COM O VÍRUS DA COVID-19 SÃO FORÇAS ANTAGONISTAS A SEREM BLOQUEADAS.

ANT: Pessoas contaminadas pela COVID-19 / AGO: Sociedade capixaba/
Sistema de saúde / *Resultado da oposição de forças*: bloqueio da
pessoas / impedir a propagação da doença – Resultado para inação

Quadro 2- Representação da interação de forças

Fonte: dados da pesquisa

A pressão gerada pela força pode ser causada por vários fatores. O cidadão capixaba é um agente causador da pressão em sua individualidade. É o que coaduna o governador com o seu secretário Nésio, no dia 18 de maio de 2020: “porque se você diminui a interação, se você eh não propaga o vírus, se você não adquire o vírus, você está eh nos ajudando, porque *não vai nos pressionar por leitos de de UTI, né?*”.

Pela fala pode-se inferir que adquirir o vírus é pressionar o sistema de saúde, isso evoca um desdobramento da metáfora conceptual PACIENTE COM VÍRUS É FORÇA EXERCIDA SOBRE SISTEMA DE SAÚDE. Uma pessoa, por meio de sua disciplina em seguir ou não os protocolos da pandemia, pode exercer força tamanha a provocar pressão sobre um sistema de saúde? Fisicamente, não. Mas metaforicamente sim. E essa construção de pensamento metafórico não é neutra, tem uma força argumentativa a favor da abertura de leitos de UTI. Observe que em 30 de abril de 2021, novamente há uma personificação da quarentena com causadora da redução da pressão no sistema de saúde: “Então assim nós estamos dizendo que a quarentena está produzindo um resultado, *está diminuindo a pressão.*” Isso evoca a metáfora: QUARENTENA É ABERTURA NO SISTEMA DE SAÚDE PARA DIMINUIR PRESSÃO.

O mal iminente: limitação da capacidade do contêiner – contêiner inflado - colapso

A metáfora SITUAÇÃO-PROBLEMA É CONTÊINER PRESSURIZADO surge da situação-problema: incapacidade de atendimento do sistema de saúde. A própria *Cartilha-ES*, ao explicar sobre o mecanismo de ações para “achatar a curva da epidemia” mostra que a capacidade de um sistema para atender a um público, ou seja sua eficiência, está diretamente ligada à iminência de uma pressão sobre ele (Espírito Santo, 2020, p. 3). Isso funciona com uma lógica de proporcionalidade: quanto mais pressurizado o contêiner mais ineficiente o sistema/instituição. Diante disso, é produtivo um discurso para redução da pressão sobre um sistema com a penalidade de um possível colapso, sua ineficiência.

Outrossim, a proximização temporal é a estratégia base para mostrar à população a iminência do mal. É estratégia que comprime o tempo para o “agora”. Aqui são feitas duas mudanças: i) do passado para o presente e ii) do futuro para o presente. No discurso em análise o tempo do colapso está próximo e isso é mostrado de

diversas formas pela compressão do eixo do tempo. Segundo Cap (2013, p.100): “interpretações temporais são forçadas, por exemplo, quando há necessidade de potencializar o apelo de ameaça por meio a interpretação de sua iminência e, portanto, uma necessidade de reagir prontamente, no quadro do ‘agora’”. Assim, se a Pandemia cresce constantemente é a inclinação da ameaça para o agora, se a população está “à beira do colapso” também se encontra no tempo do agora. A própria imagem da cartilha ES, a curva da epidemia (figura 1) apresenta casos desde o início da Pandemia, traz o passado recente (início da situação) para o “agora”. O relato do colapso de outros sistemas de saúde de outros países vistos como boas referências também estrutura o efeito dominó de proximidade temporal, pois o próximo sistema poderá ser o sistema capixaba.

No dia 30 do mesmo mês ele já apresenta um exemplo de um sistema que colapsou, Nova York. E a causa do colapso está na demanda muito forte sobre o sistema de saúde, ou seja, a demanda é uma força sobre o sistema, este que é visto em termos de uma estrutura física, como uma construção. O que evidencia a metáfora INFRAESTRUTURA É EDIFÍCIO (Hart, 2010). Essa força exercida sobre o sistema é a força do vírus, da pandemia. Isso é medido segundo seu crescimento que por sua vez é medido pelos testes. Assim, os testes mensuram o tamanho do impacto provável do iminente colapso.

Aqui importa recortamos o verbo *colapsar* e suas derivações nos trechos apresentados anteriormente. No dicionário Houaiss apresenta um significado para um ser vivo “ter uma quebra ou diminuição súbita na força vital, no vigor, no estado físico geral ou no autocontrole, em razão de causas físicas ou psicogênicas” ou ainda “entrar em estado de profunda prostração (física ou mental) ou desfalecer”¹³. Já no Priberam há significados para estrutura física “destruição ou derrocada de uma estrutura (ex: o sismo provocou o colapso de muitos prédios)”¹⁴. Tanto para desfalecer, se prostrar, quanto para destruição de uma estrutura, figura-se a imagem de algo vindo ao chão, de cair, do movimento de cima abaixo. No próprio Priberam, a explicação etimológica de colapso é do latim: “*colapsus*, -a, -um, particípio passado do verbo *collabor*, -labi, cair com, desabar, desfalecer”¹⁵. A iminência (possibilidade) do sistema vir ao chão, colapsar, é o que alimenta a argumentação do governador para a população continuar usando máscara, fazendo isolamento e vacinando. Vir ao chão, cair está diretamente relacionado às metáforas de poder de Goatly (2007). A própria ideia de construção de um edifício envolve altura e altura envolver poder, sucesso de uma nação, de um povo. Tudo que está ereto está em cima está controlado, o que desaba, vem ao chão cai, perde o controle, é o colapso. É por isso que

¹³ Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-1/html/index.php#1

¹⁴ Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/colapso#:~:text=Destruir%C3%A7%C3%A3o%20ou%20derrocada%20de%20uma,o%20colapso%20de%20muitos%20pr%C3%A9dios>

¹⁵ “colapso”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2023, <https://dicionario.priberam.org/colapso>.

Se altura é uma metáfora para sucesso, poder, status e importância, então a perda dessas qualidades é um movimento para baixo. Queda significa 'falhar, ser derrotado e perder o poder' (por exemplo, o governo caiu depois de perder o apoio dos sindicatos), cair e cair significa 'falhar', queda 'fracasso', cair 'falhar completamente', como os sinônimos quebrar e colapsar¹⁶(Goatly, 2007, p. 38 - tradução nossa)

Dessa forma, não conseguir atender a todos os capixabas é falhar na gestão da pandemia, é cair, é colapsar o sistema, vir abaixo a construção que não aguentou o peso da pressão. É por isso que essa estrutura, o sistema de saúde precisa ser fortalecida, para se manter de pé e não cair, não vir ao chão.

A proposta de ação 1: o alívio do contêiner

Trata-se da metáfora ABRIR LEITO É VÁLVULA DE ESCAPE PARA A PRESSÃO NO SISTEMA DE SAÚDE ou ainda A INCAPACIDADE DE ATENDIMENTO DO SISTEMA DE SAÚDE PARA COVID-19 É PESO e então “abrir leito” é aliviar o sistema desse peso.

Sabe-se que a expressão “abrir leito” vem do jargão dos profissionais da área de saúde com o sentido de institucionalizar leitos. Porém, defendemos aqui que, no curso das falas analisadas, essa expressão ganha uma ampliação semântica. Diante disso, a hipótese levantada é a de que a escolha do verbo “abrir” no contexto do esquema imagético referido trata-se de um recurso retórico argumentativo para justificar a gestão do governador em relação ao seu posicionamento contrário ao hospital de campanha e em relação à defesa de abertura (disponibilidade) de leitos já nos hospitais existentes no estado na sua gestão. E se há possibilidade de se abrir o leito, então LEITO DE UTI É UM RECIPIENTE. Assim, expressões como “abrir 300 leitos de UTI” (24/03/20); ou “abertura de leitos” (12/03/21) são veículos metafóricos que licenciam essa metáfora. No *corpus* da tese, no total, a instanciação da metáfora LEITO DE UTI É RECIPIENTE aconteceu pelos veículos metafóricos: “abrir leitos”, “abrir hospitais”, “abertura de leitos”, “abrindo leitos”, no total, foram 71 ocorrências.

É importante observar os potenciais efeitos de sentido do verbo *abrir*. O Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis, em formato *online*, apresenta uma ampliação para o verbo ¹⁷“abrir”. São 44 significados a partir de esferas diferentes como a náutica, a informática, a jornalística, a fonética, além do uso coloquial da língua. Abrir, vem do latim *aperire*. Em destaque há uma significação no sentido de “abrir = tornar algo acessível”. (Michaelis, 2022)

Fisicamente, inserir mais elementos no recipiente é promover a explosão, não aliviar a pressão. Metaforicamente, inserir mais leitos de UIT no sistema é promover o alívio. Há aí uma inversão do esquema “dentro e fora” e da posição dos elementos

¹⁶ No original “If height is a metaphor for success, power, status and importance, then loss of these qualities is movement downwards. Fall means ‘fail, be defeated and lose power’ (e.g. the Government fell after losing the support of the unions), fall down and fall down on mean ‘fail’, downfall ‘failure’, fall flat ‘fail completely’, as do the synonyms crash and collapse.” Nossa tradução.

¹⁷ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=QyP>

que promovem a pressão. Devido a essa extensão do sentido físico do conceito de pressão, produzida pelos discursos de Casagrande, defendemos que a expressão “pressão no sistema de saúde”, em conjunto com a expressão “abrir leitos de UTI” são evidências linguísticas de uma construção não literal, mas sim metafórica. A essência da metáfora está justamente nesse descolamento, nessa transferência de sentido: PRESSÃO NA FÍSICA (ÁREA ESPECÍFICA) X PRESSÃO NO SISTEMA DE SAÚDE.

A proposta de ação 2: o fortalecimento do contêiner

Definidas as entidades de força, importa apresentar a intensidade (grandeza) de força de cada entidade. Para isso, a população capixaba é focada como um estado (uma parte) diante da força de um país. No dia 11 de abril de 2020, com o propósito argumentativo de apresentar a ausência de comando do presidente Jair Bolsonaro em relação à gestão nacional da Pandemia, o governador afirma “nossas forças são pequenas, né? São poucas, nós eh, precisamos de ter uma coordenação nacional, né?”. Assim a “coordenação nacional” é vista aqui em termos de força interna do agonista para resistir ao impacto da “crise mundial”. Aqui são apresentadas as “paredes” do contêiner, do edifício, as bases para sua sustentação, para se manter de pé e resistir à força antagônica.

Após apresentar a necessidade de se aumentar a força, o discurso vai desenvolvendo as fontes geradoras de força. No dia 1 de abril de 2020, a disciplina foi apresentada como uma força que deve ser exercida pela população: “vamos fazer também um controle e diminuir o impacto eh das da do contágio se a gente tiver disciplina. Se nós não tivermos disciplina, o impacto será muito forte.” Aqui o antagonista é materializado como o “contágio” e sua força como a possibilidade de “impacto”. A disciplina é a força focal, ou seja, a força do agonista para reduzir o impacto do antagonista “contágio” e manter o controle.

A disciplina é uma fonte de força para o corpo social da sociedade capixaba. No dia 14 de agosto de 2020 ele afirma: “Quero me reunir com os municípios, com prefeitos, com vereadores, com entidades da sociedade, igreja, setor eh dos trabalhadores, dos empresários, quero me reunir com as diversas *forças vivas* da sociedade capixaba”. Evoca-se aqui a metáfora específica: MUNICÍPIOS, PREFEITOS, VEREADORES, IGREJA, TRABALHADORES, EMPRESÁRIOS SÃO FORÇAS VIVAS DA SOCIEDADE CAPIXABA. Originária da metáfora PESSOAS E INSTITUIÇÕES SÃO FORÇAS. Essa expressão “forças vivas” já fora mencionada pelo ex-presidente Fernando Collor de Mello e analisada à luz da dinâmica de forças e da metáfora PODER É FORÇA por Luques (2010). São as forças que, aliadas da equipe de governo, o sustenta no poder, conforme o jogo de apoio político. PODER É FORÇA seria uma *chave conceptual*, segundo Charteris-Black (2004, p.244) para a metáfora conceptual PERDA DE PODER POLÍTICO É PERDA DE FORÇA (Luques, 2010, p. 79)

ANT: Pandemia / AGO: Prefeitos, vereadores, entidades da sociedade, igreja, setor dos trabalhadores, dos empresários

Quadro 3- Representação das entidades de forças

Fonte: dados da pesquisa

Além de abrir leitos de UTI para aliviar a pressão e distanciar a população do mal iminente, o discurso de Casagrande inclina-se para o fortalecimento do próprio sistema de saúde. Ou seja, a criação de uma força interna, força de reação à força antagônica da Pandemia. Essa força possui ramificações veiculares metafóricas com construções como “fortalecer X”, “é preciso fortalecer X”, “X fortalecido (a)”. No que concerne aos investimentos financeiros no sistema de saúde, podemos inferir a metáfora INVESTIMENTOS FINANCEITOS SÃO FORÇAS. Isso é visível em trechos, por exemplo: “temos uma rede assistencial muito *fortalecida*” (6 de abril de 2022); “*fortalecer* a atenção primária pra gente melhorar a prestação de serviço da saúde [...]” (dezembro de 2020).

Mapeamento entre domínios e perspectivação

Lakoff e Johnson (1980, p. 10) chamam de “highlighting and hiding” como base para “metaphorical systematicity” a projeção parcial entre domínios que pode ser estruturada tanto pelo compartilhamento mais abrangente, dentro de uma cultura, quanto deliberadamente desenvolvido para um evento discursivo específico e situado, como nas metáforas situadas. Essa projeção se dá pela seleção de elementos específicos do domínio-fonte. (Vereza, 2020). Se essas projeções são parciais, então a fórmula da metáfora poderia ser “X É (PARCIALMENTE) Y”, ou DOMÍNIO-ALVO É (PARCIALMENTE) DOMÍNIO-FONTE (ALMEIDA, 2020, p. 371). Diante disso, apresentamos a seguir uma proposta dos mapeamentos encontrados nos discursos analisados de Casagrande no contexto da metáfora conceitual maior SITUAÇÃO-PROBLEMA É CONTÊINER PRESSURIZADO, sua especificação para SISTEMA/INSTITUIÇÃO INEFICIENTE É CONTÊINER PRESSURIZADO e SISTEMA DE SAÚDE É CONTÊINER PRESSURIZADO.

SITUAÇÃO-PROBLEMA É CONTÊINER PRESSURIZADO SISTEMA/INSTITUIÇÃO INEFICIENTE É CONTÊINER PRESSURIZADO SISTEMA DE SAÚDE É CONTÊINER PRESSURIZADO	
Domínio-fonte – contêiner pressurizado	Domínio-alvo – sistema de saúde
1- Pressão / força externa sobre o contêiner	Pandemia – força natural Pacientes – pessoas infectadas/ com suspeita da doença Cidades do interior do estado do Espírito Santo – força (pressão) sobre a Grande Vitória Pessoas que sofrem acidentes (trauma)
2- Força interna do contêiner – para reagir à força externa – regular a pressão	Investimento no sistema de saúde, abertura de leitos de UTI, investimento na atenção primária para COVID-19 (prestação de serviços)
3- Aferição da pressão	Taxa de ocupação de leitos
4- Conteúdo do contêiner	Leitos de hospital para Covid 19 ocupados Pacientes / médicos/ profissionais da saúde Sistema virtual – cadastro/ hospitais
5- Alívio da pressão	Abertura de leitos – leitos desocupados - quarentena
6- Explosão do contêiner	Colapso no sistema de saúde
7- Abertura do contêiner	Leito (abertura de leitos)
8- Controle da pressão	Controle de leitos ocupados e desocupados
9- Pressão alta	Aumento do número de leitos ocupados – sistema doente - iminência do colapso Incapacidade do sistema de saúde
10-Redução da pressão	Controle da transmissão
11- Movimento da moléculas no recipiente	Giro dos leitos (ocupados e disponíveis/abertos)
12- Abrir espaço interno para reduzir a pressão (Lei de Boyle)	O leito equivale ao “espaço” dentro do contêiner para “reduzir a pressão”

Quadro 4- Mapeamento para a metáfora SITUAÇÃO-
PROBLEMA É CONTÊINER PRESSURIZADO

Fonte: dados de pesquisa

O discurso analisado não é de uma pessoa que enfrenta uma doença, ou seja, está doente, mas de um gestor que precisa gerenciar um sistema de saúde, portanto o foco da dinâmica de forças no contexto da situação-problema estará para uma instituição, o sistema de saúde. Isso é fundamental para o mapeamento e a sistematização da metáfora como forma de analisar como a realidade foi “construída”, “enquadrada” pelos discursos de Casagrande.

Assim como Semino (2008) afirmou, que as metáforas servem para dramatizar eventos, Charaudeau (2005) desenvolveu, enquanto questão patêmica, que a dramatização é o processo de tentar despertar emoções no público, ou seja, como

tocar o outro. Trazendo para o discurso analisado, podemos inferir que a dinâmica do colapso, estruturada pela dinâmica de forças e pela metáfora conceptual SITUAÇÃO-PROBLEMA É CONTÊINER PRESSURIZADO, esteve a serviço da dramatização da situação do sistema de saúde no contexto da Pandemia. Era preciso apresentar para a população a gravidade da superlotação do sistema de saúde local. A Pandemia não se resumia apenas na morte do familiar ou do vizinho ao lado. Tratava-se de um caos na saúde do mundo inteiro, mas que cada estado deveria administrar. A saúde não se resume a uma abstração de um corpo (saudável ou não), nesse contexto, mas sim à complexidade de um sistema, de uma macroestrutura e era preciso apresentar uma estrutura mental, um mapeamento cognitivo, para a população que desse conta dessa experiência tão incomum. A dinâmica do colapso, pelos discursos circulantes de “pressão sobre o sistema de saúde”, “abertura de leito”, “colapso no sistema”, alimentou a angústia corrosiva de se pensar em ir ao médico e não poder ser atendido (mesmo particular) por falta de capacidade do sistema. Não basta ter o médico. No frame do hospital, o médico só atua no cenário completo. O governo deveria providenciar esse “cenário completo”. A dinâmica do colapso é a “desordem social” apresentada por Charaudeau (2006), da qual se origina um mal (a ineficiência do sistema), um inimigo (a Pandemia e as pessoas que não seguem os protocolos de segurança) e uma solução salvadora: a abertura de leitos de UTI como prioridade em detrimento ao hospital de campanha, como direcionamento específico da gestão de Casagrande e direcionamento argumentativo de seu discurso. Para isso, era necessário apresentar a cada pronunciamento a iminência do colapso do sistema local, bem como apresentar exemplo de outros sistemas mais fortes, como da Espanha e de outros países. Isso confere o que Aristóteles orientava quanto à necessidade de o orador colocar o público na “disposição de espírito do temor”, mostrando-lhes que outros mais fortes que eles sofreram. Todas essas ações de linguagem concorrem para que a cada discurso do período pandêmico fosse uma dose de um entorpecente que criasse a sensação da expectativa da existência de um mal, de uma tragédia prestes a acontecer, de um fator desencadeador de um temor gerador de angústia: não ter a dignidade de ser atendido em um sistema de saúde. Essa é a base profunda do frame de argumento da rede de segurança em saúde de que postula Lakoff (2006). Casagrande apenas cria seus contornos pela superfície do frame de argumento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apresentação da dinâmica do colapso, dada a dinâmica de forças de Talmy (2000) e da metáfora conceptual SITUAÇÃO-PROBLEMA É CONTÊINER PRESSURIZADO, mostrou que a cognição está a serviço da estratégia discursiva da retórica do temor. O temor, já apresentado por Aristóteles, é uma das paixões capaz de provocar mudança no público: talvez despertar o medo. A situação-problema da Pandemia

de modo geral requeria uma mudança da população, uma mudança de forma de vida, uma mudança para ação direcionada: usar máscara, fazer isolamento físico, evitar deslocamentos ou atividades que possam facilitar idas a hospitais como casos de acidentes, entre outras atividades.

A estratégia discursiva de proximização temporal e espacial estruturou-se da seguinte forma. Quanto à pressão sobre o sistema de saúde, o impacto significou a proximização espacial, a própria invasão da doença (exogrupo) no território da população (endogrupo –centro dêitico). O mal iminente, o colapso, representou a proximização temporal, a compressão do eixo temporal para o “agora”, a maximização da consequência da ameaça. O “alívio” representou a tentativa de distanciar-se do mal iminente (colapso), de atrasar esse tempo do agora, materializado pelas ações políticas de abertura de leito e de disciplina da população (isolamento social). De igual forma foi o fortalecimento das paredes do contêiner, outra forma de legitimação da ação política para distanciar-se do mal iminente e justificar investimentos financeiros.

Soma-se a essa situação problemática os bombardeamentos morais contrários a essas ações que negavam o isolamento físico, o uso de máscara e posteriormente a vacinação. A situação implorava uma retórica para uma ação direcionada. A situação requeria uma retórica do temor, a sinalização dramática da chegada de um mal iminente. Caso contrário, a situação poderia “estourar na mão de alguém”, na gestão de alguém. A dinâmica do colapso, da pressão sobre o sistema de saúde, inferimos, foi uma das construções cognitivas para se compreender a complexidade problemática dessa realidade tão singular que ao mundo desafiava e a cada estado, no caso do Brasil, apontava para uma reinvenção na comunicação da gestão de uma rede de segurança de uma doença. Uma dose de temor pode ser uma boa prevenção para evitarmos profundos terrores mortais.

REFERÊNCIAS

Almeida, A. A. D. (2021). Estamos sempre em guerra? Estudo Cognitivo sócio- histórico de uma metáfora da Gripe Espanhola e da Covid-19. *Estudos Linguísticos E Literários*, 69(especial), 366–395. <https://doi.org/10.9771/ell.v0i69.44310>

ARISTÓTELES. (2000). *Retórica das paixões* (I. B. B. da Fonseca, Trans.). Martins Fontes.

Cap, P. (2013). *Proximity: The pragmatics of symbolic distance crossing*. John Benjamins.

Casagrande, J. R. (2023). *Discursos de pronunciamento*: Transcrição dos discursos de março de 2020 a abril de 2022. Google Drive. https://docs.google.com/document/d/16KbRJhx3V2kd5ycnIRmXv3H_yNMdc15V/edit?usp=share_link&ouid=102734027310574152754&rtpof=true&sd=true

Casagrande, J. R. (2023). *Link dos vídeos de março de 2020 a abril de 2022*. Google Drive. <https://docs.google.com/document/d/1AylWciAiXl3EUvugb32u500k93Glb8Pm/edit#heading=h.30j0zll>

CHARAUDEAU, P. (2006 a) *Discurso das mídias*. (A. M. S. Corrêa, Trans.). Contexto.

CHARAUDEAU, P. (2006 b) *Discurso político*. (F. & D. F. da Cruz. Trans.). Contexto.

CHARAUDEAU, P. (2007) *Pathos e o discurso político*. In: MACHADO, I. L.; MENEZES, W.; MENDES, E. (orgs.). *As emoções do discurso*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Lucerna. p. 240-309

CHARAUDEAU, P. *A manipulação da verdade: do triunfo da negação às sombras da pós-verdade*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sG4Lbzt9nXI&t=4927s> 2020 . Acesso em 1 de agosto de 2023

CHARTERIS-BLACK, J. *Politicians and Rhetoric*. London: Palgrave, 2005

CHARTERIS-BLACK, J. *Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis*. London & New York: Palgrave MacMillan, 2004.

CROFT, William; CRUSE, Allan. *Cognitive Linguistics*. New York: Cambridge University Press, 2004.

CROFT, William. *Verbs: Aspect and Causal Structure*. Oxford: Oxford University Press, 2012.

ESPÍRITO SANTO. *Estratégia de mapeamento de risco e medidas qualificadas no Espírito Santo*. Governo do Estado do Espírito Santo. Centro de Comando e Controle Coronavírus COVID-19, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.es.gov.br/Media/Coronavirus/Downloads/Cartilha-COVID19.pdf>

FERREIRA, Luiz Antônio. *Contornos retóricos do medo*. In: A retórica do medo. Org. MAGALHÃES, A.L.; FERREIRA, L.A.; FIGUEIREDO, M.F.. 2ª edição. Franca, SP: Cristal/São Paulo: Grupo ERA, 2015.

GOATLY, Andrew. *Washing the Brain: Metaphor and Hidden Ideology*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam, Philadelphia, 2007

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. *Exclusão e inclusão na mídia paulista: uma análise cognitivo-retórica da construção dos rolezinhos na Folha de S. Paulo*. In: AQUINO, Zilda; GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto (org.) *Estudos do discurso: caminhos e tendências*. São Paulo: Paulistana, 2016, p. 134-158.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. *A relevância da noção de perspectivação conceptual (construal) no âmbito dos estudos do texto e do discurso: teoria e análise*. Letras, Santa Maria, v. 27, n.54, jan./jun., p. 69-100, 2017.

HART, Christopher. *Critical Discourse Analysis and Cognitive Science: New Perspectives on Immigration Discourse*. New York: Palgrave Macmillan, 2010.

HART, Christopher. *Discourse, Grammar and Ideology: Functional and Cognitive Perspectives*. London: Bloomsbury, 2014.

KÖVECSES, Zoltán. *Where metaphors come from: reconsidering context in metaphor*. New York: Oxford University Press, 2015.

KÖVECSES, Zoltán. *Extended Conceptual Metaphor Theory*. Eötvös Loránd University. Cambridge University Press, United Kingdom, 2020.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Tradução: Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora. Campinas: Mercado de Letras: Educ, 2002.

LUQUES, Solange Ugo. *Metáfora e argumentação: uma análise crítica do discurso político*. Dissertação de mestrado – Universidade de São Paulo- São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-10012011-130728/pt-br.php>

SARDINHA, Tony Berber. *Metáfora*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SEMINO, Elena. *Metaphor in Discourse*. University Press, Cambridge-UK, 2008.

TALMY, Leonard. *Force dynamics in language and cognition*. Cognitive Science 12, Berkeley, University of California, p. 49-100, 1988.

TALMY, Leonard. *Towards a cognitive semantics*. v. 1. Cambridge: MIT Press, p. 409-470, 2000. VEREZA, Solange Coelho. Metáfora na linha de frente: mapeamentos de guerra na conceptualização da Pandemia de Covid-19. *Estudos Linguísticos e literários*. Nº 69, NÚM. ESP. | 2020, Salvador: pp. 52-89, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/44288> . Acesso em 9 de julho de 2023.



C A P Í T U L O 4

Indícios de subjetividade e de autoria na produção escrita utilizando o inglês como língua estrangeira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0272511094>

Patrícia Cantão Gonçalves

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPA.
Universidade Federal do Pará (Brasil)
ORCID: 0000-0003-1720-9938

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo identificar e analisar indícios de subjetividade e autoria em textos escolares, com base nas contribuições de Orlandi (2008) e Possenti (2009), que discutem a autoria como resultado da construção do sujeito-autor inserido em um espaço de enunciados socialmente compartilhados. Também são consideradas as perspectivas de Hyland (2005), que entende o discurso como forma de interação entre escritor e leitor, mediada pelo uso do metadiscurso. O estudo, de caráter qualitativo e descritivo-explicativo, foi conduzido com base em textos produzidos por turmas do ensino fundamental e médio de uma escola privada na cidade de Ananindeua, Pará, Brasil. A análise demonstrou que os alunos foram capazes de produzir textos marcados por posicionamento e interação com o leitor, mobilizando diferentes categorias do metadiscurso. Os resultados apontam que a escrita escolar pode favorecer o desenvolvimento de sujeitos mais autônomos, capazes de ler, interpretar e se posicionar criticamente diante da realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Autoria textual. Contexto escolar. Escrita. Metadiscurso.

Evidence of subjectivity and authorship in written
production using English as a foreign language

ABSTRACT: This research aimed to identify and analyze evidence of subjectivity and authorship in school texts, based on the contributions of Orlandi (2008) and Possenti

(2009), who discuss authorship as a result of the construction of the subject-author inserted in a space of socially shared utterances. Also considered are the perspectives of Hyland (2005), who understands discourse as a form of interaction between writer and reader, mediated using metadiscourse. This qualitative, descriptive-explanatory study was conducted based on texts produced by elementary and high school students at a private school in Ananindeua, Pará, Brazil. The analysis demonstrated that the students were able to produce texts marked by positioning and interaction with the reader, mobilizing different categories of metadiscourse. The results indicated that school writing can foster the development of more autonomous individuals, capable of reading, interpreting, and critically positioning themselves in the face of reality.

KEYWORDS: Textual authorship. School context. Writing. metadiscourse.

INTRODUÇÃO

A investigação da existência de subjetividade e de autoria em textos escolares exige a consideração de múltiplos critérios e de um posicionamento sócio-histórico, pois esses fatores influenciam diretamente a maneira como os sujeitos constroem seus enunciados e se posicionam em suas produções escritas. Conforme destaca Xavier (2012), a escrita é, por sua própria natureza, um processo desenvolvido a partir da interação social, o que implica necessariamente a presença de um público-alvo (seja um indivíduo ou um grupo de pessoas), um conteúdo, um propósito comunicativo e um formato textual específico. Dessa forma, a produção escrita é moldada pelas relações sociais e contextuais em que se insere, refletindo a subjetividade e a autoria do sujeito que escreve.

Para Soares (1998), a escrita possui implicações que transcendem o âmbito escolar, pois afeta todos os domínios da vida social. Ela desempenha a função de ampliar as habilidades de uso da linguagem e de promover a reflexão crítica sobre os diversos sentidos que os textos podem produzir. Dessa forma, ao reconhecermos que a escrita emerge de um contexto situado, atravessado por elementos históricos, culturais e ideológicos, compreendemos que ela não é um recurso neutro ou isolado. Pelo contrário, carrega consigo a marca do sujeito que a produz, sendo indissociável de sua identidade discursiva.

Ao reconhecer a complexidade do processo de escrita e os diversos contextos que orientam seu desenvolvimento, esta pesquisa propôs a análise de um *corpus* composto por produções escritas de alunos do ensino fundamental e do ensino médio. O objetivo geral foi observar indícios de subjetividade e autoria presentes nos textos escolares, compreendendo esses aspectos como construções atravessadas de fatores históricos e socioculturais.

Como objetivos específicos, propomos:

a) Investigar de que maneira os alunos articulam estratégias de posicionamento e engajamento em suas produções textuais;

b) Sugerir que as práticas de ensino da escrita sejam orientadas por abordagens que favoreçam o desenvolvimento de uma escrita autoral e subjetiva.

Para alcançar esses objetivos foram utilizadas as contribuições teóricas de Hyland (2005), Orlandi (2008), e Possenti (2009), cujas reflexões aprofundam a compreensão da construção do discurso, da relação entre autor e leitor e da constituição do sujeito na linguagem.

Dessa forma, a escrita é aqui concebida como uma prática social e histórica, que vai além da mera codificação linguística. Ela se apresenta como um espaço de expressão do sujeito, possibilitando a manifestação de sua voz, de suas experiências e de sua posição no mundo. Investigar os modos como essa autoria se constitui em textos escolares é, portanto, um caminho fundamental para repensar o papel da linguagem no processo formativo dos alunos.

ASPECTOS TEÓRICOS

A presente pesquisa partiu de uma abordagem qualitativa a qual, conforme destaca Godoy (1995, p. 23), “enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, permitindo que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a proporem trabalhos que explorem novos enfoques.” Alinhada a essa perspectiva, a investigação assumiu um caráter descritivo-explicativo, por buscar descrever e interpretar fenômenos relacionados ao discurso, com ênfase nos modos de construção da autoria e da subjetividade na escrita escolar.

Enfatizar a busca por autoria e subjetividade nos textos escolares mostrou-se relevante para compreender como o aluno se posiciona criticamente e revela sua identidade discursiva. Esse enfoque permitiu analisar as escolhas linguísticas, os recursos argumentativos e a organização de ideias do aluno. A partir disso, buscou-se identificar indícios de subjetividade e de autoria em textos elaborados por alunos do ensino fundamental e médio em inglês como língua estrangeira. O *corpus* analisado foi gerado por meio de uma atividade pedagógica que integrou conteúdos gramaticais, lexicais e socioculturais com o material didático da turma, resultando em artigos de opinião sobre temas variados previamente discutidos.

A análise foi conduzida com base na concepção de Possenti (2009), segundo a qual a subjetividade e a autoria são elementos indispensáveis do discurso, situando o “eu discursivo” em contextos históricos e atravessado por condições sociais e culturais. Além disso, foram examinadas as posições assumidas pelos alunos em seus textos, evidenciadas pelo uso de recursos metadiscursivos, conforme discutido por Hyland (2005).

Função-autor e postura discursiva: entre Foucault e Possenti

Ao analisarmos a autoria em textos escolares, tomamos como base as concepções de Possenti, que estabelecem um diálogo crítico com a proposta de autoria formulada por Foucault (1971). Assim, primeiramente, discutimos a proposta de Foucault, que desconstrói a visão tradicional que associa o autor à expressão direta da individualidade, originalidade e intenção de um sujeito criador, propondo, ao invés disso, o conceito de “função-autor”. Com isso, a autoria deixa de ser atribuída a uma identidade individual fixa e passa a ocupar um papel discursivo, situado nas estruturas de poder e de saber que permeiam a produção textual. O autor, portanto, não é mais visto como a origem limitada e autônoma do texto, mas como um mecanismo de regulação do discurso, que estabelece critérios de interpretação e de legitimidade. Essa perspectiva crítica nos permitiu compreender a autoria como uma construção discursiva complexa, não apenas como uma expressão individual.

Por outro lado, para Possenti (2012), a autoria não se limita a ser apenas um componente estrutural da linguagem, mas também se configura como uma postura discursiva ativa. Para ele, ser autor implica adotar atitudes discursivas que, mesmo de maneira implícita, dão voz a outros enunciadore e mantêm uma distância crítica em relação ao próprio texto. Essa visão permite compreender a autoria como uma prática complexa e situada, permeada por escolhas subjetivas, sociais e ideológicas que se articulam com o contexto histórico e com a linguagem.

Considerando essa perspectiva, tornou-se relevante abordar o ensino da escrita de forma mais ampla, mobilizando estratégias que superassem perspectivas unicamente normativas e estruturais da língua. A escrita, nesse sentido, pôde ser compreendida como uma ferramenta de expressão e desenvolvimento sociocultural, com potencial para contribuir significativamente na formação do pensamento crítico e na participação mais ativa dos alunos na construção de significados em suas produções textuais. Isso implica repensar as práticas pedagógicas, valorizando a autoria como um processo de construção de sentidos e de subjetividades, paralelamente à correção formal.

Produção escrita a partir de uma perspectiva sócio-histórica

Considerando que a escrita pode superar sua função instrumental e pode atuar como um recurso de ampliação do vocabulário e do repertório sociocultural, é importante refletir sobre os múltiplos fatores que a constituem. Soares (1998) defende que a interação mediada pela escrita depende da intenção comunicativa do autor, do perfil do leitor a quem se dirige e das condições específicas de produção textual. Essa perspectiva amplia a compreensão da escrita para além de seus aspectos formais, revelando-a como uma prática complexa, situada e propositiva.

Além disso, a autora destaca que os efeitos da escrita não se limitam ao campo linguístico, mas se estendem às dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas e cognitivas, afetando tanto sujeitos quanto coletividades sociais. A partir dessa visão, é possível sugerir que dominar a escrita não é apenas conhecer suas regras gramaticais, mas entendê-la como parte da própria identidade, transformando-a em uma ferramenta de expressão e de interação com o mundo. Diante disso, é pertinente questionar: de que forma um indivíduo, ao longo de sua formação, pode se apropriar criticamente da escrita e reconhecer nela um instrumento de construção de sentido e de ação social?

Segundo Lenneberg (1967), o processo de escrita não ocorre de forma natural e espontânea. Para que um indivíduo seja reconhecido como um ser letrado, é necessário que ele receba orientação adequada ao longo de sua formação. Para Wang & Wen (2002), esse processo tem início com a compreensão sobre como é concebido o ato de escrever, passando pelos mecanismos de análise, de seleção e de organização de ideias, além do domínio de aspectos estruturais, como a gramática, o léxico e a pontuação. Também se envolve nesse processo a motivação que impulsiona a escrita e os objetivos que se deseja atingir por meio dela. No caso de alunos de uma língua estrangeira, esse percurso torna-se ainda mais desafiador devido às interferências ou à dependência da língua materna, como destaca Ortega (2009).

Assim, nas práticas de ensino da escrita em inglês como língua estrangeira, é importante considerar o que é mais relevante e mais motivador para os alunos, reconhecendo a diversidade linguística presente dentro e fora da sala de aula. Essa perspectiva requer algumas adaptações das práticas de ensino de escrita, sugerindo a diminuição da atenção às abordagens formais e normativas para assumir um caráter mais dinâmico, complexo e contextualizado. Ao valorizar as experiências, os repertórios linguísticos e culturais dos alunos, a escrita se torna mais propositiva e significativa.

Autoria e subjetividade

No campo dos estudos discursivos, Foucault (1969) problematizou as concepções tradicionais de autoria ao argumentar que o sujeito que escreve um texto não deve ser automaticamente considerado um autor. Para ele, o domínio meramente empírico da escrita não é suficiente para definir a autoria. Nesse sentido, Foucault propôs o conceito de função-autor (1969), inserido em um sistema discursivo que confere a determinados indivíduos autoridade sobre o que escrevem, com base em categorias linguísticas específicas às quais seus discursos devem se adequar. Assim, o autor passa a exercer uma função fundamental sobre o seu discurso, sendo responsável por organizá-lo, modificá-lo e classificá-lo, mantendo certo controle sobre os sentidos e trajetórias que esse discurso pode assumir.

A “função-autor” caracteriza o modo de existência, de circulação e de funcionamento de determinados discursos em uma sociedade. Não se trata somente de identificar quem escreveu um texto, mas também de regular os sentidos possíveis de um discurso. Nesse sentido, para que esse texto obtenha legitimidade, é necessário que ele esteja vinculado a um autor, que deve predispor de conhecimentos e ideologias socialmente reconhecidos. O texto precisa ser sustentado por uma identidade discursiva. Assim, a “função-autor” atua como um filtro que atribui o status de autor somente aos donos de discursos que sejam resultados de uma operação crítica e complexa.

Foucault (1971) compreende o autor como o princípio de unificação do discurso, aquele que detém a base de significações e coerência, e que possui a capacidade de articular e integrar diferentes conhecimentos em um texto. No entanto, essa visão tradicional é problematizada pelo próprio Foucault ao introduzir o conceito de “função-autor”, que desloca a autoria da dimensão puramente individual para uma dimensão institucionalizada e regulada dos significados possíveis no discurso. Nesse sentido, a autoria não é mais vista como uma propriedade inerente ao indivíduo, mas como uma construção discursiva que reflete as relações de poder e saber presentes na sociedade.

Orlandi (2008) aprofunda essa perspectiva ao destacar que a função-autor está fortemente vinculada ao contexto sócio-histórico, podendo ser construída desde os primeiros contatos com a escrita, ainda no ambiente escolar. Essa visão é compartilhada por Possenti (2009), que reforça a ideia de que a autoria é desenvolvida por meio das interações socioculturais e históricas que moldam o sujeito ao longo do tempo. Portanto, para esses autores, a autoria no campo discursivo não é uma característica inata, mas sim o resultado de um processo complexo de construção social e histórica.

A proposta de Orlandi (2012) consiste em situar a função-autor em uma hierarquia de funções discursivas, ao lado do locutor e do enunciador. Nessa perspectiva, a função-autor é compreendida como uma das complexidades que se direcionam ao social, expandindo-se à diversidade de contextos sócio-históricos. O autor pode estar presente em discursos que variam desde os considerados empíricos até aqueles mais elaborados, resultantes de um trabalho ordenado e reflexivo.

Segundo Orlandi, o autor é “a função que o eu assume enquanto produtor de linguagem” (2012, p. 103), o que implica uma construção discursiva complexa e dinâmica. Nesse sentido, o autor pode recorrer à metadiscursividade, compreendida, segundo Hyland (2005), como uma estratégia discursiva que envolve posicionamento e engajamento. Essas dimensões são evidenciadas pelos recursos linguísticos selecionados pelo autor na construção de seu discurso, com o objetivo de interagir

com o leitor e negociar significados. Hyland apresenta, por meio de um esquema, alguns dos recursos que podem favorecer tanto o posicionamento quanto o engajamento discursivo, destacando a importância da linguagem na construção da autoria e da interação discursiva.

Hyland (2005, p. 176), descreve que o posicionamento

expressa uma 'voz' textual ou uma personalidade reconhecida pela comunidade que, seguindo outros, chama-se de postura. Isso pode ser visto como uma dimensão de atitude que inclui recursos que se referem às maneiras como os escritores se apresentam e transmitem os seus julgamentos, opiniões e compromisso. Isso é, as maneiras pelas quais os escritores interveem para imprimir sua autoridade pessoal em seus argumentos ou dar um passo para trás e disfarçar seu envolvimento.

Em linhas gerais, o posicionamento diz respeito à forma como o autor expressa sua voz, suas avaliações e seu comprometimento com o texto. Trata-se de uma dimensão autorreferencial, subdividida em quatro categorias: atenuadores (*hedges*), intensificadores (*boosters*), marcadores de atitude (*attitude markers*) e auto menções (*self-mentions*). Por outro lado, Hyland (2005, p. 176) descreve o engajamento como

a forma como o escritor se relaciona com seus leitores em relação às posições avançadas no texto (Hyland, 2001). Isto é uma dimensão de alinhamento onde os escritores reconhecem e se conectam com os outros, reconhecendo a presença de seus leitores, puxando-os junto com seu argumento, concentrando sua atenção, reconhecendo suas incertezas, inclusive como participantes do discurso, e orientando-os para interpretações.¹

Assim, o engajamento refere-se à relação estabelecida entre o autor e o leitor, por meio de estratégias que reconhecem e incluem a participação do leitor no discurso. Essa dimensão se desdobra em cinco categorias: marcadores de direcionamento (*directives*), referência direta ao leitor (*reader pronouns*), apelos inclusivos (*questions*), comprometimento com a resposta do leitor (*shared knowledge*) e reconhecimento de alternativas ou inserções pessoais (*personal asides*). As duas dimensões e seus desdobramentos estão detalhados na figura 1 a seguir:

1. "Stance. They express a textual 'voice' or community recognized personality which, following others, I shall call stance. This can be seen as an attitudinal dimension and includes features which refer to the ways writers present themselves and convey their judgements, opinions, and commitments. It is the ways that writers intrude to stamp their personal authority onto their arguments or step back and disguise their involvement. Engagement. Writers relate to their readers with respect to the positions advanced in the text, which I call engagement (Hyland, 2001). This is an alignment dimension where writers acknowledge and connect to others, recognizing the presence of their readers, pulling them along with their argument, focusing their attention, acknowledging their uncertainties, including them as discourse participants, and guiding them to interpretations." Esta e as outras traduções do inglês são de responsabilidade do autor.

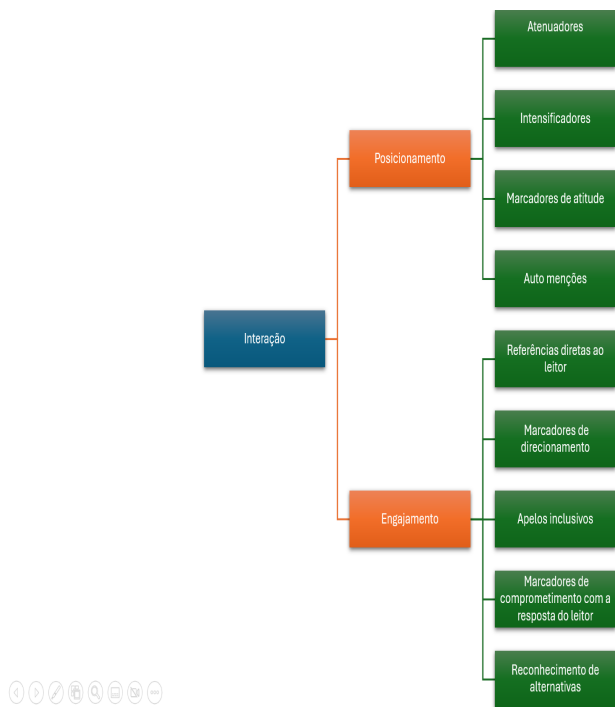


Figura 1 – a metadiscursividade de Hyland

Fonte: adaptado de Hyland (2005, p. 177)

As subcategorias da dimensão posicionamento são descritas a seguir de forma mais detalhada:

a) Atenuadores (*hedges*) – são utilizados para expressar incerteza ou evitar afirmações absolutas. Na língua inglesa, isso ocorre por meio de marcadores linguísticos que indicam possibilidade, como *might*, *perhaps*, *suggest* e *maybe*. Esses recursos permitem que o autor apresente suas ideias, reconhecendo outras possibilidades interpretativas.

b) Intensificadores (*boosters*) – indicam certeza, confiança ou ênfase discursiva. São utilizados para reforçar a autoridade do autor sobre determinada afirmação, por meio de termos como *clearly*, *definitely* e *absolutely*. Esses marcadores expressam um posicionamento firme diante do conteúdo apresentado.

c) Marcadores de atitude (*attitude markers*) – refletem a avaliação subjetiva do autor em relação ao conteúdo do discurso. Podem se manifestar por meio de advérbios, adjetivos ou expressões que indicam julgamento, emoção ou relevância,

como *unfortunately*, *surprisingly*, *essential* e *irrelevant*. Com eles, o autor torna explícita sua perspectiva e afeta a maneira como o leitor interpreta a informação.

d) Auto menções (*self-mentions*) – dizem respeito às formas pelas quais o autor faz referência a si mesmo no texto, geralmente por meio de pronomes ou construções como *I argue*, *we propose*, entre outras. Esses elementos evidenciam o comprometimento do autor com seu discurso, destacando sua presença no processo argumentativo.

Já as subcategorias da dimensão engajamento são descritas da seguinte forma:

a) Referências diretas ao leitor (*reader pronouns*) – envolvem o uso de pronomes e expressões que interpelam diretamente o leitor, criando proximidade e interação com o discurso. Exemplos incluem: *you can see* e *you must think*.

b) Marcadores de direcionamento (*directives*) – têm a função de guiar a leitura e orientar a atenção do leitor para determinados pontos do texto, por meio de construções como: *consider the following*, *observe that* e *focus on*.

c) Apelos inclusivos (*questions*) – são estratégias que visam incluir o leitor como parte ativa da argumentação, despertando sua curiosidade e interesse.

d) Marcadores de comprometimento com a resposta do leitor (*shared knowledge*) – envolvem o uso de perguntas retóricas, antecipação de possíveis objeções ou preocupações do leitor, como em: *but how can we explain this?* Esse mecanismo mantém o leitor envolvido e estimulado a refletir sobre as ideias presentes no discurso.

e) Reconhecimento de alternativas (*personal asides*) – contempla a consideração de outros pontos de vista ou interpretações dentro do texto. Utiliza conectores e advérbios que indicam contraste ou concessão, como *although* e *while it is possible that*.

Cada recurso presente no modelo proposto por Hyland representa uma estratégia para tornar o discurso mais dinâmico, interativo, crítico e coerente com os objetivos comunicativos do autor. Por meio desses recursos, que representam o metadiscurso, os mecanismos linguísticos utilizados não somente expressam ideias e intenções pessoais, mas também estabelecem uma interação direta com o leitor. Essa interação pode ocorrer por meio de questionamentos, auto menções, direcionamento da atenção, entre outras formas de engajamento textual.

A análise desses aspectos, em diálogo com a concepção de Possenti (2009), permite compreender a produção textual, inclusive no contexto escolar, em termos de autoria, pois a qualidade de um texto está intrinsecamente relacionada à subjetividade do autor e à forma como ela emerge no discurso. Essa subjetividade é moldada pelos contextos históricos e sociais nos quais o texto é produzido, condicionando

o discurso a um quadro mais complexo e variável de significados. A presença da autoria pode ser reconhecida nos indícios de tomada de posição e nas marcas da individualidade de quem escreve, revelando a complexidade inerente ao processo de produção textual.

Assim, é possível sugerir que a análise da autoria e da subjetividade na escrita escolar não apenas revela a complexidade do processo de produção textual, mas também destaca a importância de considerar os textos escolares como espaços de manifestação da subjetividade. A abordagem dialética proposta por Orlandi, Possenti e Hyland permitiu compreender que os textos escolares não devem ser vistos somente como resultados da obediência a normas gramaticais, mas também como produções que estão inseridas em uma complexidade social, histórica e ideológica que reflete as escolhas linguísticas do autor.

ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

A análise de textos escolares, a partir das contribuições teóricas de Orlandi (2008) e Possenti (2009), dá-se pela compreensão mais aprofundada da produção escrita como prática social-discursiva. Com base nas concepções desses autores, a escrita passa a ser reconhecida como um espaço de construção de significados, os quais são marcados por instituições ideológicas, e condições de produção. Orlandi enfatiza o papel da linguagem na constituição dos sujeitos e na produção de significados, destacando que todo discurso é atravessado por historicidade. Já Possenti reforça a ideia de que a autoria se manifesta na materialidade do texto por meio de marcas de subjetividade, sendo possível identificar nos textos escolares indícios do posicionamento do sujeito que o produziu.

Segundo Possenti (2009), mesmo assumindo uma posição discursiva determinada historicamente e vinculada a uma ideologia, o sujeito pode ainda manifestar sua singularidade. O que o diferencia de outros sujeitos na forma como posiciona o “como” de seu dizer. Embora o sujeito sempre fale a partir de lugares instituídos e mecanismos que sugerem uma certa previsibilidade discursiva, há espaço para que o discurso assuma um estilo próprio, que não se opõe à sua condição de enunciator, mas o reafirma por meio das marcas da sua subjetividade.

A partir da perspectiva discursiva de Possenti (2009), compreende-se que o autor constrói sua subjetividade por meio do “como” se posiciona enquanto sujeito social e culturalmente situado. Esse modo de dizer revela que o discurso não constitui um conjunto estático ou linear na organização de ideias, mas carrega marcas do sujeito que o enuncia, atravessado por suas experiências sociais, históricas, políticas e culturais. A escrita, nesse sentido, torna-se um espaço de inscrição da subjetividade, no qual se evidenciam tanto os valores que orientam a ação do sujeito quanto os limites sociocognitivos que influenciam suas escolhas linguísticas.

Assim, pela metadiscursividade proposta por Hyland (2005), a subjetividade discursiva pode ser evidenciada pelo conjunto de recursos que o escritor utiliza em seu texto, manifestando por desses recursos seu posicionamento e estabelece uma relação dialógica com o leitor. A metadiscursividade, nesse contexto, não é apenas uma técnica retórica, mas um reflexo da inserção histórica e cultural do sujeito no processo de produção textual. Ao explicitar sua posição e engajar o leitor, o escritor evidencia não apenas seus propósitos comunicativos, mas também o lugar de onde fala e as ideologias que permeiam sua escrita.

A metadiscursividade desempenha um papel fundamental na constituição da autoria, pois permite ao sujeito moldar seu discurso com base em seus interesses, convicções e estratégias argumentativas, refletindo assim sua subjetividade e posicionamento no contexto discursivo. Conforme destaca Possenti (2009), a escrita escolar é um espaço em que o sujeito pode manifestar sua identidade social, o que sugere que as dimensões de posicionamento e engajamento propostas por Hyland (2005) são importantes para compreender as relações complexas entre subjetividade, linguagem e contexto. Nessa perspectiva, a autoria não é concebida como uma identidade fixa ou puramente individual, mas como uma posição discursivamente construída que articula o dizer do sujeito às condições históricas, sociais e institucionais de sua enunciação.

Textos de uma turma do oitavo ano do ensino fundamental

Portanto, com base nos pressupostos teóricos discutidos, propôs-se a identificar indícios de subjetividade e de autoria em textos produzidos por alunos do Ensino fundamental e do ensino médio de uma escola na cidade de Ananindeua, Pará, Brasil. A investigação foi orientada por uma abordagem qualitativa, que, segundo Lüdke e André (1986, p. 18), “se desenvolve numa situação natural; é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Essa abordagem mostrou-se relevante, uma vez que essa pesquisa compreendeu a autoria como uma construção discursiva atravessada por aspectos sociais, históricos e culturais.

A análise dos dados foi conduzida com base nos métodos descritivo e explicativo, escolhidos por sua adequação aos objetivos da pesquisa. O método descritivo possibilitou identificar e caracterizar as manifestações de autoria e subjetividade na escrita escolar, entendendo o ensino da escrita, conforme Gil (1991), como um fenômeno epistemológico e complexo. Já o método explicativo contribuiu para a investigação dos fatores que influenciam a constituição desse fenômeno, permitindo uma compreensão mais aprofundada das práticas discursivas.

As análises iniciais concentraram-se em textos elaborados por uma turma do oitavo ano do ensino fundamental, os quais foram produzidos a partir da seguinte orientação: “Based on the reading of the base texts, write an argumentative making predictions about the future using the ‘will’, ‘more’, and ‘less’ forms. Choose one of the three themes present in the base texts: a) the environment, b) technology, or c) social relationships.” Dessa forma, o primeiro texto analisado fez previsões sobre a tecnologia no futuro, conforme podemos observar no texto 1.

Texto 1

Technology

In my opinion technology won't take long to be a surprising thing, we are already seeing the advance with our own eyes, but I think that in the future we will have robots in our daily lives, holograms, tv screens everywhere. this will make it easier in the work area and in school' education. O the world will became more modernized, transport will improve a lot and become completely technological.

the means of communication will advance further than they are already advanced and will greatly facilitate interaction with people who are far away, with technology evolving (sic), it has brought several positive and negative parts but I am focusing on the positive points that are good for the world.

Ao analisarmos o critério da subjetividade do texto, observou-se que ele estabeleceu uma comparação entre a realidade presente e projeções sobre o futuro. O escritor assumiu uma posição discursiva que lhe permitiu afirmar que os avanços tecnológicos já são perceptíveis na atualidade, atribuindo ao leitor a possibilidade de reconhecer tais transformações. Isso sugere que o sujeito tem acesso direto ou indireto a diferentes tecnologias ou, alternativamente, costuma adquirir conhecimento sobre elas por meio de múltiplas fontes de informação. Essa construção discursiva revela marcas de sua experiência e posicionamento no mundo, evidenciando a articulação entre vivência pessoal, contexto sociocultural e discurso.

Portanto, sob a perspectiva de Orlandi (2008), foi possível identificar uma possibilidade de autoria apoiada em um contexto social e histórico específico que orientou a construção do discurso. O vocabulário utilizado no texto, como *robots*, *holograms* e *TV screens*, aliado à afirmação “we are already seeing the advance with our own eyes”, podem mostrar um sujeito que se posiciona como alguém que possui contato direto com avanços tecnológicos ou que consome mais frequentemente informações sobre o tema, pois manifestou uma posição ideológica otimista em relação à tecnologia.

Trata-se de um escritor que enaltece os benefícios da evolução tecnológica, assumindo uma postura otimista, apresentando um ponto de vista que pode ser considerado universal, isso é percebido na sua autoridade de afirmar “I am focusing on the positive points that are good for the world”. Tal construção discursiva não é neutra; ela reflete práticas e valores que são próprios do discurso presentes nas práticas de ensino da língua inglesa, nas quais é comum encorajar os alunos a adotarem posições afirmativas, globais e alinhadas a conceitos otimistas sobre o futuro. Assim, o discurso do aluno revelou traços subjetivos mediados por condições ideológicas mais amplas.

No que se refere ao critério de tomada de distanciamento, comumente associado ao que Hyland (2005) classifica como marcadores de atitude, observam-se expressões como “In my opinion” e “I am focusing”, que sugerem uma tentativa de posicionamento do eu discursivo em relação às ideias apresentadas. Esses marcadores podem ser interpretados como indícios de uma consciência discursiva em construção, na qual o sujeito busca afirmar sua perspectiva sobre o tema abordado. Assim, ainda que não se trate de um sujeito com pleno domínio sobre os recursos linguísticos presentes em seu texto, as marcas enunciativas presentes indicam um movimento inicial de subjetividade, possivelmente orientado por valores e referências assimiladas em outros discursos. Esse gesto de apropriação e reinterpretação pode ser entendido como um passo importante no processo de constituição da autoria, revelando o modo como o sujeito se comporta discursivamente a partir de suas experiências, valores e conhecimentos institucionalizados.

O texto 2 apresentado a seguir envolve a questão da subjetividade e sua inserção em um contexto sociocultural, ou seja, em um discurso que lhe atribui sentido. Nesse caso, o escritor aparentou ter preocupação com os animais e com a escassez de recursos necessários à manutenção da vida. Ele se posicionou de maneira que o singularizou socialmente, organizando certos valores que, ao longo do tempo, podem ter sido construídos em sua trajetória. Assim, o texto levou o leitor a perceber uma possível atenção do escritor a questões ambientais.

Texto 2

About Future

The Forecast i (sic) have about the environment 20 years

From now is very worrying.

i (sic) know that animals will be endangered (sic), and

good part of the driking (sic) water will be

scarce.

however would like to move measures to prevent

the destruction at the environment

using technology (sic) in Favor of humanity to preserve

what we still have it is very sad very year we

receive the news that an animal has become

extinct.

Or that the polar ice caps are melting. Alone

i (sic) know i (sic) can't, but with the help of whoever

reads this message, i (sic) believe it would make

a diference (sic) for us to have a souitable (sic) world

one day

A world we can call our own

and that in 20 years, maybe things will be

different and people will live better.

Além de termos compreendido o sujeito como sensível às questões ambientais, foi possível observar que, conforme destaca Possenti (2009, p. 107), “o sujeito sempre enuncia a partir de posições historicamente dadas num aparelho discursivo

institucionalizado e prévio”. Essa perspectiva teórica nos permitiu entender que a maneira como o aluno organizou seu discurso não foi imparcial, pois refletiu uma posição crítica frente às problemáticas do futuro, especialmente no que diz respeito à preservação ambiental.

A análise do discurso sugeriu que o autor não somente manifestou uma preocupação com o meio ambiente, mas também assumiu uma postura discursiva influenciada por contextos históricos e socioculturais. Propôs-se que as escolhas linguísticas do aluno foram moldadas pela relação entre linguagem, conhecimento e condições de produção textual, as quais influenciaram diretamente a forma como ele se posiciona e argumenta sobre questões ambientais.

Nesse contexto, o uso de sentenças como “what we still have”, “we receive the news that an animal has become extinct” e “a world we can call our own” mostram-se como evidências de referências ao leitor, recurso descrito por Hyland (2005) como parte do engajamento retórico. Ao substituir o pronome *I* por *we*, o aluno não somente incluiu o leitor no processo discursivo, mas também buscou construir uma relação de corresponsabilidade em relação às ideias defendidas em seu discurso. Essa escolha nos levou a interpretar que se tratou de uma tentativa de aproximação dialógica, na qual o posicionamento individual foi estrategicamente apresentado como um ponto de vista coletivo. Sob a perspectiva de Possenti (2009, p. 112), esse movimento discursivo operou como um mecanismo de persuasão, ao partir de um “lugar comum” que ecoa nas experiências compartilhadas pelos interlocutores.

Dessa forma, o sujeito buscou comprometer-se com o que escreveu e dirigiu-se diretamente ao leitor, o que, segundo Hyland (2005) e Possenti (2009), constitui um dos traços fundamentais da autoria no discurso: a presença de um *eu* enunciador que assume responsabilidades e se posiciona criticamente diante do conteúdo que produz, buscando efeitos específicos com sua fala. A partir de uma análise geral da função da linguagem, foi possível observar, no texto 2, um predomínio do caráter apelativo, uma vez que o aluno procurou sensibilizar o leitor, alertando-o para os impactos da negligência da sociedade frente às questões ambientais. Além disso, sugeriu formas de minimizar os danos à natureza, como podemos observar nos trechos destacados a seguir:

- a) “I would like to move measures to prevent the destruction of the environment.”
- b) “[...] Using technology in favor of humanity to preserve what we still have.”
- c) “[...] Alone I know I can’t, but with the help of whoever reads this message, I believe it would make a difference for us to have a suitable world one day.”

A análise desses trechos sugeriu a intenção do escritor de orientar o leitor a adotar determinados comportamentos e de provocar reflexões a respeito de

questões ambientais. O uso da linguagem indicou um posicionamento engajado, que propôs o uso da tecnologia como aliada na preservação do meio ambiente. Além disso, ao recorrer a um apelo direto ao leitor, o escritor buscou mobilizar a responsabilidade coletiva na busca por soluções que minimizassem os problemas destacados em seu discurso.

Textos de uma turma da primeira série do ensino médio

Os textos foram produzidos a partir da seguinte orientação: “Based on the reading of the base texts, write an argumentative text about the impact of the use of social media in today’s society.” Essa proposta surgiu como desdobramento das discussões promovidas ao longo do primeiro bimestre de 2023, a partir das temáticas abordadas no material didático da turma. O objetivo foi estimular a reflexão crítica dos alunos sobre o papel das redes sociais na sociedade atual, articulando leitura, análise e produção argumentativa.

De acordo com Hyland (2005), foi possível sugerir que o texto 3 apresentou recursos característicos do metadiscurso. O autor expressou uma opinião consistente sobre os impactos das redes sociais, com ênfase nas alterações comportamentais que, segundo sua visão de mundo, têm se tornado cada vez mais evidentes. Notou-se uma predominância de aspectos negativos ao longo do texto, os quais são destacados por meio do uso de intensificadores, recursos linguísticos que reforçam a assertividade das afirmações, conferindo maior intensidade ao discurso.

Texto 3

Social media is a very useful thing for those who know how to use it the right way, since those who don't know how to use it, use it the wrong way and cause many problems such as anxiety, depression, problems with being (sic) social. A lot of information is spread easily, and many times it's not even true. Some people pretend something they don't live. Like some internet influencers who post a happy life on social media but in reality they are totally unhappy. But the good part is that communication has improved a lot, everything has become much easier and simpler, if you want to talk to someone on the other side of the world, it is possible, because with a simple call or a few text messages, it is possible.

No texto 3, observou-se o uso predominante de intensificadores por parte do escritor. Para aprofundar a análise dessa marca linguística, destacam-se os seguintes trechos:

- a) "Some people pretend something they don't live."
- b) "In reality they are totally unhappy."

Nessas construções linguísticas, o escritor optou por uma voz categórica, caracterizada pela ausência de atenuadores como *possibly*, *maybe* ou *usually*, que poderiam indicar incerteza ou relativização. Ao invés disso, elaborou um discurso enfático que expusessem a sua certeza sobre os comportamentos e sentimentos alheios, o que intensificou o efeito argumentativo do texto.

O uso de intensificadores ofereceu maior credibilidade ao ponto de vista apresentado, ao mesmo tempo em que influenciou o leitor por meio de afirmações assertivas. Embora tais escolhas linguísticas possam limitar outras interpretações ao discurso, elas reforçaram o posicionamento crítico do escritor em relação a como as redes sociais têm afetado e transformado a vida das pessoas ao longo do tempo.

Quase ao final do texto, observou-se uma breve tentativa de estabelecer um diálogo com o leitor, evidenciada na afirmação: “if you want to talk to someone on the other side of the world.” O uso do pronome de segunda pessoa *you* pode ter sido uma referência direta ao leitor, um recurso que pode ser relacionado à tentativa de engajamento, o que diz respeito às formas pelas quais o escritor expressa atitude, julgamento e envolvimento com seu interlocutor.

No entanto, essa tentativa de engajamento mostrou-se incipiente, já que o autor manteve, de modo geral, uma postura mais distante. Assim, foi possível observar o que Possenti (2009) identifica como marcas de autoria: o modo como o sujeito se posicionou e se responsabilizou pelas ideias presentes em seu discurso. Embora o uso do pronome *you* represente um esforço de interação, ele não se sustentou como uma estratégia predominante ao longo do texto.

No texto 4, o último analisado, foi possível identificar marcas linguísticas relacionadas ao metadiscurso, as quais revelaram tanto a atitude do autor em relação seu discurso quanto suas tentativas de estabelecer um diálogo com o leitor. Observou-se o uso de uma linguagem que atribuiu segurança à voz do escritor, aproximando o texto de um discurso oral, marcado por opiniões apresentadas de forma persuasiva e por argumentos coerentes, que reforçaram a singularidade e a intencionalidade de seu posicionamento.

Texto 4

the impact of social media nowadays is that we gain
our information very quick and can't confirm
what is true or not. Our interaction with
other human beings got very limited because of the s-
martphone, when you talk to people you rarely pay
attention to what they sayin (sic) because you are usi-
ng your smartphone and when they ask: “are you
paying attention?” you would say “yes” but you
aren't really paying attention because you are
looking at your phone.

Dentro da dimensão posicionamento, conforme proposto por Hyland (2005), foi possível sugerir a presença de auto menção e de intensificadores nos trechos destacados adiante:

“our interaction with other human beings got very limited because of the smartphone.”

O uso do pronome possessivo *our* no trecho “our interaction with other human beings” indicou uma tentativa do autor de envolver-se diretamente com o ponto de vista que defendeu, generalizando sua percepção ao incluir tanto a si mesmo quanto o leitor. Assim, o escritor articulou um julgamento crítico da realidade, avaliando negativamente os efeitos do uso indiscriminado dos smartphones sobre as interações humanas.

Outra marca predominante no discurso foi a segurança com que os argumentos foram apresentados, o que pôde ser associado ao uso de marcadores de intensidade no trecho a seguir:

“because you are using your smartphone.”

O escritor não utilizou atenuadores como *maybe*, *possibly* ou *seems*, os quais serviriam para relativizar a afirmação. Essa ausência atribuiu ao trecho um tom assertivo, característico do uso de intensificadores, que reforçaram a convicção do autor. Assim foi construído um discurso crítico, coerente e confiante, baseado na realidade provavelmente vivenciada pelo autor.

Foi possível identificar tentativas de engajamento, outro recurso da metadiscursividade, pelo qual o escritor busca envolver o leitor no discurso, estabelecendo certa proximidade. No trecho a seguir, o escritor fez referência ao leitor:

“you would say ‘yes’ but you aren’t really paying attention”

O uso da segunda pessoa do singular *you* é um exemplo típico de engajamento direto com o leitor. Essa escolha apontou para o interesse de se aproximar do leitor, simulando um diálogo e atribuindo a ele uma ação ou uma experiência compartilhada.

No trecho seguinte, houve uma tentativa de se comprometer com a resposta do leitor, o que, conforme Hyland (2005), envolve o uso de perguntas retóricas, antecipando possíveis objeções:

“when they ask: ‘are you paying attention?’”

Ainda que a pergunta não seja feita diretamente pelo autor, ela aparece no discurso de forma citada, o que contribui para a construção de um efeito retórico. Trata-se de uma forma indireta de envolver o leitor em uma situação comum, que potencialmente foi vivenciada por ele.

CONCLUSÃO

Considerar que a realidade social não existe de forma linear e objetiva implica compreender que ela se constitui a partir de variações culturais, linguísticas e das interpretações subjetivas dos sujeitos que a compõem. Esses sujeitos, por meio da interação social e do uso da linguagem, atribuem significado à realidade que os cerca, participando ativamente da construção de seu conhecimento.

Assim, a escrita configura-se como uma prática social que expressa a atuação desses sujeitos em diferentes contextos sociolinguísticos. Lançar mão de uma abordagem que compreenda o desenvolvimento da escrita subjetiva e autoral como um processo contínuo sugere que a escola pode ser o espaço inicial de estímulo à construção de discursos críticos e socialmente contextualizados. Essa perspectiva não apenas pode ampliar as habilidades linguísticas dos alunos, como também pode contribuir para o desenvolvimento de uma postura comunicativa mais consciente diante dos desafios futuros.

A partir da análise dos quatro textos produzidos por alunos do ensino fundamental II e do ensino médio, foi possível observar indícios de subjetividade e autoria na escrita escolar, embora esses indícios nem sempre se apresentem de forma clara. Assim, esses escritores, de maneira intuitiva ou não, demonstraram habilidade para se posicionar diante dos temas propostos, mobilizando recursos discursivos que indicam envolvimento, julgamento e certo grau de responsabilidade enunciativa.

Nos textos do ensino fundamental, os discursos aproximaram-se de uma reflexão de vivências pessoais e indícios de subjetividade, com vozes discursivas ainda em formação. Tanto o texto que tratava da tecnologia quanto aquele que abordava o meio ambiente apresentaram traços de engajamento e tentativa de interação com o leitor. Assim, observou-se que um sujeito, mesmo em processo de aprendizagem, pode começar a entender o seu papel na sociedade por meio da sua escrita.

Nos textos do ensino médio, conforme Hyland (2005), notou-se um avanço na construção argumentativa, com indícios de uso um pouco mais consciente de estratégias relacionadas ao metadiscorso, como intensificadores e marcadores de atitude. Os alunos possivelmente buscaram sustentar seus pontos de vista com mais assertividade, utilizando uma linguagem relativamente intensa e crítica, o que pode se direcionar para uma consolidação progressiva de suas identidades discursivas.

Compreendeu-se que a autoria e a subjetividade podem ser exploradas como parte de um processo contínuo nas práticas de ensino da escrita. Essas categorias discursivas mostraram-se relevantes para a promoção de uma aprendizagem mais consciente, capaz de formar alunos como sujeitos sociais mais críticos, reflexivos e aptos a ler, interpretar e intervir em suas próprias realidades por meio da linguagem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. (Volochninov). Marxismo e filosofia da linguagem. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. Hucitec Editora. São Paulo, 2012.

FOUCAULT, Michel. Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema (vol. III). Forense Universitária. Rio de Janeiro, 2009.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso. Editora Gallimard. Paris, 1971.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo. Atlas. 1991.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HYLAND, Ken. Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. In: Discourse Studies, Sage publications, 2005.

LENNEBERG, E. Biological foundations of language. Nova Iorque: John Wiley, 1967.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

ORLANDI, Pulcinelli Eni. Discurso & leitura. Cortez Editora. São Paulo, 2008.

ORTEGA, C. D. Relações históricas entre Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação. DataGramaZero: Revista de Ciência da Informação, Rio de Janeiro, v.5, n.5, p.3, 2004. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/5654>. Acesso em: 23 jun. 2023.

POSSENTI, S. Questões para analistas do discurso. Parábola. São Paulo, 2009.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Autêntica Editora. Belo Horizonte, 2009.

XAVIER, R. P. 6º Período. Metodologia de Ensino de Inglês. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

WANG, W., & WEN, Q. (2002) Chinese thinking mode and second language writing—A study on the college students' English writing process. Journal of PLA University of Foreign Languages, 4, 64-76.



C A P Í T U L O 5

O termo 'logo' sob a ótica da Linguística Funcional Centrada no Uso

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0272511095>

Lucas Silva Freire

RESUMO: O objetivo principal deste trabalho é investigar a construção *logo* em grupos específicos no Português Brasileiro. Esta análise será feita sob a perspectiva da Linguística Funcional Centrada no Uso (Rosário; Oliveira, 2016; Furtado da Cunha; Bispo, 2013), corrente linguística que articula, em suas bases teóricas, o Funcionalismo Norte Americano e a Linguística Cognitiva, a fim de entendermos que há fatores sintático-semânticos e discursivo-pragmáticos, juntamente com a cognição humana, que influenciam as mudanças linguísticas, a exemplo do fenômeno em estudo. Para a análise, organizamos um corpus baseado em ocorrências da rede social Twitter, atualmente conhecido como "X". O corpus contém 30 (trinta) ocorrências, coletadas por nós nos meses de dezembro/2024 e de janeiro e fevereiro/2025, que serão analisadas a partir do método misto (Cunha Lacerda, 2016), articulando, dessa forma, a natureza quantitativa, por meio da análise das frequências token e type, e qualitativa, por meio da análise e discussão das ocorrências coletadas.

PALAVRAS-CHAVE: *Logo*. Linguística Funcional Centrada no Uso. Construção.

INTRODUÇÃO

Por compreender a língua como um sistema dinâmico influenciado por interações, culturas e identidades, a Linguística Funcional Centrada no Uso analisa o sistema linguístico a partir de suas aplicações e usos reais, considerando a frequência de ocorrências como um elemento essencial para o estudo de novas estruturas.

No estudo em andamento nesta bolsa de Iniciação Científica, o pesquisador, em conformidade com a orientadora, optou por, no polo funcionalista da Linguística, considerar, como aporte teórico, a Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU) e, como material analítico, organizar um Corpus Linguístico a partir de ocorrências do fenômeno linguístico em estudo coletado na rede social Twitter, agora denominado "X". Dessa forma, pretendemos examinar a construção *logo*, por isso intitulamos esta pesquisa como "Penso, *logo* pesquiso: um estudo sobre o termo *logo* à luz da linguística funcional centrada no uso", embasando-nos na análise de forma e função e buscando compreender como essas construções linguísticas estão passando por um processo de construcionalização. Este projeto de pesquisa visa identificar fenômenos linguísticos recorrentes em situações reais de uso da língua e, a partir disso, provocar reflexões sobre a língua, sobre as práticas didático- metodológicas de ensino da língua e, principalmente, fornecer subsídios para futuras pesquisas na área da linguística. Ademais, informamos que esta pesquisa fundamenta-se no referencial teórico que o Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em (Sócio) Funcionalismo tem se orientado.

OBJETIVOS

Estabelecemos para direcionar nossa investigação na presente pesquisa os seguintes objetivos geral e específicos.

Objetivo Geral

Investigar o uso da construção *logo* em uma perspectiva sincrônica na rede social X.

Objetivos Específicos

1. Realizar uma discussão sobre o aporte teórico que subsidiará a análise e a discussão de dados;
2. Realizar a revisão de literatura sobre o objeto de estudo a partir de buscas em dicionários da língua portuguesa;
3. Realizar a revisão de literatura em gramáticas prescritivas e descritivas;
4. Mapear ocorrências do fenômeno linguístico em estudo nas redes sociais;
5. Realizar a análise das construções, identificando padrões e observando os fatores de esquematicidade, produtividade e composicionalidade;
6. Propor uma atividade didático-pedagógica sobre o uso da expressão *logo* para estudantes do Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio.

REVISÃO DE LITERATURA

Propomo-nos a apresentar o referencial teórico desta pesquisa, discutindo os princípios teóricos que serão necessários para a realização da análise desta investigação.

Com esse propósito, esta seção será organizada da seguinte forma: na subseção 3.1, *A Linguística Funcional Centrada no Uso*, na qual contextualizamos o aporte teórico que respalda a nossa pesquisa, situando-o na interface entre Funcionalismo Norte Americano e Linguística Cognitiva; na subseção 3.2, *O Cognitivismo e a Construção gramatical*, mostramos sucintamente a relação entre as experiências linguísticas e experiências cognitivas; e, por fim, na subseção 3.3, *Gramática de Construções e a compreensão da mudança linguística a partir de redes construcionais*, trazemos conceito como construção, mudança construcional e construcionalização, esquematicidade, produtividade e composicionalidade.

A Linguística Funcional Centrada no Uso

A Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU) é uma teoria que incorpora os princípios da Linguística Funcional (Furtado da Cunha, Bispo e Silva, 2013; Kenedy; Martelotta, 2003; Rosário; Oliveira, 2016 entre outros) e da Linguística Cognitiva (Bybee, 2003; Croft, 2001; Goldberg, 1995, 2006).

Na LFCU, o sistema linguístico é concebido como um meio que reflete a necessidade comunicativa do falante. Assim, a linguagem é observada em situações reais de interação. Nesse contexto, a língua e a mudança linguística estão intrinsecamente ligadas e gramática é considerada como emergente (HOPPER, 1987). A noção emergencial da linguagem captura sua natureza temporária, transitória e fluida, sujeita à negociação constante na interação entre os falantes. Nesse sentido, a gramática é entendida como social e mutável, resultado do que emerge durante o discurso.

Ao discutirmos a LFCU, é relevante traçar um breve panorama histórico do Funcionalismo Linguístico. Embora os estudos sobre variação e mudança linguística tenham ganhado destaque na década de 60 graças às pesquisas de William Labov nos Estados Unidos, as investigações sobre mudança linguística na perspectiva da gramaticalização remontam ao século X, na China. O termo “gramaticalização” foi introduzido pela primeira vez por Meillet (1995), que propunha a ideia de atribuir um caráter gramatical a um item ou expressão linguística previamente considerados autônomos. Meillet (1995) associa a gramaticalização de um elemento linguístico à imagem de uma espiral, representando um processo contínuo, cíclico, inacabado e infinito.

A gramaticalização envolve o deslocamento de um morfema do léxico para a gramática, ou de um estado menos gramatical para um estado mais gramatical. É importante ressaltar que, na concepção clássica do Funcionalismo, embora o foco tenha sido descolado da forma, tão valorizada na Sociolinguística, para a função, as formas linguísticas eram consideradas como itens linguísticos que migravam do léxico para a gramática ou de um aspecto gramatical para um outro aspecto ainda mais gramatical, tornando-se cada vez mais gramatical.

Observamos, a partir do mencionado, que a concepção sobre mudança linguística estava ainda vinculada, nesse período, aos critérios de avaliação em termos formais, nos quais os pesquisadores se dedicavam a investigar, entre outros aspectos, a perda de massa fônica ou dessemantização que algumas estruturas gramaticais sofriam devido ao uso.

Ainda, cabe traçar um panorama geral do Funcionalismo Norte Americano, considerado como clássico, pontuando suas principais características: a linguagem é uma atividade sociocultural; a estrutura serve a funções cognitivas e comunicativas; a estrutura é não arbitrária, motivada, icônica; mudança e variação estão sempre presentes, o sentido é contextualmente dependente e não atômico; as categorias não são discretas; a estrutura é maleável e não rígida; as gramáticas são emergentes; as regras da gramática permitem algumas exceções. (Givón, 1995 apud Martelotta; Kenedy, 2003).

Alinhando-se com o pensamento funcionalista e, assim, consequentemente, contrapondo-se à ideia adotada pelo Gerativismo, principalmente pela concepção de que o significado de uma sentença é determinado pelas condições de interpretação como verdadeira ou falsa, alguns estudiosos estabeleceram uma teoria que defendia que a relação entre palavra e mundo é mediada pela cognição. Assim surge a Linguística Cognitiva (LC), que considera a linguagem humana como um instrumento de organização, processamento e transmissão de informações semântico-pragmáticas, e não como um sistema autônomo, que passa a agregar teoricamente aos estudos sobre a linguagem em uso, como veremos a seguir.

O Cognitismo e a Construção gramatical

Enquanto no Gerativismo defende-se uma concepção de língua regida por uma Gramática Universal, composta por princípios e regras gerais que se aplicam a todas as línguas naturais, na concepção de linguagem como um sistema complexo, a língua é percebida como resultado da interação do falante com o mundo, e a gramática é moldada conforme o uso da língua em situações de interação, sendo assim, internalizada pelos falantes.

Portanto, as estruturas gramaticais operam por meio de uma relação intrínseca entre forma e função, ou seja, a organização gramatical de uma língua é considerada, na abordagem constitucional, como uma interconexão entre fonologia, vocabulário, sintaxe, semântica, entre outros, que funcionam de forma paralela e inter-relacionada, em vez de existirem separadamente em diferentes níveis de abstração, conforme proposto pela abordagem chomskiana.

Nessa perspectiva, pelo viés dessa teoria, há a sugestão de que, ao adotarmos uma visão da gramática cognitiva, podemos ir além das estruturas puramente linguísticas, pois a linguagem, sob esse enfoque, é resultado de processos cognitivos de domínios amplos. Isso significa que o fenômeno linguístico é considerado um complexo conjunto de atividades cognitivas e sociocomunicativas, interconectadas com outras áreas da psicologia humana.

Entre as diversas correntes existentes na Linguística Cognitiva, as pesquisas direcionadas à descrição e à análise da estrutura gramatical são particularmente relevantes para os estudos funcionalistas contemporâneos. Nesse contexto, destacam-se as contribuições de Croft (2001) ao considerar que a estrutura da língua é moldada pela experiência histórica e cotidiana, e que é resultado de processos cognitivos de amplo domínio. O Cognitivismo, assim, passa a examinar também os usos efetivos no contexto de produção, aproximando-se e sendo bastante relevante para os estudos desenvolvidos no Funcionalismo.

Um ponto chave nessa moldura teórica é a noção de construção gramatical como um emparelhamento convencionalizado de sentido e forma, constituindo um esquema simbólico a partir do qual todos os componentes da gramática são instanciados. Nesse modelo, o foco não está nos itens específicos, como estudados no Funcionalismo de vertente norte americana, mas, considerando a instância de esquemas, está na relação entre as partes constituintes e no nível de vinculação. Assim, estabelece-se uma conexão relevante com a abordagem da mudança gramatical.

Gramática de Construções e a compreensão da mudança linguística a partir de redes construcionais

Na gramática de construções, as expressões são consideradas por meio das associações de forma e significado. Nessa perspectiva, não há uma fronteira rígida entre léxico e gramática. Dessa forma, na abordagem construcional, a gramática é vista como pares de forma e significado, ou seja, formada por construções. A língua é, assim, concebida como um conjunto de construções específicas e hierárquicas, interconectadas para formar uma estrutura linguística, na qual tanto os aspectos formais quanto os de significado são considerados na análise linguística. Observemos a Figura 1 para uma melhor compreensão dessa discussão.



Fonte: Croft (2001, p.18).

Figura 1 de Croft (2001):

Analisando a Figura 1, fica evidente que as construções são estruturadas por dois componentes principais: a forma e o sentido. A forma engloba características sintáticas, morfológicas e fonológicas, enquanto o sentido abrange aspectos semânticos, pragmáticos e discursivo-funcionais, todas essas propriedades são interligadas por meio de um elo/ uma conexão simbólica.

Um estudo que julgamos interessante expor nesta investigação é o realizado por Pinheiro (2016). O linguista, com o propósito de demonstrar o quanto as construções variam no uso, traz um continuum de construções gramaticais. Vejamos.

TIPO DE CONSTRUÇÃO	EXEMPLO
Palavra	Árvore
Expressão fixa	bom dia; cada macaco no seu galho
Esquema morfológico	re + base verbal (ex: <i>rearrumar</i> ; <i>refazer</i>)
Esquema sintático semipreenchido	que mané X; que X o quê (ex: <i>que mané férias</i> ; <i>que férias o quê</i>)
Esquema sintático aberto	SVO (ex: <i>Réver cabeceou a bola</i>)
Padrão entoacional	Ascendente

Quadro 1 – Continuum de construções gramaticais

Fonte: Pinheiro (2016, p.4)

No Quadro 1, verificamos 6 (seis) tipos de construções diferentes, que vão de uma única palavra, a exemplo de “árvore”, ou de um padrão entonacional, como “ascendente”, a esquemas parcialmente preenchidos, “que mané X”, no qual o slot X pode ser ocupado por qualquer nome ou verbo, ou mesmo esquema totalmente abertos, como SVO, no qual se pode ser colocado qualquer nome para a função S(sujeito), qualquer verbo para a função V(verbo) e qualquer complemento para a função O(objeto). Interessante registrarmos que, independentemente, da extensão, todos os tipos constituem uma construção na língua.

É interessante acrescentar, ainda, que, para Croft (2005) e Traugott e Trousdale (2021), as construções são consideradas como unidades simbólicas e convencionais, tendo em vista que (i) unidades refletem que alguma característica do signo se torna tão frequente que é estabelecido como um só pareamento forma-função na mente do falante; (ii) simbólicas, por sua vez, remetem às associações de forma e função ao menos parcialmente motivadas; e (iii) convencionais, por fim, porque são compartilhadas por um grupo de falantes (Furtado da Cunha; Cunha Lacerda, 2017).

Construcionalização e mudanças construcionais

O processo de construcionalização refere-se à formação de novas unidades (construções) a partir de elementos independentes até então. Em termos simples, isso implica a criação de uma nova correspondência entre forma e significado. Esse processo, geralmente, acontece por meio de neanálises e analogias no campo pragmático, avançando para o campo semântico e, por fim, para o campo formal.

Para abordar a mudança linguística, mudança que acontece no eixo diacrônico, os funcionalistas estabelecem dois vieses: a construcionalização e a mudança construcional.

No nível pragmático, a construcionalização começa com a negociação de inferências sugeridas que, com o tempo, se tornam convencionalizadas no nível do esquema (ou macroconstrução). Com essa mudança no nível pragmático, abre-se espaço para alterações em outros aspectos da gramática, como fonologia e morfossintaxe.

As mudanças construcionais, por sua vez, referem-se a alterações nos traços ou características de construções já existentes e podem ocorrer no nível da forma ou do significado. Essas mudanças são impulsionadas pelo uso da linguagem e nem sempre resultam na emergência de novas construções.

Dessa forma, em síntese, podemos afirmar que, enquanto a construcionalização implica alteração no polo da forma e da função proporcionando o surgimento de uma nova construção, a mudança construcional implica alteração no polo da forma ou no polo da função e não implica uma nova construção.

Esquematicidade, produtividade e composicionalidade

No contexto da abordagem construcional da mudança linguística, três fatores se destacam: esquematicidade, produtividade e composicionalidade. Dessa forma, é válido fazermos um apontamento sobre esses conceitos:

Esquematicidade

O conceito de esquematicidade está diretamente ligado ao conceito de esquema. Esquema pode ser entendido como uma generalização que representa padrões de experiência rotineiros. Essas abstrações são percebidas de forma inconsciente pelos falantes, pois delas derivam as diversas construções da língua. De acordo com nossa visão, o nível de esquematicidade pode variar em um continuum. Assim, algumas construções são altamente esquemáticas e abstratas, enquanto outras são menos esquemáticas.

Dessa forma, podemos argumentar que a criatividade do falante, ao criar novos usos no processo de comunicação, baseia-se em seu conhecimento dos esquemas da língua. Esses novos usos, com o tempo, podem dar origem a mudanças linguísticas, desde que avancem para outras etapas do processo de mudança.

Produtividade

Assim como a esquematicidade, a produtividade também é um fenômeno gradual. Ela refere-se à frequência com que uma construção é usada. A produtividade de uma construção está relacionada, assim, ao seu alcance. Na abordagem construcional da gramática, os estudos sobre produtividade são muito relevantes. Por exemplo, a distinção entre frequência de tipo (type frequency) e frequência de ocorrência (token frequency) é importante nesse contexto, sendo associada à frequência de construção e à frequência de construto, respectivamente.

Composicionalidade

O terceiro fator, chamado composicionalidade, refere-se ao grau de transparência entre forma e significado em uma construção. Na abordagem construcional da gramática, podemos distinguir dois tipos de composicionalidade: composicionalidade semântica e composicionalidade sintática. A composicionalidade semântica diz respeito à soma dos significados das partes de uma construção. Consideramos que uma construção é mais composicional em termos semânticos quando o significado das partes individuais ainda é perceptível no significado do todo. Já a composicionalidade sintática refere-se ao grau de integridade morfossintática das subpartes, ou seja, quanto mais composicional uma construção, mais as subpartes retêm as propriedades gramaticais de suas categorias originais.

Realizada a discussão sobre pontos teóricos importantes para a nossa análise, damos continuidade ao texto, apresentando uma discussão que tem como propósito situar o objeto de estudo desta pesquisa: a construção *logo*.

O TERMO *LOGO*

Nesta seção, temos como propósito apresentar a construção *logo*. Para tanto, estabelecemos 3 (três) caminhos a serem percorridos. Na primeira subseção, traremos o *logo* nos dicionários; na segunda e terceira subseções, o *logo* será discutido pelos viéses da Tradição Gramatical (TG) e da Tradição Linguística (TL) e, à TL, acrescentaremos algumas abordagens contemporâneas sobre o objeto em estudo.

O termo *logo* nos dicionários

Para realização da análise da construção, optamos, primeiramente, por buscar a definição do *logo* em dicionários de língua portuguesa. Para tanto, elegemos 3 (três) dicionários da língua portuguesa, a saber: *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa* (Caldas Aulete, 1964), *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (Houaiss; Villar, 2001) e *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (Ferreira, 2009).

Na obra o *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*, do estudioso Caldas Aulete, publicado em 1964, consta sobre o verbete *logo* os seguintes conceitos:

1 referente a imediatamente, de pronto, “encheu-se *logo* a terra de fama” 2. após, depois, em seguida, “vinham *logo* depois a cavalo” 3. daqui a pouco, num futuro próximo, “*logo* faremos” 4. precisamente, justamente, exatamente “*logo* agora que tudo lhe sorria acontece-lhe tamanha desgraça” 5. mais tarde, algum tempo depois “venha mais *logo*” 6. o mesmo que lugar “lôcus”. (Caldas Aulete, 1964, p. 2412).

Nesse dicionário, o termo está, sobretudo, relacionado à questão de tempo, observemos as acepções de 1 a 5, e apresenta apenas uma menção a lugar na acepção 6, além de mostrar um certo sentido de modalizador, nesse exemplo, em específico, de pesar ou decepção, como pode ser observado na acepção 4. Dessa maneira, constatamos que o autor, mesmo na década de 60, aborda o sentido do *logo* de maneira ampla, abarcando, de certa forma, a maior parte dos usos encontrados na atualidade, conforme verificaremos na análise de dados.

No segundo compêndio pesquisado, o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, do filólogo Antônio Houaiss e Mauro Villar, publicado em 2001, o termo *logo* é definido como podemos verificar a seguir:

1. mesmo que lugar 2. residência de colono 3. lugar, posição, local, posto, localidade, habitação 3. imediatamente, prontamente “faça *logo* o que tem que fazer” 4. de um tempo posterior, daqui a pouco “*logo*, com mais calma, tudo se explicará” 5. justamente, ainda por cima “foi confiar *logo* no mais desonesto” 6. portanto, por conseguinte “é desatento, *logo* não pode dirigir veículos” (Houaiss, 2001, p. 1778).

Nesse dicionário, além das relações de tempo e de modalidade, também verificadas no primeiro dicionário analisado, essa obra traz um sentido de “residência ou habitação” para o termo *logo*, um exemplo de uso que não encontramos em nossas análises. Além disso, Houaiss; Villar (2001) abordam o sentido do *logo* como conclusivo, o que não verificamos no dicionário de Caldas Aulete.

No terceiro compêndio pesquisado, o *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, de autoria de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, publicado em 2009, sobre o verbete “*logo*”, há as seguintes definições:

1. lugar, morada, residência 2. sem tardança, imediatamente “ir *logo* chamar o médico”
3. com algum espaço de tempo, daqui a pouco 4. mais tarde 5. em seguida, após
6. justamente, exatamente 7. ainda por cima, por cúmulo “adoeceu *logo* naquele mês” 8. por conseguinte, portanto. (Ferreira, 2009, p.2412)

Nesse compêndio, os sentidos para o *logo* são mantidos de maneira semelhante aos dois dicionários anteriores, pois apresenta tanto os significados relacionados a lugar, como a tempo, em 2, 3, 4, 5. O diferencial da obra é que ela separa o sentido de “justamente” do sentido de “ainda por cima”, o que, na prática, tem o mesmo significado- o de modalidade. Além disso, Ferreira (2009) traz apenas um exemplo de uso do termo, ao contrário dos outros dicionários, o que pode dificultar a compreensão do leitor.

Para além dessas 3(três) pesquisas em dicionários, é válido registrar que, em Machado (1977), *Dicionário etimológico da língua portuguesa*, há informação de que o *logo* é originado do termo *loco* no latim, ablativo *locu-*, que traz como significado *no lugar, no sítio, no momento, logo*. Entre os exemplos, em Machado (1977), encontramos “A primeira natureza da poonba he que em *logo* de cantar geme” (Livro das aves), trazendo para *logo* o valor espacial de *em lugar de*. Esse sentido, no português brasileiro na atualidade, está em desuso.

O termo *logo* na Tradição Gramatical

Nesta seção, com o objetivo de analisar a construção em estudo, o termo *logo*, selecionamos 3 (três) gramáticas tradicionais da língua portuguesa, a saber: *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* (2011) de Rocha Lima, *Moderna Gramática Portuguesa* (2009) de Evanildo Bechara e *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (2016) de Celso Cunha e Lindley Cintra.

Na obra de Rocha Lima (2009), observamos as seguintes proposição sobre o *logo*: inicialmente, o autor trata dos advérbios e diz que “são palavras modificadoras do verbo, servem para expressar circunstâncias que cercam a significação verbal” (Rocha Lima, 2009, p.226). No que diz respeito ao *logo*, o autor o aponta como um exemplo de advérbio de tempo. Além disso, Rocha Lima (2009) trata do *logo* no

plano das conjunções, que, segundo ele, são palavras que relacionam ente si dois elementos da mesma natureza e duas orações de natureza diversa, classificando o termo como conjunção conclusiva: “relacionam pensamentos tais, que o segundo encerra a conclusão do enunciado no primeiro, são: *logo*, pois, portanto...” (Rocha Lima, 2009, p.236).

Diante do exposto, constatamos que o gramático traz breves colocações acerca da temática, pois apenas cita o *logo* como advérbio de tempo, mas não explica como isso pode funcionar em um texto ou em uma oração e nem mesmo apresenta um exemplo de uso, o que poderia tornar a gramática mais clara. Ainda, a conceituação do estudioso sobre as conjunções conclusivas é, de certa maneira, complexa e abstrata, visto que é ligada a “pensamentos”, o que torna a compreensão pouco clara.

Já na gramática de Bechara (2009), o estudioso não trata do termo em seu capítulo sobre advérbios, no entanto, ao tratar das conjunções, menciona que:

Levada pelo aspecto de certa proximidade de equivalência semântica, a tradição gramatical tem incluído entre as conjunções coordenativas certos advérbios que estabelecem relações interoracionais ou intertextuais. É o caso de pois, *logo*, portanto, entretanto, contudo, todavia, não obstante. Assim, além das conjunções coordenativas já assinaladas, teríamos as explicativas (pois, porquanto, etc.) e conclusivas (pois [posposto], *logo*, portanto, então, assim, por conseguinte, etc.), sem contar contudo, entretanto, todavia que se alinham junto com as adversativas. Não incluir tais palavras entre as conjunções coordenativas já era lição antiga na gramaticografia de língua portuguesa; vemo-la em Epifânio Dias [ED.1] e, entre brasileiros, em Maximino Maciel, nas últimas versões de sua Gramática [MMa.1]. Perceberam que tais advérbios marcam relações textuais e não desempenham o papel conector das conjunções coordenativas” (Bechara, 2009, p.297).

Após analisar a obra, observamos que, apesar de Bechara (2009) apresentar a função textual do termo *logo*, o que é um avanço com relação a obra de Rocha Lima (2009), sua explicação não apresenta, em certa medida, muita clareza, visto que, inicialmente, apenas considera que o termo é um advérbio incluído entre as conjunções coordenativas por um critério semântico, no entanto, posteriormente, diz que se trata de uma conjunção coordenativa conclusiva, tal organização pode gerar dúvidas ao leitor.

Encerrando esta seção sobre o *logo* em compêndios da gramática tradicional, trazemos a obra de Cunha e Cintra (2016), na qual o *logo* é tratado inicialmente no campo dos advérbios, que segundo os autores, são modificadores do verbo, mas também podem intensificar o sentido de um adjetivo, de um outro advérbio e de toda uma oração. Depois disso, os gramáticos classificam o *logo* como um advérbio de tempo. Ainda, o termo *logo* é apresentado pelos autores no campo das conjunções, que, de acordo com eles, “são vocábulos gramaticais que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração” (Cunha; Cintra, 2016, p.593). Os gramáticos seguem a obra fazendo a classificação das conjunções e apresentam o *logo* como uma conjunção conclusiva, explicando que servem para ligar à anterior

uma oração que exprime conclusão, indicando, inclusive, um exemplo: “Nas duas frases a experiência é a mesma. Na primeira não instrui, *logo* prejudica.” (Cunha; Cintra, 2016, p.595).

Desse modo, constatamos que Cunha e Cintra (2016), no âmbito dos advérbios, somente apontam o *logo* como advérbio de tempo, sem mostrar nenhum exemplo ou explicar como isso ocorre na prática textual, assim como verificamos na obra de Rocha Lima (2009). Já no âmbito das conjunções, tratam do *logo* de maneira mais ampla, incluindo explicações e exemplo.

Portanto, fica claro que apenas uma das gramáticas tradicionais analisadas, a de Bechara (2009), está mencionada a função textual do termo *logo*, ainda assim, realiza essa menção de maneira complicada para ser compreendida. Já as gramáticas de Rocha Lima (2009) e Cunha e Cintra (2016) tratam de temática de forma bem objetiva e direta, sem oferecer maiores explicações. Essa observação nos sinaliza que as prescrições presentes nos compêndios da tradição gramatical não são suficientes para o estudo e o entendimento do nosso objeto de estudo, o termo *logo*, sendo necessárias, portanto, análises em outras obras linguísticas.

O termo *logo* na Tradição Linguística

Nesta seção, a fim de verificar diferentes concepções acerca do *logo*, selecionamos 3 (três) obras da tradição linguística, nomeadamente: *Gramática do Português Falado* (1999) de Maria Helena de Moura Neves, *Gramática Descritiva do Português* (2005) de Mário Alberto Perini e *Nova Gramática do Português Brasileiro* (2014) de Ataliba Teixeira de Castilho.

No entanto, após analisar as obras, não foi encontrada a construção *logo*, pois, nesses compêndios, a discussão que é apresentada sobre conjunções em orações coordenadas, restringe-se à coordenação aditiva, alternativa ou adversativa.

Por esse motivo, resolvemos analisar a obra *Gramática do Português Falado*-volume VIII (2002) organizada pelas autoras Maria Bernadete Abaurre e Angela Rodrigues. O capítulo 5, intitulado “As construções conclusivas no português falado” da estudiosa Erotilde Goreti, aborda a dificuldade de distinção entre orações conclusivas e consecutivas, destacando que, sob o ponto de vista semântico, ambas expressam uma consequência lógica, o que leva à confusão na classificação gramatical. Alguns gramáticos chegam a classificar a mesma conjunção (como “de modo que”) ora como coordenativa conclusiva, ora como subordinativa consecutiva. No entanto, há consenso sobre o valor conclusivo da conjunção *logo* (em posição pós-verbal). Além disso, o texto recupera a visão de Barbosa (1881), que divide as conjunções em dois grupos:

1. Similares – apenas ligam orações.
2. Dissimilares – ligam e exigem uma ordem lógica entre as partes.

As conjunções conclusivas são classificadas como dissimilares, pois dependem da precedência da premissa para que a conclusão faça sentido, como exemplificado na frase de Barbosa (1956) com o uso do nosso objeto de estudo, o *logo*. No enunciado “Deus é justo *logo* recompensa a virtude”, percebemos que a inversão da ordem dos termos compromete o sentido lógico da oração. O texto evidencia como a gramática tradicional pode apresentar inconsistências classificatórias, refletindo uma dificuldade em conciliar estrutura e sentido na análise das conjunções. Essa dificuldade aponta para a necessidade de uma abordagem mais funcional da linguagem, que considere o uso real e o contexto comunicativo. Ainda, sobre as orações coordenadas conclusivas, a autora destaca que, tradicionalmente, elas aparecem após a oração que lhes serve de base. Essa posição fixa reforça sua classificação como coordenadas. Outro ponto citado é que os conectores conclusivos, como é o caso do *logo*, não podem iniciar respostas a perguntas diretas, ao contrário de conjunções subordinativas como porque (Ilari, 1996).

Portanto, verifica-se que as orações conclusivas não introduzem informação nova, mas sim dependem de um contexto anterior, criando um efeito de continuidade discursiva. Desse modo, a autora oferece uma visão mais discursiva das orações conclusivas, ao associá-las não apenas à estrutura sintática, mas também à organização da informação no discurso.

O termos *logo* nas Pesquisas Contemporâneas

Nesta seção, com o objetivo de verificar outras análises já realizadas sobre o nosso objeto, em especial, teses, dissertações e capítulos, selecionamos três pesquisas da área da linguística. Esclarecemos que a escolha por esses trabalhos deu-se com base na semelhança das teorias aplicadas e do objeto estudado.

O primeiro trabalho analisado, o artigo “*Logo*: sua gramaticalização e seu semantismo em textos midiáticos”, do ano de 2014, de autoria de Geisa Pelissari Silvério e Maria Regina Pante, é fundamentado no Funcionalismo com base em Cunha (2008) e Matellota (1996). O trabalho analisa aquilo que é mencionado pelos estudos normativos e funcionalistas no que diz respeito ao vocábulo *logo* e expõe as diferentes relações semânticas que ele pode expressar na língua em uso. Para a análise, foram utilizados exemplos do cotidiano, retirados de textos midiáticos, tais como a revista *Isto É* e o jornal *Folha de Saulo Paulo*.

De acordo com as autoras, conclui-se que o vocábulo *logo* é tradicionalmente definido pela gramática normativa como uma conjunção coordenativa conclusiva,

mas pode se expressar diferentes significados nos usos reais, como imediatamente/em seguida no caso de “pretende oficializar *logo*” ou com o sentido de em breve como em “*logo, logo*, o Brasil vai participar”, além de poder expressar uma noção de lugar, tal como em “o recado é dado *logo* na faixa de abertura”, em que o *logo* expressa o lugar no qual o recado é dado. Assim, seu sentido dependerá do objetivo que o emissor deseja atingir, seja enfática, seja persuasiva, entre outras. Silvério e Pante (2014), nessa produção, priorizam os usos de espaço e de tempo da construção *logo*.

Outrossim, analisamos o artigo “A categoria advérbio e a interface gramática e gramaticalização na aula de Língua Portuguesa” de 2001, escrito pelos autores André Luiz Rauber e Cristina Lopomo Defendi. O trabalho é baseado no postulado funcionalista que considera a língua em uso e uma gramática de natureza sempre emergente (Hopper, 1991, 1998). Para realizar o estudo, os autores fizeram verificações sobre os advérbios em dois livros didáticos de LP para o Ensino Médio. O objetivo foi analisar o tratamento dado a essa categoria e observar de que forma gramática da norma e gramática da variação são levadas em conta no ensino. No caso específico do advérbio *logo*, os estudiosos observaram as diversificações de sentido do termo, que pode indicar, segundo eles, uma referência a lugar, como em “A primeira natureza da pomba é que, em *logo* de cantar, geme”, em que pode ser verificada a correspondência desse uso de *logo* com a expressão “em lugar de”, com valor de “em vez de”: A primeira natureza da pomba é que, em lugar de cantar, geme. Por outro lado, a palavra *logo* pode indicar tempo, um tempo próximo, tendo como escopo o verbo voltar, tal como em “ele disse que voltaria *logo*”.

Dessa maneira, os autores concluem que a gramática está em constante movimentação no sistema, servindo como contra-argumento ao discurso da rigidez categorial. A língua é dinâmica, *logo*, as categorias que constituem sua gramática também o são. Reconhecer isso não significa abandonar o estudo sistemático da estrutura da língua e da gramática da variedade padrão. Pelo contrário, significa reconhecer que, se por um lado há uma gramática mais ou menos “estável” de uma determinada variante linguística, há, por outro, nessa mesma gramática, uma propriedade transitória, como afirma Hopper (1998), dependente do contexto. O caso de *logo*, que de indicador de espaço físico, passou a marcar tempo é um exemplo dessa dinâmica que só pode ser percebida quando considerado o item e/ou construção inserido em um texto, ou seja, numa realização efetiva de comunicação verbal. Constatamos, também, em Rauser e Defendi (2001), uma ênfase do *logo* nos sentidos de lugar e de tempo.

Por último, para finalizar essa seção, analisamos o artigo “Considerações sobre gramaticalização de conjunções” da estudiosa Sanderléia Roberta Longhin-Thomazi. No que diz respeito a fundamentação teórica, o trabalho é desenvolvido com base no Funcionalismo a partir de autores como Traugott e colaboradores (Traugott

e König, 1991; Hopper e Traugott, 1993; Traugott, 1999) e objetiva mostrar as variações semânticas do item *logo*. Para tanto, a autora recorreu a uma amostra de dados históricos do português, a “Amostra Diacrônica do Português”, que contém documentos variados representativos do português arcaico.

Nos dados, foi verificado que coexistiam o substantivo e advérbio temporal *logo*, itens que sinalizam, respectivamente, sucessão espacial e sucessão temporal. Por exemplo, o substantivo *logo* denota “lugar” e integra sintagmas preposicionais do tipo “*em seu logo*” e “*em logo de*”. Além disso, enquanto marcador de tempo, *logo* localiza um momento posterior bem próximo ao presente, admitindo paráfrase com “em breve”, “em seguida”. Essa relação de posterioridade estabelecida por *logo* pode estar ancorada na situação comunicativa, como pode ser verificado no exemplo “e pensou se o cometeria *logo*”. Dessa maneira, a autora concluiu que as mudanças de significado de conjunções ao longo do tempo tendem a seguir uma trajetória de pragmatização crescente, em que significados referenciais dão lugar a significados fundados na marcação textual e na atitude subjetiva dos falantes. No terceiro texto, Longhin- Thomazi (2006), entre outras questões, também aponta para os sentidos de espaço e de tempo nos dados analisados.

Encerrado esse bloco teórico, passamos, agora, para a metodologia usada para este estudo.

MATERIAL E MÉTODOS

Nesta seção, destacamos a metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho. Nesse sentido, expomos a natureza da pesquisa e evidenciamos o *corpus* utilizado para as nossas análises.

Com base nas ideias da Linguística Funcional Centrada no Uso, objetivamos analisar e discutir a expressão *logo*. Para tanto, a nossa metodologia está organizada em 2 (duas) partes, a saber: inicialmente, propusemo-nos a realizar um estudo bibliográfico sobre a teoria Linguística Funcional Centrada no Uso, que constitui o nosso aporte teórico, apresentando a sua origem, as teorias que estão presentes nesta corrente teórica e os seus conceitos basilares; bem como um estudo sobre a contrução pesquisada, o *logo*, em dicionários da língua portuguesa, em gramáticas de cunho prescritivo e descritivo e em obras linguísticas. Além disso, durante os meses de dezembro/2024, janeiro e fevereiro/2025, realizamos uma busca da expressão *logo* nos mecanismos de pesquisa da rede social *Twitter*, atual “X” e, com isso, coletamos 30(trinta) ocorrências de uso dessa expressão.

No que diz respeito à natureza da metodologia, a pesquisa é de cunho qualiquantitativo, ou seja, baseando-nos no método misto (Cunha Lacerda, 2016), realizamos uma abordagem de pesquisa que combina elementos qualitativos e

quantitativos. Essa abordagem visa oferecer uma compreensão mais abrangente e aprofundada de um fenômeno, combinando a riqueza descritiva da pesquisa qualitativa com a precisão e a possibilidade de generalização da pesquisa quantitativa por meio das frequências *type* e *token* da construção “*logo*”.

A seguir, trazemos as as expressões que compõem o corpus desta pesquisa, analisadas e discutidas a partir do que apresentamos nas primeiras seções teóricas.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com o propósito de discutir e de analisar os resultados encontrados com a construção *logo*, esta seção está organizada em duas partes. Na primeira parte, buscaremos dar conta da construção *logo* apresentando os dados coletados.

Realizada essa primeira etapa, na segunda parte, faremos a discussão dos dados no que se refere aos diferentes sentidos encontrados para o termo.

Inicialmente, vejamos, na Tabela 1, as ocorrências que compõem o corpus organizados por nós para esta pesquisa.

Número da Ocorrência	Ocorrência	Rede Social/Ano
01	<i>Logo</i> em seguida	X/2024
02	<i>Logo</i> de cara	X/2024
03	<i>Logo</i> vão me ver	X/2024
04	Dou <i>logo</i> uma curtida	X/2024
05	Já quero <i>logo</i> o tédio	X/2024
06	Atestado <i>logo</i> na primeira semana	X/2024
07	Acaba <i>logo</i> 2024	X/2024
08	<i>Logo</i> depois	X/2024
09	<i>Logo</i> você terá dinheiro	X/2024
10	<i>Logo</i> pela manhã	X/2024
11	Pula <i>logo</i>	X/2024
12	<i>Logo</i> vai ter outras novidades	X/2024
13	Ficar bom <i>logo</i>	X/2024
14	<i>Logo</i> cedo	X/2024
15	Vou ficar careca <i>logo logo</i>	X/2024
16	Volta <i>logo</i>	X/2024
17	Testam minha paciência <i>logo</i> cedo	X/2024
18	<i>Logo logo</i> o STF derruba	X/2025

19	Passe <i>logo</i>	X/2025
20	<i>Logo</i> na sexta	X/2025
21	<i>Logo</i> de manhã	X/2025
22	Peguei <i>logo</i> ódio	X/2025
23	És comunista, <i>logo</i> gostas	X/2025
24	Ver <i>logo</i>	X/2025
25	Manda <i>logo</i> pra cadeia	X/2025
26	<i>Logo</i> após	X/2025
27	Aceita <i>logo</i>	X/2025
28	Quero ouvir <i>logo</i>	X/2025
29	Penso, <i>logo</i> existo	X/2025
30	Penso, <i>logo</i> desisto	X/2025

Tabela 1 – Ocorrências da construção [*logo*]

Fonte: Elaboração própria

Após observarmos os dados selecionados, verificamos que a palavra *logo* pode assumir diferentes sentidos dependendo do contexto em que aparece. A seguir, discutiremos sobre as ocorrências.

Para primeira acepção, consideraremos o sentido de *logo* relacionado a tempo.

Definição apresentada por Caldas Aulete (1964), como:

1 referente a imediatamente, de pronto, “encheu-se *logo* a terra de fama” 2. após, depois, em seguida, “vinham *logo* depois a cavalo” 3. daqui a pouco, num futuro próximo, “*logo* faremos” 4. precisamente, justamente, exatamente “*logo* agora que tudo lhe sorria acontece-lhe tamanha desgraça” 5. mais tarde, algum tempo depois “venha mais *logo*”. (Caldas Aulete, 1964, p. 2412).

Além disso, devemos considerar Houaiss; Villar (2001), que, sobre a acepção de tempo, definem o *logo* como:

3. imediatamente, prontamente “faça *logo* o que tem que fazer” 4. de um tempo posterior, daqui a pouco “*logo*, com mais calma, tudo se explicará” 5. justamente, ainda por cima “foi confiar *logo* no mais desonesto” (Houaiss, 2001, p. 1778).

Ainda sobre o uso do *logo* com valor de tempo, é preciso analisar a definição feita por Ferreira (2009), como:

2. sem tardança, imediatamente “ir *logo* chamar o médico” 3. com algum espaço de tempo, daqui a pouco 4. mais tarde 5. em seguida, após 6. justamente, exatamente 7. ainda por cima, por cúmulo “adoeceu *logo* naquele mês” (Ferreira, 2009, p. 2412)

Para essa acepção, encontramos as ocorrências:

1. Aceita *logo*
2. Pula *logo*
3. Volta *logo*
4. Passe *logo*
5. Ver *logo*
6. Quero ouvir *logo*
7. Ficar bom *logo*
8. *Logo* você terá dinheiro
9. *Logo* vai ter outras novidades
10. *Logo* vão me ver
11. Manda *logo* pra cadeia
12. Dou *logo* uma curtida
13. Já quero *logo* o tédio
14. Peguei *logo* ódio
15. Acaba *logo* 2024
16. *Logo* depois
17. *Logo* após
18. *Logo* em seguida
19. Testam minha paciência *logo* cedo
20. *Logo* cedo
21. Atestado *logo* na primeira semana
22. *Logo* pela manhã
23. *Logo* na sexta
24. *Logo* de manhã
25. *Logo* de cara
26. Vou ficar careca *logo logo*
27. *Logo logo* o STF derruba

O *logo*, nesses exemplos, exerce a função de advérbio de tempo e, com as acepções de tempo, a construção *logo* foi constatada em um uso pós-verbal, em uma posição final do enunciado nas ocorrências 1 a 7. Nesses exemplares, a construção é V+*logo* (1 a 5) ou, ainda, com uma estrutura perisfrática, como em 6. Houve, ainda, a estrutura V+adj+*logo*, como 7. Dessa forma, poderíamos pensar em: [V (adj) *logo*].

Nas ocorrências, 9-10, a contrução em estudo foi observada no início dos enunciados, escopando toda a oração [*logo* O] e, nas ocorrências 11-15, o *logo* atuou em posição pós-verbal, mas, diferentemente das anteriores, no meio da oração, antes do complemento, em uma estrutura [V *logo* Comp].

Constatamos, assim, que o *logo*, com o sentido tempo, como é comum aos advérbio, pode estar no início, no meio ou no final das orações. É interessante registrarmos, também, o uso do *logo* nas ocorrências 16 a 27, nas quais o *logo*, com a função de advérbio, precede um outro advérbio de tempo (*depois, após, em seguida, cedo, na primeira semana, pela manhã, de manhã, na sexta*) e um advérbio que transita entre tempo e modo (*de cara*). Ainda, nessa acepção, é válido registrar o uso repetido do *logo*, *logo* nas ocorrências 25 e 26, provocando, na interação, uma ação mais imediata do que o uso do *logo* isoladamente conseguiria transmitir. Dessa forma, é como se o informante percebesse que o uso uma vez do *logo* estivesse em uma gradação de menor ênfase do que o uso repetido como *logo, logo*. Nessas construções, excetuando as últimas, teríamos [*logo adv*]

Para a segunda acepção, consideraremos o sentido de *logo* usado para estabelecer relação, atuando sintaticamente, então, como um conector. Nos dicionários consultados, Caldas Aulete (1964) não aborda o uso do *logo* nesse sentido em seu dicionário. Já Houaiss; Villar (2001) definem como: “6. portanto, por conseguinte” “é desatento, *logo* não pode dirigir veículos” (Houaiss, 2001, p. 1778) e, por último, há a definição realizada por Ferreira (2009), como: “8. por conseguinte, portanto”. (Ferreira, 2009, p.2412).

Para essa acepção, encontramos as ocorrências:

- 28. És comunista, *logo* gostas.
- 29. Penso, *logo* existo.
- 30. Penso, *logo* desisto.

A construção *logo*, nesses exemplos, exerce a função de conector e pode ser explicado a partir do padrão de uso [O₁ *logo* O₂]. Constatamos que, como o propósito é relacionar orações, o uso, em nossos dados, apareceu entre orações. Contudo, é possível hipotetizarmos também usos que podem ocorrer iniciando oração ou parágrafo com o propósito de relacionar a nova informação à informação que foi dita anteriormente.

Para a terceira acepção, consideramos o sentido de *logo* usado para indicar lugar, conforme definições de Caldas Aulete (1964): “6. o mesmo que lugar “locus”. (Caldas Aulete, 1964, p. 2412), Houaiss (2001): “1. mesmo que lugar 2. residência de colono 3. lugar, posição, local, posto, localidade, habitação” (Houaiss, 2001, p. 1778) e Ferreira (2009): “1. lugar, morada, residência ” (Ferreira, 2009, p.2412). Apesar de todos os autores apontarem esse sentido para o *logo*, não encontramos nenhuma ocorrência de uso relacionado a lugar.

Apresentados os dados e verificada a esquematicidade, podemos, com relação à produtividade, afirmar que o uso reconhecido na Tradição Gramatical, advérbio de tempo, é a função mais produtiva da construção *logo*. Em nossos dados, em 30 (trinta) ocorrências, em 27, o que equivale a 90%, o uso foi de advérbio de tempo. Em relação à produtividade, então, podemos afirmar que é uma construção produtiva, sendo utilizada na língua em funções distintas, escopando orações, verbos e advérbios e estando presente no início, no meio ou no final das sentenças. Após esse uso, o *logo* foi verificado com a função de conector em 3/30 ocorrência, o que equivale a 10% do uso em nossos dados.

Em relação à composicionalidade, conjecturamos que a construção *logo* quando adjungida a outro advérbio, apresenta uma tendência a se tornar, na língua em uso, menos composicional. Uma das evidências da compreensão que o uso de dois advérbios juntos, quando encabeçados pelo *logo*, passa a ser compreendido como um todo.

O *logo* configurou-se em nossa pesquisa como uma construção que está passando pela mudança construcional, tendo em vista que, no polo da forma, mantém a mesma estrutura e, no polo do sentido, a sua função pode ser ampliada para além de advérbio, como conector.

O LOGO NA SALA DE AULA

Considerando que é necessário aplicar os estudos linguísticos na sala de aula, propomos a seguir uma possibilidade de trabalho de estudo do *logo* na educação básica:

Proposta pedagógica

Plano de Aula: O uso do termo *logo*

1. Objetivos:

- Refletir sobre diferentes sentidos do termo *logo* conforme o contexto.
- Compreender o *logo* como um recurso expressivo, lógico ou temporal.
- Estimular a participação ativa e a produção textual criativa.

2. Materiais:

- Trecho da música “Logo Eu” (Jorge e Mateus)
- Quadro e pincel
- Material do aluno

3. Desenvolvimento da aula:

a) Atividade inicial: sensibilização (8 min) Exibir um trecho da música:

“Logo eu que nem pensava...”

Perguntar à turma:

- O que significa *logo* aqui?
- Poderia ser substituída por qual outra palavra?
- Como essa palavra contribui para a expressividade da frase?

Apontar: Nesse contexto, *logo* expressa surpresa, ironia ou ênfase.

b) Exploração dos usos (12 min) Escrever no quadro três frases:

1. “Estude, *logo* será aprovado.”
2. “*Logo* chego aí.”
3. “*Logo* eu?”

Convidar os alunos a analisarem:

- O que significa “*logo*” em cada uma?
- O sentido é sempre o mesmo?

Explicar brevemente:

Conector lógico → consequência (ex.: “estudou, *logo* será aprovado”). Advérbio de tempo → proximidade (ex.: “*Logo* chego aí”).

Expressivo → surpresa/ênfase (ex.: “*Logo* eu?”).

Perguntar: Alguém conhece outra frase com *logo*? Anotar no quadro se surgirem exemplos.

c) Atividade prática (15 min) Propor aos alunos:

- Escrevam duas frases com a palavra *logo*, mas com sentidos diferentes (por exemplo: uma lógica e uma expressiva).

Exemplo de orientação:

1. “Ela se esforçou muito, *logo* conseguiu passar.” → consequência.
2. “*Logo* eu? Não acredito!” → expressivo/supresa/ênfase.

Depois:

- Alguns voluntários compartilham as frases.
- A turma classifica: é uso lógico, temporal ou expressivo?

d) Sistematização e fechamento (5 min) Reforçar oralmente:

Logo pode expressar:

consequência (lógica), tempo (proximidade),

surpresa/ênfase (expressividade). Solicitar aos alunos:

- Criar um meme ou piada utilizando a palavra *logo* e indicar a sentido.

4. Avaliação:

- Participação nas análises e discussões.
- Correção e criatividade nas frases produzidas.

CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, tivemos como objetivo geral investigar o uso da construção *logo* em uma perspectiva sincrônica na rede social X. Para o cumprimento desse propósito, estabelecemos alguns objetivos específicos: realizar uma discussão sobre o aporte teórico que subsidiará a análise e discussão de dados (apresentado na seção 3); realizar a revisão de literatura sobre o objeto de estudo a partir de buscas em dicionários da língua portuguesa (apresentado na seção 4.1); realizar a revisão de literatura em gramáticas prescritivas e descritivas, conforme as seções 4.2 e 4.3; mapear 30 (trinta) ocorrências do fenômeno linguístico em estudo na rede social, que fizemos na seção 5; realizar a análise das construções identificando padrões e observando os fatores de esquematicidade, produtividade e composicionalidade, conforme expomos na seção 6; propor uma atividade didático-pedagógica sobre o uso da expressão *logo* para estudantes do ensino fundamental II e/ou ensino médio que trouxemos no final da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desejamos com esta pesquisa colaborar com o estudo da língua portuguesa, oferecendo uma visão ampla acerca dos novos usos linguísticos, especificamente, no estudo da expressão *logo*. Além disso, é nossa pretensão que a pesquisa contribuía com a Linguística e, em particular, com a abordagem funcional centrada no uso, ainda tão recente no Brasil, que tem como foco analisar a frequência e os padrões de uso linguístico e os fatores cognitivos para explicar mudanças na linguagem. Pretendemos, ainda, contribuir com a docência, apresentando uma proposta didático- pedagógica que dialogue com o nosso objeto de estudo à luz do Funcionalismo Linguístico.

REFERÊNCIAS

- BYBEE, J. Mechanisms of change in grammaticization: the role of frequency. In: JOSEPH, B. D.; RICHARD, D. J. (Ed.). **The handbook of historical linguistics**. Malden: Blackwell Publishing, 2003.
- CALDAS AULETE, F. J. **Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**. Lisboa. 1 v., 1881.
- CROFT, W. Construction Grammar. In: Geeraerts, D. & Cuyckens, H. (eds.). **Handbook of Cognitive Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 463- 508.(2007).
- FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário Aurélio de língua portuguesa**. 4.ed. Curitiba: Positivo, 2009.
- FURTADO DA CUNHA., M. A.; BISPO, E. B. **Revista do GELNE**, Natal/RN, Vol. 15 Número Especial: 53-78. 2013.
- FURTADO DA CUNHA, M. A. Funcionalismo. In: MARTELOTA et. al. **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo : Contexto, 2011.
- GOLDBERG, A. E. **Constructions at work**: the nature of generalization in language. 2006.
- GOLDBERG, A. E. **Constructions**: a construction grammar approach to argument structure. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
- HOUAISS, A.;VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LACERDA, P. F. A. dá C.O Papel do Método Misto na Análise de Processos de Mudança em uma Abordagem Construcional: reflexões e propostas. **Revista Linguística**. Revista do programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume Especial, dez de 2016.

LONGHIN-THOMAZI, S. R. **Considerações sobre gramaticalização de conjunções**. São Paulo: Revista Sínteses, 2006.

MACHADO, J.P. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Lisboa: Livros Horizonte Ltda., 1977.

MARTELOTTA, M. E. T.; KENEDY, E. Visão Funcionalista da Linguagem no Século XX. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTTA, M. E. T. (Org.). **Linguística Funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A / Faperj, 2003, p. 17- 28.

MEILLET, A. **Linguistique historique et linguistique générale**. Paris: Librairie Ancienne Honoré Champion, 1965.

PEREIRA, A. N. S.; SOUSA, V. V. A preposição “de” em foco: um olhar linguístico- funcional para os esquemas [x de milhões] e [x de centavos] **Cadernos do CNLF**, v. XXVI, n. 3, Rio de Janeiro: CIFEFiL, 2023.

PINHEIRO, D. Um Modelo Gramatical para a Linguística Funcional-Cognitiva: da Gramática de Construções para a Gramática de Construções Baseada no Uso. In: ALVARO,

P. T.; FERRARI, L. (Orgs.). **Linguística Cognitiva: dos bastidores da cognição à linguagem**. Campos: Brasil Multicultural, 2016.

ROSARIO, I. C.; OLIVEIRA, M. R. Funcionalismo e abordagem construcional da gramática. **Alfa: Revista de Linguística (UNESP. Online)**, v. 60, p. 233-259, 2016.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. **Construcionalização e Mudanças Construcionais**. Tradução Taísa Peres de Oliveira e Angélica Furtado da Cunha. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.



C A P Í T U L O 6

UM OLHAR “DIPLOMÁTICO” DO NARRADOR MACHADIANO: PARTE DA ÁSIA NA CRÔNICA DE 28 DE OUTUBRO DE 1894

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0272511096>

Nelson de Jesus Teixeira Júnior

Professor Adjunto de Literatura e Estágio em Letras pela
Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus IX

RESUMO: Em todas as suas crônicas, Machado de Assis não privava seu leitor do que ocupava o universo nacional e o mundial, condição que atualizava, ao modo da escrita machadiana, quem acessava esses textos nos jornais oitocentistas do final do Dezenove brasileiro. A crônica em estudo foi parte da série *A Semana*, publicada entre 1892 e 1897 na *Gazeta de Notícias*, datando de 28 de outubro de 1894, inserida na coluna “A Semana”. Como nas demais narrativas do gênero em análise, o leitor machadiano da época encontrou um fluxo contínuo de informações, alusões e aberturas aos sentidos políticos e culturais presentes na época. Sobre esse tipo de escrita cronista que interrompe a “obviedade” da linearidade, vale pontuar, segundo Vincent Jouve, em *A leitura*, que: “Se a leitura linear é mais respeitosa das regras do jogo, não é necessariamente a mais importante.” (Jouve, 2002, p. 29). Nessa perspectiva, a crônica desafia o leitor, pela dinâmica própria de sucessão, a compreender e estender sentidos sobre o que é lido. Na escrita machadiana em análise, o autor problematiza as dúvidas e levanta algumas possibilidades políticas e diplomáticas do período, o que nos permite seguir essa organização textual na perspectiva do olhar de um narrador diplomático, o qual informa entre a linha tênue da notícia e da opinião. Apesar do cenário educacional ainda em formação e concentrado para poucos, o leitor machadiano, conforme indicado antes, não era privado do que ocorria no mundo, especialmente quando parte desse mundo ocorria aqui, no Brasil oitocentista. Ainda sobre o contexto educacional do Dezenove nacional, Marisa Lajolo e Regina Zilberman, em *A formação da leitura no Brasil*, registra que: “Só por volta de 1840 o Brasil do Rio de Janeiro, sede da monarquia, passa a exibir alguns dos traços necessários para a formação e fortalecimento de

uma sociedade leitora (...)” (Lajolo e Zilberman, 2002, p. 18). Nesse cenário mínimo de formação educacional e leitora, o jornal funcionava como produto cultural importante e necessário.

PALAVRAS-CHAVE: Machado de Assis. Crônica. Narrador.

UNA MIRADA “DIPLOMÁTICA” DEL NARRADOR DE MACHADIANO: PARTE DE ASIA EN LA CRÓNICA DEL 28 DE OCTUBRE DE 1894

RESUMEN: En todas sus crónicas, Machado de Assis nunca privó a sus lectores de la actualidad brasileña e internacional, situación que, al estilo de su escritura, actualizaba a quienes consultaban estos textos en los periódicos brasileños de finales del siglo XIX. La crónica en estudio formó parte de la serie “A Semana”, publicada entre 1892 y 1897 en la Gazeta de Notícias, con fecha del 28 de octubre de 1894, e incluida en la columna “A Semana”. Al igual que en otras narrativas del género analizado, los lectores de Machado de Assis de la época se encontraron con un flujo continuo de información, alusiones y reflexiones sobre los contextos políticos y culturales de la época. Respecto a este tipo de escritura cronística que interrumpe la “obviedad” de la linealidad, cabe señalar, según Vincent Jouve en “A leitura”, que: “Si bien la lectura lineal es más respetuosa con las reglas del juego, no es necesariamente la más importante» (Jouve, 2002, p. 29). Desde esta perspectiva, la crónica desafía al lector, a través de la propia dinámica de la sucesión, a comprender y ampliar el significado de lo leído. En la escritura de Machado analizada, el autor problematiza dudas y plantea algunas posibilidades políticas y diplomáticas de la época, lo que nos permite seguir esta organización textual desde la perspectiva de un narrador diplomático, que informa en la delgada línea entre noticia y opinión. A pesar de que el panorama educativo aún estaba en desarrollo y se concentraba en unos pocos, el lector de Machado, como se indicó anteriormente, no estaba privado de lo que sucedía en el mundo, especialmente cuando parte de ese mundo ocurría aquí, en el Brasil del siglo XIX. Siguiendo con el contexto educativo del siglo XIX nacional, Marisa Lajolo y Regina Zilberman, en La Formación de la Lectura en Brasil, señalan que: “Solo alrededor de 1840, el Brasil de Río de Janeiro, sede de la monarquía, comenzó a exhibir algunos de los rasgos necesarios para la formación y el fortalecimiento de una sociedad lectora (...)” (Lajolo y Zilberman, 2002, p. 18). En este escenario mínimo de desarrollo educativo y lector, el periódico funcionó como un producto cultural importante y necesario.

PALABRAS CLAVE: Machado de Assis. Crónica. Narrador.

A diplomacia enquanto construção dialógica que estabelece relações e negociações pacíficas entre estados soberanos, visando promover os interesses comuns entre as nações, não é um desafio somente da contemporaneidade, mas foi durante o século XIX brasileiro. E, neste sentido, o escritor Machado de Assis compreendeu e fez uso desse tipo de escrita diplomática. Adentrando na narrativa machadiana, a preocupação do narrador em diferenciar o motivo da chegada do estrangeiro pode ser justificado, visto que o Japão passava por um contexto de intervenções e vitórias militares. No caso do Brasil, o narrador parece tranquilizar o leitor sobre essa chegada: “O momento é japonês. Vêde o contraste daquele povo que, enquanto acorda o mundo com o anúncio de uma nova potência militar e política, manda um comissário ver as terras de São Paulo, para cá estabelecer alguns dos seus braços de paz.” (Assis, p. 211, 1970). Para além da tranquilização da chegada, o narrador adentra nos interstícios presentes na arte da política, visto que o mesmo braço que aperta o gatilho é o que estende o aperto de mão. Seu leitor precisa, nesse processo de informe e explicação, compreender que o real motivo da chegada é o de laços econômicos e comerciais, não militares. Jean França, em *Literatura e sociedade no Rio de Janeiro oitocentista*, traça um panorama que reivindica a importância desse espaço social brasileiro no século XIX: “A cidade do Rio de Janeiro ocupou nesse processo um destacado papel. (...) Olhar para o Rio de Janeiro desse período é, de certa forma, olhar para um projecto de Brasil que se queria viabilizar.” (França, 1999, p. 9 – 10). Mesmo a chegada do comissário sendo em São Paulo, o leitor carioca precisa saber, afinal, nesse projeto de Brasil, o laço diplomático é estabelecido, também, por meio do impresso, afinal, democratizava o acesso aos últimos acontecimentos envolvendo a nação brasileira e outros países, bem como desenhava possibilidades comerciais entre os países.

Quanto à referida crônica da série *A Semana*, o narrador parece informar a chegada, mas sem adotar posicionamentos avaliativos acerca dos lados envolvidos nos entraves militares, o que indica o cuidado diplomático e o tom de informação jornalística aplicado na narrativa em questão. Em aspecto de humor, o ar diplomático atravessa a culinária como cartão de visitas: “Não sou nenhuma alma ingrata que negue ao chim os seus poucos méritos; confesso-os, e chego a aplaudir alguns. O maior dêles é o chá, merecimento grande, que vale ainda mais que a filosofia e a porcelana.” (Assis, p. 211, 1970). O chá, aqui, pode servir como o ponto em comum de uma boa conversa, além de funcionar como uma metáfora para o diálogo que o narrador visa estabelecer com o seu leitor. Isso, sem mencionar a ligação cultural que é construída pelo paladar. Reforçando essa leitura metafórica, Em *Metáfora: o espelho de Machado de Assis*, Dirce Riedel sinaliza alguns aspectos do texto machadiano, dos quais retomamos o seguinte: “A construção da narrativa se organiza como metáfora. Recorrendo ao expediente da memória voluntária tenta mascarar, fazendo que desmascarar a precariedade e a incerteza do ser humano.”

(Riedel, 1979, p.64). A riqueza alusiva dessa linguagem funcionava como elemento multiplicador de sentidos para o leitor. Se o narrador, pela via do olhar diplomático, estabelece um clima de conversa apropriado sob uma boa degustação do chá, as honras da casa parecem tomar um direcionamento local com a chegada daquele que representa bem o país: o café. Agora, o tom de aproximação e de quase irmandade é tomado pelas estratégias de aproximação entre o que é do outro e o que é de si: "O chá é o único parceiro digno do café. Temos tentado fazer com que o primeiro venha plantar o segundo (...)" (Assis, p. 211, 1970). De um tom de conversa cordial, o narrador parece avançar para laços comerciais entre os dois lugares. O tom de humor, na medida, direciona o olhar do leitor à ideia de que os amigos visitantes chegam com boas intenções comerciais.

Após a cortesia do chá, do café e das plantações, o narrador parece mais à vontade para trazer à baila o acontecimento militar envolvendo o país do comissionário. Ainda com toque de humor e leveza, o entrave é citado: "Antes plantar café no Brasil que 'plantar figueiras' na Coréia, perseguidos pelo marechal Yamagata." (Assis, p. 212, 1970). A comparação dos cenários parece leve, condição construída aos poucos por um narrador maduro, bem humorado e diplomático, que busca levar o seu leitor a tudo que ocorre, mas de maneira gradual, sem que o ar abrupto cause repulsa à leitura. Nessa perspectiva de que tudo está "sob medida" na crônica de Machado de Assis, vale pensar um pouco sobre o próprio gênero narrativo em questão, já que Antônio Candido, em *A crônica*, coloca que: "(...) a crônica está sempre ajudando a estabelecer ou restabelecer a dimensão das coisas e das pessoas." (Candido, 1992, p. 14). Desse modo, a crônica não deixa escapar o que corre o risco de ser esquecido. Nesse âmbito, Machado compreendia o que deveria ser "muito bem lembrado" ao seu leitor. Retornando à narrativa em análise, saindo do universo gastronômico, o de móveis adentra no percurso da narrativa. A impressão, de imediato, é que o texto constrói um espaço imaginário que não escapará de tudo aquilo que ocupa um espaço domiciliar.

Para além de uma ideia de recepção, há a de sentir-se à vontade com o assunto que pode atravessá-lo. Sigamos com a passagem: "Nós o tivemos e o temos. Esta mesma semana fêz-se um grande leilão na rua do Senador Vergueiro, em que houve larga cópia de sêdas e móveis japoneses, dizem-me que bonitos." (Assis, p. 212, 1970). A referência a um comércio que une os dois países, Brasil e Japão, estabelece um contexto de aproximação, afastando qualquer pensamento que se estabeleça no âmbito da distância. O narrador machadiano leva o seu leitor ao que de mais comum há em um espaço citadino: o centro comercial. O acontecimento militar, novamente, é trazido à tona pelo narrador que não abandona a diplomacia ao tratar da questão. Entretanto, levanta, dessa questão particular, uma reflexão coletiva: a de que as indiferenças são históricas e comuns entre todos, o que não escaparia às relações entre as nações, conforme pontua no texto:

São dous inimigos velhos; mas não basta que o ódio seja velho, é de mister que seja fecundo, capaz e superior. Ora, é tal o desprezo que os japoneses têm aos chins, que a vitória deles não pode oferecer dúvida alguma. Os chins não acabarão logo, nem tão cedo, - não se desfazem tantos milhões de haveres como se despacha um prato de arroz com dous pauzinhos (...). (Assis, p. 214-215, 1970).

Novamente, o paladar surge em questão para suavizar o olhar sobre o conflito. Agora, para tornar complexa a maneira como as coisas são resolvidas, diferente da simplicidade que é deliberar um prato. Mesmo reconhecendo a hostilidade, o narrador não problematiza profundamente a questão entre aquelas nações, afinal, seu leitor é também livre para suas próprias conclusões. Luiz Lima, em *A literatura e o leitor: textos de estáticas da Recepção*, aborda um estado de encontro entre o leitor e o texto, o qual é operacionalizado da seguinte maneira:

A experiência estética, portanto, consiste no prazer originado da oscilação entre o eu e o objeto, oscilação pela qual o sujeito se distancia interessadamente de si, aproximando-se do objeto, e se afasta interessadamente de si do objeto, aproximando-se de si. Distancia-se de si, de sua cotidianidade para estar no outro, mas não *habita* o outro, como na experiência mística, pois o vê a partir de si. (Lima, 1979, p. 19).

Essa espécie de transcendência da experiência toma contornos reais à medida em que o texto, neste caso a crônica, traz o cotidiano envolto de metáforas, o que torna o encontro entre leitor e texto: algo real e, na medida certa, utópico. Em tom de diplomacia e com ar de boas-vindas, o narrador machadiano leva o seu leitor ao término da crônica. Nesse momento, ocorre o ar de esperança e de trocas culturais. A declaração de um tempo novo acompanha a chegada do comissionário japonês: “O momento é japonês. Que esses braços venham lavar a terra, e plantar, não só o café, mas também o chá, se quiserem. Se forem muitos e trouxerem os seus jornais, livros e revistas de clubes, e até as suas moças, alguma necessidade haverá de aprender a língua deles.” (Assis, p. 215, 1970).

O hábito da plantação, o modo como planta e como podem contribuir na terra de chegada são atrelados aos hábitos da leitura, bem como essa relação pode ser colaborativa para o Brasil. Assim, o narrador machadiano parece costurar, de forma diplomática, a chegada no Brasil de um comissionário de uma nação envolvida em conflito bélico, o que não torna o texto tenso. Dessa forma, para além de informar, o narrador desse texto buscava tranquilizar e estreitar relações com o visitante, o que desenhava o Brasil enquanto um lugar de chegada e de acomodação importante. Machado de Assis lançava mão de todas as novidades que imperavam no Brasil, especialmente no Rio de Janeiro oitocentista, e, por meio dessas novidades, as quais estavam quase sempre associadas ao avanço, acabavam funcionando como metáforas da chegada do progresso ao Brasil. Nessa perspectiva, sua escrita, especialmente por meio da crônica, captava o tempo, sua passagem e suas possibilidades representativas de um momento que existia enquanto presente alusivo ao passado transitório e, ao mesmo tempo, ao futuro em vias de breves acontecimentos. Nessa conjuntura, a narrativa em análise apresentou a forma como o narrador construiu uma linha de narratividade regulada pelo aspecto da diplomacia.

A partir dessa perspectiva da escrita machadiana, essa modernidade antiga direciona o olhar para o quão próximo está o novo do antigo. Tal escrita responsável estabelece uma ligação ao que se espera do editor, do colunista e do cronista atual no jornal impresso e eletrônico de grande circulação nacional. Frederick Karl, em *Moderno e o modernismo: a soberania do artista, 1885-1925*, registra a seguinte ligação entre tempos diferentes: "Por volta de 1885, formava-se uma nova consciência, ou, podemos dizer, uma nova inconsciência, uma subestrutura da experiência que emergiria como os desenvolvimentos que associamos com o moderno e o modernismo." (Karl, 1988, p. 78). Nessa conjuntura, nada mais antigo no moderno que estabelecer um laço de aproximação entre nações tão distantes, por meio de um olhar diplomático registrado, hoje, em uma das maiores formas de propagação da informação no Brasil: o jornal. Machado de Assis já fazia isso por meio das suas estratégias narrativas. Para além disso, o desafio enquanto texto que ocupa a linha tênue entre a literatura e o jornalismo é, por meio da travessia que os cânones literários trilharam, como Machado de Assis, adentrar uma linguagem que informa e forma pontes para que o leitor construa outros sentidos possíveis. Por fim, a linha temporal serve para reunir, substituir ou, mesmo, ruir esses olhares com vistas a um futuro ainda por se desenhar.

REFERÊNCIAS

Candido, Antônio. *A crônica*. O Gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. In: *A vida ao rés-do-chão*. Campina – SP, UNICAMP, 1992.

França, Jean M. Carvalho. *Literatura e sociedade no Rio de Janeiro oitocentista*. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1999.

Jouve, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

Karl, Frederick. *O moderno e o modernismo: a soberania do artista, 1885-1925*. Rio de Janeiro, Imago, 1988.

Lajolo, Marisa; Zilberman, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1998.

Lima, Luiz Costa. *A Literatura e o Leitor: textos de Estética da Recepção*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

Riedel, Dirce Cortes. *Metáfora: o espelho de Machado de Assis*. São Paulo, Francisco Alves 1979, 2ª edição.

Letras_e Linguística

Teorias, análises e
práticas da linguagem

3



Atena
Editora
Ano 2025

Letras^e Linguística

Teorias, análises e
práticas da linguagem

3



Atena
Editora
Ano 2025